



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

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

O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA ATRAVÉS DO CONTO

Sandra Raquel Neves Pinho

Porto, 2010



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

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

O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA ATRAVÉS DO CONTO

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León

Co-orientadora: Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Mestranda: Sandra Raquel Neves Pinho

Porto, 2010

É pois necessário valorizar a leitura e a escrita essencialmente pelas suas virtudes cognitivas, heurísticas, e pelas possibilidades que abrem de fruição da língua, de uma relação de fascínio com a língua. Relação que mergulha as suas raízes na primeira infância (...) mas que é preciso fomentar, exercitar, desenvolver... numa palavra – ensinar.

(Fonseca, 1987: 27-28)

Agradecimentos

À minha família pelo apoio incondicional e, em especial, à minha mãe pelo exemplo de vida e pela determinação que sempre me transmitiu.

Ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León e à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, pelos seus conselhos e pela sua disponibilidade.

Aos professores que me acompanharam ao longo da Licenciatura e do Mestrado, em especial à Doutora María del Pilar Nicolás e à Doutora Ana Isabel Martínez, pelos seus ensinamentos.

À minha orientadora de estágio, Dra. Diana Antunes, pelo seu apoio e pelos seus conselhos.

Aos meus alunos, pela sua colaboração e constante motivação.

A todos os meus amigos que de alguma forma contribuíram para a realização deste relatório.

Resumo

Este relatório final de estágio parte da ideia de que é possível desenvolver a compreensão leitora através do recurso ao texto narrativo e, em particular, ao conto. Considerando que a capacidade de compreender o texto escrito é cada vez mais um requisito para o sucesso numa sociedade profundamente alfabetizada, defendemos que as aulas de língua deverão proporcionar ao aluno o contacto com o material escrito e o conhecimento de métodos de leitura e de interpretação desse mesmo material.

Fundamentando-nos teoricamente na importância do acto de ler, nos diferentes tipos de leitura e em várias teorias científicas sobre o processo de compreensão leitora, acreditamos que o uso de contos poderá ser um recurso importante nas aulas de língua. Deste modo, além de defendermos, ao longo do relatório, vários argumentos favoráveis à utilização de contos, também apresentamos propostas de actividades práticas, realizadas, em diversas turmas, ao longo da nossa prática docente, que comprovam a importância da utilização deste género narrativo nas aulas de língua.

Palavras-Chave: leitura, compreensão, texto narrativo, conto, aulas de língua.

Abstract

This final report of the teacher training is based on the premise that it is possible to develop the reading comprehension through the narrative text and, in particular, through short stories. Considering that the ability to understand a written text is more and more a requisite for success in a deeply literate society, we believe that language lessons should provide students with the opportunity to contact with the written material and the knowledge of reading methods and interpretation of such material.

Theoretically based on the importance of the reading act, on the different types of reading and on several scientific theories on the process of reading comprehension, we believe that the use of short stories can be an important resource in the language lessons. This way, besides supporting, throughout this report, many arguments favorable to the use of short stories, we also present practical activities, carried out in several classes throughout our teaching practice, which corroborate the importance of this narrative text in language lessons.

Key-words: reading, comprehension, narrative text, short story, language lessons.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	3
1. O valor da leitura	3
1.1. Sociedade e leitura	6
1.2. Leitura e sucesso escolar	7
1.3. O ensino da leitura	8
1.3.1. Tipos de leitura	9
1.3.1.1. Leitura recreativa	9
1.3.1.2. Leitura funcional	11
1.3.1.3. Leitura analítica e crítica	12
2. Ler é compreender	14
2.1. Perspectiva histórica sobre a evolução da concepção de compreensão	14
2.1.1. Modelo de processamento ascendente	16
2.1.2. Modelo de processamento descendente	18
2.1.3. Teoria dos esquemas	19
2.1.4. Modelo de processamento interactivo	20
2.1.5. Conhecimento prévio	21
2.1.6. Modelo contemporâneo de compreensão na leitura	22
2.2. A compreensão leitora como um processo	24
2.2.1. Microprocessos	24
2.2.2. Vocabulário	25
2.2.3. Processos de integração	27
2.2.4. Macroprocessos	28
2.2.5. Gramática da narrativa	30
3. O texto narrativo	32
3.1. O conto	34
3.2. O conto popular	35
3.3. A leitura do texto narrativo	36

3.4. A leitura de contos nas aulas de língua estrangeira	39
--	----

CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS DE TRABALHO PRÁTICO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA ATRAVÉS DO CONTO	44
4. Actividades elaboradas no âmbito da compreensão leitora	44
4.1. Situação educativa	44
4.2. Metodologia de aplicação prática	47
4.3. Actividades desenvolvidas no ensino de Língua Estrangeira – Espanhol	50
4.4. Actividades desenvolvidas no ensino da Língua Portuguesa	61
5. Conclusão	67
6. Bibliografia	69
7. Anexos	74

Índice de anexos

Anexo 1 – Questionário	74
Anexo 2 – De cuentos	76
Anexo 3 – La bella durmiente	79
Anexo 4 – La bella durmiente, Quim Monzó	87
Anexo 5 – La lechera	90
Anexo 6 – La madrastra	92
Anexo 7 – María	94
Anexo 8 – Fonchito y la Luna	96
Anexo 9 - Bernardino	101

Introdução

Este relatório final de estágio pretende ser uma reflexão sobre o processamento da compreensão leitora em língua materna e em língua estrangeira (espanhol), no Ensino Básico e Secundário. Este estudo recorre, sobretudo, ao texto narrativo e, em especial, ao conto, enquanto elemento potenciador do desenvolvimento e da aquisição de habilidades e de estratégias que visam a compreensão do texto escrito.

A escolha deste tipo de texto está, por um lado, relacionada com o facto de as narrativas se centrarem num plano de conhecimento que está acessível a todos os alunos, ou seja, os conhecimentos prévios exigidos para a compreensão do texto estão frequentemente relacionados com as acções humanas, o que se reveste de especial importância para o acesso ao sentido do texto, sobretudo aquando do ensino de línguas estrangeiras. Por outro lado, a motivação dos alunos, com quem foram elaborados os trabalhos práticos sobre o estudo de narrativas, também foi considerada como factor para a escolha deste tema, uma vez que se considera que a compreensão do texto é um processo interactivo entre o leitor, o texto e o contexto de leitura. Por isso, as motivações e os interesses do leitor devem ser considerados como um dos factores que participam, no sucesso da compreensão de um texto.

Os conhecimentos prévios e a motivação revestem-se, pois, de especial importância quando levamos a cabo um trabalho de implementação do desenvolvimento da compreensão leitora, em língua materna e em língua estrangeira. Como assinala Sim-Sim (1995: 219), o gosto pela leitura será certamente um aliado do professor no momento de praticar o ensino explícito das técnicas e estratégias de leitura, considerando evidentemente que a aula de língua é um momento de reflexão e de aprendizagem sobre a língua. Além de que o conto permite o desenvolvimento de competências comunicativas e textuais, que consideramos fundamentais para a aprendizagem de línguas.

Com o objectivo de abordar a problemática da compreensão de textos e de aplicar esta questão ao texto narrativo, este trabalho divide-se em duas partes, sendo que, na primeira parte, será feito um enquadramento teórico do tema e, na segunda, serão apresentados os trabalhos realizados sobre a exploração de textos escritos.

Deste modo, na primeira parte, será realizada uma caracterização do acto de ler, definindo-se o sentido e as funções deste acto, na sociedade actual. Além disso, também se caracterizarão os tipos de leituras que um indivíduo tem que realizar, normalmente, ao longo da sua vida. Ao mesmo tempo, será considerado o facto de que a leitura exige um processo de aprendizagem consciente e que esse processo ocorre principalmente em contexto escolar, por isso, procurar-se-á fazer uma abordagem pedagógica deste tema.

Como é evidente, a leitura é válida quando o leitor atinge a compreensão do sentido do texto e é capaz de o integrar no seu sistema cognitivo. Deste modo e para que a escola possa realmente formar bons leitores, é necessário conhecer os principais modelos teóricos que explicam o processamento da compreensão. Por isso, o segundo capítulo é dedicado à apresentação do conceito de compreensão e das implicações que este conceito tem, no âmbito do trabalho, com os alunos, em contexto de sala de aula.

Como já foi referido, o principal objecto de estudo deste trabalho, são os textos narrativos e, em especial, o conto. Por este motivo, o terceiro capítulo apresenta uma reflexão sobre o texto narrativo e sobre o género conto, procurando evidenciar as potencialidades pedagógicas deste material escrito e oral.

Na segunda parte do trabalho, serão apresentadas propostas práticas relacionadas com o trabalho efectuado ao longo do ano lectivo de 2009/2010 na área da compreensão leitora e da utilização do texto narrativo. Uma vez que o trabalho realizado, neste ano lectivo, incidiu, apenas, no ensino da língua espanhola, serão apresentadas propostas práticas, no âmbito do ensino do português, realizadas noutros anos lectivos.

Este relatório termina com uma conclusão, que sintetiza todo o processo que englobou a realização deste estudo.

Capítulo I – Fundamentação teórica

1. O valor da leitura

A utilização do registo escrito permitiu à humanidade a fixação das suas descobertas e do seu património. Ao longo da História, a apropriação do sentido da linguagem escrita tem assumido um papel fundamental, na vivência do ser humano em sociedade. Pois, a partir do momento em que foi possível registar o material oral, a humanidade passou a possuir uma capacidade de acesso a um número cada vez maior de conhecimentos.

No passado, a escrita era apenas apanágio de grupos sociais restritos e detentores do poder socioeconómico ou religioso. Porém, a partir da Revolução Francesa, com a defesa da liberdade e da igualdade de oportunidades, e da Revolução Industrial, com o fornecimento da capacidade de progresso, a preocupação pela redução do analfabetismo e pelo acesso ao livro foi aumentando (Antão, 2000: 7).

Na sociedade de hoje, cada vez mais influenciada pelo progresso tecnológico e pelas redes cibernéticas de comunicação, a rapidez do acesso à informação e ao conhecimento é vertiginosa. Se, por um lado, o acesso ao conhecimento parece ser imediato e simples, por outro lado, também se assiste a uma constante preocupação, por parte da instituição escolar e da sociedade, em geral, com a importância que a leitura assume, no nosso dia-a-dia.

Veja-se, a título de exemplo, as preocupações suscitadas pelos resultados dos relatórios do Programme for International Student Assessment (PISA) sobre o nível de literacia dos alunos de vários países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). No estudo intitulado *PISA - 2006, Competências científicas dos alunos portugueses*, a literacia de leitura foi definida como a “capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (Pinto-Ferreira, Serrão & Padinha, 2007).

Através da análise dos dados fornecidos por este relatório, podemos constatar a inferioridade dos resultados dos alunos portugueses, quando comparados com a média da OCDE. Sendo que os alunos com níveis mais baixos de proficiência são, na sua maioria, estudantes dos 7º e 8º anos de escolaridade.

A avaliação dos resultados do PISA de 1997 e de 2003 revelaram que Portugal se encontrava numa situação desfavorável, relativamente aos níveis de leitura que apresentava.

Esta constatação levou à criação do Plano Nacional de Leitura, pelo Ministério da Educação, a partir do ano lectivo de 2006/2007, como tentativa de solucionar este problema. Por isso, esta iniciativa visa, precisamente, “promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como a criação e aprofundamento de hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar” (Calçada, 2006).

De facto, cada vez mais crescem as preocupações com a existência de um tipo de analfabetismo funcional que impede a interpretação de textos escritos. Como refere Cook-Gumpez (*apud* Sim-Sim, 1995: 204), aceder ao material escrito “não é apenas um meio de armazenar e transmitir informação, mas tornou-se numa supra tecnologia que possibilita o avanço de outras tecnologias, (...) perfilando-se, assim, como a pré-condição de qualquer mudança ou progresso futuro”. Além disso, e como assinala Antão (2000: 9),

“ é sabido que o analfabetismo – incluindo o neo-analfabetismo, de tipo funcional – está directamente associado a subdesenvolvimento. Ora como ser analfabeto tem intimamente a ver com a (in)capacidade de ler (interpretar texto e mensagens gráficas), podemos silogisticamente concluir que a pobreza ou a ausência de leitura é sinónimo de atraso cultural, o qual, por sua vez, vai repercutir-se no social, no económico, no político, no moral”.

Segundo o estudo intitulado *Barómetro de Opinião Pública: Atitudes dos portugueses perante a leitura e o Plano Nacional de Leitura* realizado, em 2008, por António Firmino da Costa, Elsa Pégaso e Patrícia Ávila, do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, os portugueses inquiridos salientaram o

crescimento da leitura associada às novas tecnologias, nomeadamente para mensagens, no telemóvel (86 por cento), para a utilização do computador e aquando do acesso à Internet (82 por cento). Para outros suportes, como livros, jornais e revistas, prevalece a opinião de que a respectiva leitura também aumentou nos últimos anos em Portugal, embora de forma menos acentuada do que no caso dos meios tecnológicos. A maioria dos inquiridos reconhece a importância da leitura (78 por cento), enquanto que 58 por cento afirma ter gosto pela leitura, gosto esse que cresce de forma acentuada à medida que aumenta a escolaridade, situando-se nos 98 por cento na população com estudos superiores. A leitura é percebida, antes de mais, como uma actividade útil (79 por cento), seguidamente como um passatempo (55 por cento) e, ainda, como uma escolha (54 por cento). Apenas 21 por cento encara esta actividade como uma obrigação.

Segundo os dados deste estudo, existe, em Portugal, a noção da importância do acto de ler, sobretudo, à medida que o nível de escolaridade aumenta. Além disso, o interesse pelas tecnologias também é relevante, porém consideramos que apesar de todas as formas de leitura serem importantes, o livro é um instrumento fundamental para o desenvolvimento da leitura. Além disso, pensamos que este interesse poderá ser um factor motivacional ou promotor da leitura, quando usado pedagogicamente.

Com efeito, como refere Vítor Bártolo (2004: 139), “assiste-se ao facto de a leitura, ou mais concretamente a ausência dela, ser considerada um problema candente na educação dos jovens de hoje”, o que significa que cabe à escola, enquanto entidade responsável pela educação formal dos jovens estudantes, a responsabilidade de promover o interesse pela leitura.

Seguindo esta linha de pensamento, vários autores (Bártolo, 2004; Antão, 2000; Giasson, 1990 e Sim-Sim, 1995) referem a importância da motivação para a leitura, afirmando que o interesse pela leitura deverá desenvolver-se antes da sua aprendizagem formal, estando relacionado com o tipo de experiências com livros que o indivíduo tenha vivido (Baker & Scher, *apud* Bártolo, 2004: 140). A partir da perspectiva destes autores, a leitura é condicionada por uma interacção entre afecto, atitude e motivação, estando os aspectos negativos e positivos relacionados com essas experiências de leitura. Pois, como afirma Poslaniec (2006: 9), “quando já se viveu a experiência de leitura como diálogo entre o imaginário e o texto, ler torna-se uma espécie de paixão”. Giasson (2000:31) destaca, igualmente, a relevância das estruturas afectivas do leitor,

dado que “em todas as aprendizagens há aquilo que o estudioso pode fazer e aquilo que ele quer fazer”. Por outras palavras, os interesses e a atitude geral de atracção ou repulsa do leitor face à leitura manifestam-se sempre que este é confrontado com um texto.

Não podemos esquecer que a leitura não é uma operação mecânica, exige o envolvimento completo do indivíduo e contribui para o desenvolvimento da sua personalidade. Será este hábito que contribuirá para o estímulo da imaginação, da capacidade de pensar e de reflectir criticamente. A leitura permite o desenvolvimento do raciocínio e contribui para a estruturação do pensamento. Além disso, permite o encontro com outros mundos e com outras formas de pensar, desenvolvendo a criação imaginativa.

Claro que esta paixão pela leitura está relacionada com a prática da leitura e com a noção de que a leitura é um elemento crucial, na sociedade em que vivemos.

1.1. Sociedade e leitura

Ao considerarmos o estudo referido anteriormente sobre as atitudes dos portugueses perante a leitura, cumpre destacar o facto de que 78 por cento dos inquiridos considera este hábito como importante. Pensamos que será relevante, no âmbito deste relatório debruçarmo-nos sobre as implicações sociais que estão subjacentes ao facto de se possuir ou não o domínio da mestria da leitura, ou seja, da posse da literacia, entendida como “a capacidade para compreender e criar mensagens escritas e, simultaneamente, reconhecer e apropriar-se das mudanças trazidas por essa capacidade” (Sim-Sim: 1995, 204).

Sem dúvida que a capacidade de dominar o discurso escrito se torna um meio imprescindível para o sucesso. O nível de literacia tem, frequentemente, uma relação directa com o progresso socioeconómico. Os alunos deverão ter uma noção clara desta ideia, uma vez que este pode ser um factor motivacional para a leitura.

Convém considerar o facto de que a aptidão para a leitura é uma condição essencial para aceder ao mundo do trabalho, onde a especialização e o domínio de saberes é cada vez mais exigente. Além disso e como assinala Santos Silva (2002:114),

“encontramos nas socioeconomias mais avançadas da Europa e da América do Norte fenómenos como a resistência e inadaptação de jovens escolarizados a condições subalternas de trabalho; hiatos importantes entre qualificações académicas e qualificações profissionais; processos de dissolução ulterior de saberes adquiridos na formação escolar e de regressão cultural na vida activa, que podem conduzir ao abaixamento dos níveis de literacia (isto é, da capacidade de manuseamento de informação escrita, na vida quotidiana) e ao próprio analfabetismo (então dito regressivo e/ou funcional) ”.

É evidente que os profissionais que se manifestem incapazes de possuir um bom nível de literacia serão afastados do mercado de trabalho ou ocuparão cargos de baixa exigência profissional. Todos sabemos que a escola tem uma responsabilidade social, assente na capacidade de desenvolver cidadãos capazes de contribuir para o avanço da sociedade, na qual estão inseridos. Além disso, o domínio da escrita permite formar cidadãos capazes de contribuir para a existência de sociedades mais democráticas.

No entanto, muitas vezes, o processo de exclusão começa na própria escola e está frequentemente relacionado com a capacidade de os estudantes dominarem competências que lhe possibilitam o sucesso escolar e, conseqüentemente, o sucesso ao longo da vida.

1.2. Leitura e sucesso escolar

Obviamente que a capacidade de ler, enquanto apropriação crítica do sentido de um texto, permite a posse de uma aptidão especializada que condiciona as várias aprendizagens que são realizadas em todas as disciplinas do *curriculum* escolar. Como afirma Potts (1979: 15), “a obtenção de êxito escolar reside na capacidade de usar a leitura”. Daí que este autor saliente o facto de que o objectivo final do processo de leitura deveria ser o proporcionar cultura, pois, aquele que é incapaz de ler ou de escrever é, geralmente, um fracassado na escola e na sociedade.

Aliás, é impossível esquecer o carácter transversal da leitura, uma vez que esta é responsável pelo contacto com a experiência cultural, científica e tecnológica da humanidade, pela transferência de conhecimentos, pelo domínio de metodologias de estudo, pela utilização de estratégias de raciocínio e pela adequação da comunicação

conforme os contextos e os objectivos. Tal como assinalam as orientações curriculares de língua portuguesa, no âmbito do desenvolvimento de competências nucleares ao longo da educação básica, no terceiro ciclo (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997:64), é “a utilização de chaves linguísticas e textuais que permite desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos”. Como destaca Sim-Sim (1995: 203), a mestria da leitura favorece o aumento das competências verbais e dos interesses individuais e é a grande facilitadora das aprendizagens e do crescimento cognitivo do indivíduo.

Em suma, podemos concluir que o ensino da leitura está directamente relacionado com o sucesso, o que significa que a escola deverá ser um meio de potenciar capacidades e não um meio de promover a desigualdade, no acesso ao conhecimento.

1.3. O ensino da leitura

Como já foi salientado, a leitura é uma actividade que o ser humano aprende, regra geral, em contexto escolar, contrariamente à oralidade que é adquirida em contexto familiar. Note-se que, como refere Sim-Sim (1995: 200) há que distinguir entre o processo de aquisição e o processo de aprendizagem, dado que a aprendizagem exige o ensino formal, ao passo que a aquisição é o resultado de um conhecimento inconsciente. Por isso, a aula de língua será um espaço que está ao nível da aprendizagem, no sentido em que promove a apropriação consciente das aprendizagens e dos conhecimentos linguísticos sobre a língua.

1.3.1. Tipos de leitura

Durante a sua vida, o ser humano tem que ser capaz de realizar eficazmente alguns tipos de leitura, que estão previstos nos programas de ensino das línguas materna e estrangeira. De um modo geral, no *curriculum* escolar, a leitura é assumida como uma actividade, usada em todas as áreas curriculares, seja como objecto de ensino-aprendizagem, seja como meio de aquisição de conhecimentos sobre o mundo (Amor: 2003). A partir do momento em que o aluno adquire a capacidade de aprendizagem das competências básicas da leitura (mecanismos de decifração), espera-se que a escola lhe ofereça diferentes tipos de leitura, com os quais ele terá, inevitavelmente, que contactar, enquanto elemento de uma sociedade letrada.

Autores como Potts (1979) e Antão (2000) destacam a existência de dois tipos principais de leitura: a leitura recreativa e a leitura funcional. Porém, outros autores, como Emília Amor (2003), realçam, ainda, a existência da leitura analítica e crítica como uma outra modalidade da leitura.

1.3.1.1. Leitura recreativa

Com base nas teorias defendidas por estes autores, podemos afirmar que a leitura recreativa é aquela que deriva da satisfação de interesses individuais e está baseada no prazer que advém desta actividade. De facto, este tipo de leitura deve ser praticada com grandes vantagens, no contexto de sala de aula, no sentido em que será importante que o aluno consiga entender a leitura como um processo, a partir do qual é possível usufruir de uma sensação de prazer e de fruição. Recorde-se que, como já foi realçado, a motivação para a leitura é um aspecto fundamental a desenvolver nos jovens alunos. Embora, como refere Bártolo (2004: 141), a motivação esteja dependente de factores motivacionais internos ao sujeito (crenças e valores) e de factores ambientais. Relacionada com estes factores ambientais, está a interacção com a comunidade de apoio à leitura.

Evidentemente, e como indica o autor acima mencionado, a comunidade tem uma importância relevante no momento de estimular o gosto pela leitura. Neste estímulo, pensamos que se deve destacar, quer o papel das aulas de língua, quer o papel das bibliotecas. Note-se o investimento que tem sido feito na rede de bibliotecas escolares, como um símbolo da necessidade de incrementar o gosto pela leitura, que por vezes parece afastado dos nossos alunos. Porém, e como explica Poslaniec (2006: 13),

“não basta apenas informar as crianças, de uma forma dinâmica sobre a multiplicidade de livros que se lhes dirigem. Um certo número de crianças tem demasiadas reticências em relação à leitura, para que consinta sequer tentar a experiência. Nesse caso, as animações em torno da leitura propõem-lhe uma outra motivação: brincar. Porque se pode brincar com os livros”.

Nos nossos dias, a criação destas animações poderá inevitavelmente passar pela utilização das tecnologias da informação e da comunicação, para a elaboração de materiais que estimulem a descoberta do prazer de ler. No entanto, devemos realçar que este tipo de leitura exige um trabalho sistemático da parte do professor, o que significa que este deve procurar criar estratégias que promovam o sucesso da leitura, como o estabelecimento de momentos periódicos reservados à leitura, o controlo e registo das leituras, o fornecimento de fichas de leitura, com objectivos, a motivação para a leitura de diferentes tipos de textos, ou seja, deve provocar o interesse e a reflexão sobre o material lido.

Deste modo, podemos afirmar que cabe à escola e aos professores de língua, em particular, a função de estimular a descoberta do gosto pela leitura. Como refere Amor (2003), é importante estabelecer momentos de leitura, na sala de aula, porém pensamos que estes momentos deverão, igualmente, permitir a partilha e a expressão de opiniões, face às leituras efectuadas pelos alunos. Além disso, consideramos que os interesses literários pessoais dos alunos devem ser valorizados, pois a alunos diferentes, correspondem preferências diferentes. Todo este trabalho deverá ser feito, para que como afirma Sonsoles Fernández (2005),

“ a medida que avanza el curso, van apareciendo espontáneamente, un informe médico que no se entiende bien, una carta del Ministerio de Asuntos Exteriores en relación con unas becas, un artículo del periódico sobre las ferias de arte, las letras de las canciones de Luz Casal, unos poemas de Alberti (...) y un buen día cuando la profesora propone leer otra de las novelas de “Pepe Rey”, se encuentra con que aquella sugerencia

de la profesora de que cada uno comprara una novela diferente y se las fueran intercambiando, ha funcionado y estas corren de mano en mano. La profe sonríe: ha entrado el gusanillo de la lectura”.

Na verdade, pensamos que o conto, quer o popular, quer o de autor, é um género literário que pode perfeitamente ser um tipo de texto capaz de levar o aluno a praticar uma leitura recreativa, a partir da qual o gosto por ler pode ser descoberto ou incentivado. Destacamos o uso deste material enquanto elemento potenciador do gosto pela leitura em Espanhol – Língua Estrangeira, pois como refere Maestre (2003: 618), a propósito da utilização de textos breves nas aulas de língua, “los alumnos pueden trabajar con material autentico, creado por un hablante nativo (...) y la brevedad textual conlleva la sencillez lingüística para el estudiante extranjero”, sem esquecer o facto de que o conto permite o acesso à cultura meta.

1.3.1.2. Leitura funcional

A leitura funcional corresponde a um outro tipo de leitura, que é fundamental para a resolução de um problema ou uma necessidade específica, através da obtenção de informação. Este tipo de leitura exige capacidades de compreensão básicas de modo a que o indivíduo seja capaz de apreender o sentido de um texto, seguir instruções, encontrar respostas para necessidades específicas, recordar factos e tomar notas (Potts, 1979: 65).

Além disso, esta leitura também pressupõe a capacidade para utilizar algumas técnicas específicas como o uso de dicionários, de listas telefónicas, de horários, de índices (gerais, onomásticos, alfabéticos, temáticos e remissivo) e a localização de elementos numa enciclopédia, como refere Potts (1979: 66).

Como se depreende, este é um tipo de leitura essencial e mais frequentemente utilizado, no dia-a-dia, de qualquer cidadão. Também é fundamental na aprendizagem dos conhecimentos que estão subjacentes a todas as disciplinas que compõem o *currículum* do ensino básico e secundário.

Este tipo de leitura exige rapidez e eficiência, de modo a permitir uma correcta e eficaz pesquisa da informação. Ao mesmo tempo, implica a capacidade de compreensão e de assimilação daquilo que se lê.

Mais uma vez, voltamos a afirmar a importância da escola, no desenvolvimento desta leitura, através do ensino de técnicas que podem ser aplicadas não só na aula de língua, como em todas as disciplinas do *curriculum*, de tal forma que se proporcione aos alunos competências de compreensão leitora mais avançadas, colocando-se ao dispor da leitura a capacidade de relacionar conhecimentos adquiridos ao longo da vida. É evidente que a aula de língua proporciona uma oportunidade inigualável de levar o aluno a adquirir essas técnicas de leitura, que lhe permitirão ser um cidadão activo e interventivo, na sua sociedade.

1.3.1.3. Leitura analítica e crítica

Emília Amor (2003: 82) refere, ainda, a existência de um outro tipo de leitura – a leitura analítica e crítica. Segundo a autora, esta modalidade de leitura insere-se num nível de proficiência que pressupõe a capacidade de apreensão analítica e crítica do material lido, ou seja, a utilização de quadros de referência e de estruturas conceptuais amplas, apoiados em metalinguagens e padrões de avaliação interna e externa do objecto da leitura.

Como é evidente, este tipo de leitura exige o domínio das capacidades enunciadas, de modo idêntico à leitura funcional. Além disso, obriga a que o leitor seja capaz de hierarquizar elementos num conjunto de dados, isolando a estrutura da mensagem, captando as relações lógicas entre as componentes de uma situação/texto e exercendo a crítica. Este tipo de leitura parece-nos de crucial importância ao nível do domínio do texto e da capacidade de construir sentidos e análises, para as quais contribui a subjectividade quer do texto, quer do leitor.

É importante destacar que, na compreensão de textos, interagem as variáveis leitor, texto e contexto, como refere Giasson (1990: 19). Desta forma, podemos afirmar

que o leitor cria o sentido do texto, servindo-se dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura. Isto não significa que o leitor possa interpretar de qualquer forma, mas que terá que interpretar o texto com informações que, apesar de não estarem escritas, o autor supôs que eram conhecidas do leitor. Não esqueçamos as palavras de Tzvetan Todorov (1973: 8) que afirma que “o processo de leitura tem as suas consequências: nunca são idênticas duas leituras de um livro. Quando lemos, traçamos uma escrita passiva; juntamos e suprimimos no texto lido aquilo que aí queremos ou não encontrar; a leitura deixa de ser imanente a partir do momento em que há um leitor”.

Porém, muitas vezes este tipo de leitura é substituído, em contexto escolar, por uma leitura centrada em análises, que não são feitas pelo aluno, esperando-se que ele seja, apenas, capaz de atingir as análises feitas por outros, o que naturalmente provoca a desmotivação e o desinteresse pelo texto escrito.

Em síntese, todos os aspectos que foram referidos até ao momento de forma breve e introdutória estão relacionados com a importância da leitura, quer em contexto escolar, quer em contexto social. Esta importância reside na consciência de que esta actividade é um requisito para a manutenção da participação activa, num mundo onde a exigência é cada vez maior. Esta exigência está frequentemente relacionada com o domínio da linguagem, por isso, é crucial a noção de que existem diferentes tipos de leitura, que obrigam à posse de determinados tipos de estratégias. O domínio da linguagem é um aspecto fundamental, que deve ser ensinado não só nas aulas de língua, espaço privilegiado para o trabalho do domínio da mestria linguística, mas também em todas as disciplinas do *curriculum* escolar.

As palavras de Sidney Cohen e Annick Mauffrey (1983) sintetizam a função do verdadeiro leitor: “le vrai lecteur du monde moderne sait lire pour son plaisir et celui d’autrui, pour s’informer, progresser et s’adapter, enfin pour agir et reagir”.

2. Ler é compreender

O capítulo anterior foi dedicado aos aspectos que definem as características e o papel da leitura, na sociedade. Porém, temos que reflectir sobre quais as implicações que estão presentes, no processo de leitura. Isto é, o acto de ler implica um conjunto de mecanismos cognitivos, linguísticos e metalinguísticos que têm que ser activados pelo leitor, no momento da interpretação e da apropriação do sentido do texto escrito.

Consideramos que o professor de língua ao promover a leitura, na sala de aula, e a conseqüente compreensão dos textos, tem que partir de sólidos conhecimentos teóricos sobre o modo como os alunos compreendem o texto. Será a partir destes conhecimentos, que o professor poderá aliar à sua prática pedagógica, actividades didácticas capazes de promover uma efectiva interpretação dos textos escritos.

Por isso, propomo-nos partir, da concepção de que ler é compreender, para reflectir sobre o processo que está inerente à compreensão do material lido.

2.1. Perspectiva histórica sobre a evolução da concepção de compreensão

Este processo complexo tem sido objecto de estudo, sobretudo a partir dos anos 70, por várias disciplinas ligadas às ciências sociais e humanas, como a linguística, a psicologia, a sociologia, a informática e a pedagogia da aprendizagem. Porém, não esqueçamos, tal como refere Lencastre (1994: 144), que a atenção dada ao texto escrito e à sua estrutura remonta aos modelos aristotélicos sobre a estrutura da tragédia e da comédia.

Para melhor entendermos os processos que estão na base da compreensão de textos, é conveniente fazermos uma apresentação dos principais modelos e teorias que estão subjacentes à compreensão, considerando os contributos das várias disciplinas que participaram, no estudo desta temática.

De facto, até aos anos 70, ler era entendido como sinónimo de decifrar o sentido visual das palavras. O que significava pensar-se que um indivíduo que dominasse a linguagem oral e fosse capaz de ler as palavras, automaticamente seria capaz de compreender aquilo que lia. Desta forma, a compreensão era o resultado da decifração. Esta perspectiva era reforçada pela teoria behaviorista de Skinner, segundo a qual “a linguagem consiste na associação de palavras ou classes de palavras, que por sua vez formam séries de palavras” (Lencastre, 1994: 145). Seria o reforço da prática que permitiria estabelecer as associações entre as palavras. Na verdade, a teoria de Skinner não explica a capacidade criativa dos falantes, nem a capacidade de compreender expressões novas.

Contrariamente a estas teorias, surgem os contributos de Chomsky, na área da linguística. Segundo Chomsky, o significado de uma frase transcende o significado da soma das palavras que a compõem. Embora a gramática contenha um conjunto de regras definidas que permitem construir uma grande variedade de frases, o falante tem a liberdade de utilizar a língua de forma criadora. Por isso, Chomsky, tal como explica Lencastre (1994: 145), assinala o facto de que a frase contém duas estruturas: uma superficial (as palavras escritas) e outra profunda (o significado mais abstracto da frase), sendo que o ser humano tem a capacidade de compreender a presença desses dois tipos de estrutura, numa frase, o que significa que podem existir frases que possuem uma estrutura superficial idêntica e uma estrutura profunda completamente diferente.

Como refere Lencastre (1994: 146-148), no seu estudo sobre a compreensão de textos, existiram uma série de mudanças, na forma de encarar a compreensão, a nível da psicologia, sendo de salientar, o trabalho de Jerome Bruner que caracteriza a capacidade do ser humano de fazer inferências, utilizando o conhecimento que já possui para interpretar uma informação nova. Além disso, os estudos sobre o computador que começaram a ser realizados, nos anos 50, debruçam-se sobre o modo como o ser humano utiliza a memória para processar a informação.

De facto, a partir dos anos 70, a psicolinguística começa criar uma nova forma de entender o processo leitor. Como indicam Martín & Gallego (2001: 12), “sin obviar la necesidad de una decodificación fluida, la atención investigadora y educativa comienza a ponerse en la construcción del significado del texto, que el lector realiza de forma

activa, constituyéndose las habilidades de desciframiento del código escrito en un medio y no en un fin en sí mismo”.

A consciência da complexidade e da multiplicidade de factores que estão presentes, na compreensão leitora, originou uma série de modelos que procuravam explicar este processo.

No sentido de aprofundarmos o conceito de compreensão leitora, vamos analisar os principais contributos desses modelos explicativos do processo de leitura. Convém, no entanto, como explica Lencastre (1994: 175), salientar que estes modelos estão de acordo, quanto à existência de três níveis de processamento que estão presentes na leitura, nomeadamente o nível da palavra (codificação e acesso ao léxico); nível da frase (segmentação e interpretação) e o nível do texto. Porém, divergem na forma como estes níveis se relacionam.

2.1.1. Modelo de processamento ascendente

Estes modelos encaram a compreensão da leitura como um processo linear. A primeira fase desse processo seria a descodificação do material escrito, que activaria, por sua vez, os significados presentes, na estrutura cognitiva do indivíduo, o que, conseqüentemente, permitiria a associação ao nível do léxico e da sintaxe. Deste modo, a compreensão leitora seria o resultado de uma análise ascendente que hierarquiza e sequencializa o processo de compreensão.

Assim, a compreensão começaria com a identificação das letras, seguindo-se por ordem ascendente, a associação grafema-fonema, a combinação de letras para proceder ao reconhecimento de sílabas, a combinação de sílabas para o reconhecimento da palavras, o reconhecimento da palavra, a activação do sentido da palavra, a associação de palavras, a associação gramatical e sintáctica e, assim sucessivamente, até se chegar ao processamento semântico do texto e ao significado completo do texto.

Este tipo de abordagem considera que o processo envolvido na leitura está organizado de forma hierárquica. Para se atingir a compreensão, é necessário passar por

níveis, sendo que estes níveis estão organizados do menos complexo, para o mais complexo.

Este modelo centra-se no texto e a compreensão corresponde a um processo linear que consiste em extrair os significados de um determinado discurso, ao considerar que a informação necessária, para que se produza a compreensão, se encontra unicamente no texto e parte deste em direcção ao leitor (Martín & Gallego, 2001:13-14).

Inseridos nesta concepção ascendente, encontram-se alguns dos modelos de leitura que são referidos por Amor (2003: 84-85) como é o caso do modelo estruturalista que defende a associação de um significado a um estímulo visual, por meio da associação grafema-fonema. Deste modo, a leitura estaria confinada à dimensão da palavra. Outro modelo relacionado com a concepção ascendente da leitura é o modelo de processamento de dados, preconizado por Kato (1987). Este modelo defende a existência de um estímulo sensorial que está na base da tarefa da leitura, que provocará uma resposta. A leitura era, então, entendida como uma série de tarefas que processariam a compreensão ao nível da palavra, da frase e finalmente da conversão do material lido num enunciado fonético.

O modelo da leitura sem mediação sonora de Luria (1970), embora se inscreva numa perspectiva ascendente, fornece ao estudo da compreensão leitora a noção de que a reconstrução fonológica não é um dado relevante, uma vez que os leitores experientes deixam

“de extrair letras e sílabas isoladas (...) adivinham o sentido das palavras como um todo. Nesse processo, o contexto da palavra ajuda-o enormemente. De tal modo que, em certos casos, o número de traços distintivos necessários para um reconhecimento preciso da palavra pode ser reduzido a quase zero” (Luria, *apud* Amor, 2003: 85).

Um aspecto relevante deste modelo reside no facto de se considerar o contexto linguístico como meio de possibilitar a compreensão.

O modelo da análise pela síntese destaca a importância dos processos indutivos, relacionados com o sentido das palavras. Ao mesmo tempo, este modelo, segundo Amor (2003: 85-86), introduz a noção da conjugação entre processos indutivos e dedutivos, ou seja, entre o tratamento literal da palavra escrita e as sínteses interpretativas, com as análises de confirmação e regulação dos sentidos produzidos pelo material lido.

A novidade deste modelo reside na defesa da existência de sínteses interpretativas, da previsão de hipóteses e da antecipação de sequências que ocorrem durante a leitura. Este modelo, embora defenda a existência de processos dedutivos que são realizados pelo leitor durante a leitura, ainda não considera a importância da informação prévia, que está armazenada na memória do leitor, como um dado relevante, no processo de compreensão leitora.

Desta forma, podemos concluir que os modelos de processamento ascendente, embora considerem a importância do nível da decifração e do reconhecimento das estruturas textuais de superfície, esquecem as constantes inferências que se realizam durante a leitura e que permitem compreender um texto, sem que se tenha necessidade de analisar e de entender todas as componentes do texto, como referem Martín & Gallego (2001: 14), “esto explicaría el hecho de que un sujeto pueda seguir leyendo sin que advierta determinados errores tipográficos y sin que estos entorpezan su comprensión”. Por outro lado, não consideram o facto de o texto ser apenas uma das fontes de informação que contribuem para a compreensão, visto que os conhecimentos prévios do leitor desempenham uma importante função ao nível da construção do sentido de um texto.

Na sequência da constatação das limitações dos modelos ascendentes, surgem os modelos de processamento descendente.

2.1.2. Modelo de processamento descendente

Estes modelos consideram que a compreensão leitora está dependente das estruturas de conhecimento preexistentes, na memória do leitor. Por outras palavras, a compreensão depende dos esquemas que o sujeito actualiza, serão estes que lhe permitirão antecipar e inferir a informação do texto, através da formulação de hipóteses. Como referem Martín & Gallego (2001: 14), segundo estes modelos, as “hipótesis (...) son las auténticas directoras del proceso de comprensión”. Por isso, o leitor não lê letra a letra, mas utiliza os seus conhecimentos prévios, para compreender o texto. Desta

forma, o leitor activa o seu conhecimento para completar ou antecipar informação, sendo que este conhecimento é mais importante que o reconhecimento de palavras.

Dada a importância que estes modelos atribuem aos esquemas, julgamos ser conveniente fazer uma abordagem da teoria dos esquemas, na compreensão de textos, a partir dos contributos da psicologia cognitiva.

2.1.3. Teoria dos esquemas

Segundo Lencastre (1994: 170-174), “esta teoria tenta explicar a intervenção do conhecimento prévio, na compreensão de textos, especialmente textos que descrevem situações estereotipadas”. Será o conhecimento de um determinado assunto que permitirá a activação de um esquema mental que, por sua vez, promove a compreensão de um texto. Os esquemas são, então, blocos de conhecimento sobre o mundo que se encontram armazenados e organizados na memória. Como refere Amor (2003: 88), “os esquemas e respectivos subesquemas permitem, em suma, codificar os conhecimentos sobre o mundo – inclusive o saber linguístico – e interpretar quer acontecimentos concretos, quer sequências linguísticas coerentes, enquanto representações de mundos reais ou possíveis”.

Contudo, esta teoria apresenta limitações, dado que os esquemas activados estão dependentes da experiência de vida do leitor e podem levar a inferências distorcidas ou a extrapolações, que não estão relacionadas com o texto.

Além disso, cumpre destacar que os modelos de processamento descendente, à semelhança dos de processamento ascendente, partem do princípio de que a compreensão se realiza de forma linear e hierarquizada, embora num sentido inverso ao da perspectiva ascendente. Por outras palavras, este modelo parte dos conhecimentos sintácticos e semânticos prévios do leitor, para interpretar o significado do texto.

É evidente que esta perspectiva tem limitações, como sintetizam Martín & Gallego (2001: 15),

“si la lectura dependiera exclusivamente de procesos arriba-abajo (descendentes) 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 (ascendentes) no habría diferencias individuales entre el significado e interpretación atribuidos a un mismo texto”.

No sentido de superar as lacunas dos modelos apresentados, surge o modelo interactivo do processo leitor, em meados da década dos anos setenta. Este modelo procura conciliar os aspectos mais positivos dos dois modelos anteriormente apresentados, destacando-se a noção construtivista de memória e de esquema e o interesse pelas estruturas linguísticas do material escrito.

2.1.4. Modelos de processamento interactivo

Este modelo baseia-se na rejeição da linearidade do processo de compreensão. O que significa que, na obtenção da compreensão, os conhecimentos prévios do leitor e os dados dos textos encontram-se num nível paralelo, ou seja, intervêm ao mesmo tempo. O modelo postula que ao ler um texto o leitor inicia este processo pela análise dos dados do material escrito a nível morfológico, semântico e sintático. Mas, ao mesmo tempo, estes dados fornecem ao leitor informações, que lhe permitem activar os seus esquemas de conhecimentos, que se encontram armazenados na memória de longo prazo e que intervêm na antecipação da informação, na formulação de hipóteses e na posterior confirmação de essas hipóteses. Desta forma, este modelo já não considera a leitura como uma descodificação baseada, exclusivamente, no texto ou nos conhecimentos prévios do leitor, mas na interacção entre o leitor e o texto. Nesta intervenção, participam o texto, com a sua forma e conteúdo, e o leitor, com as suas expectativas e os seus conhecimentos prévios (Martín & Gallego, 2001: 15-16).

Em síntese, o processo de compreensão da leitura está marcado por um carácter construtivista, que obriga o leitor a construir significados enquanto lê. Desta forma o sujeito não assume uma função passiva face ao texto. Para a construção desses significados e para a interacção com o texto, concorrem as características cognitivas, as

experiências e os conhecimentos do leitor, que, por sua vez, influenciam a forma como o leitor extrai o(s) significado(s) do texto. Por isso, a partir da perspectiva interactiva, compreender implica uma reconstrução pessoal de significados.

2.1.5. Conhecimento prévio

Cumpramos destacar, então, a importância do conhecimento prévio quer das estruturas morfossintáticas, quer dos diferentes tipos de texto e das implicações culturais e sociológicas que cada tipo de texto possui.

Não compreendemos só porque temos conhecimentos prévios, mas porque o texto o permite, ou seja, o texto possui uma estrutura lógica, propriedades textuais que nos permitem entendê-lo, tal como afirma Amor (2003: 83). Porém, não podemos deixar de realçar a importância do conhecimento prévio, no sentido em que consideramos que, no caso da aprendizagem de línguas estrangeiras, a leitura pode ser uma forma de enriquecer esse conhecimento prévio, pois a leitura permite adquirir referentes linguísticos e culturais dessa mesma língua. Além disso, como referem Giasson (2000: 23-27) e Amor (2003: 83), a compreensão leitora é um processo que exige o domínio de estratégias, o que obriga ao domínio de técnicas de leitura, por parte dos leitores e à consciência de que essas estratégias se alteram conforme o tipo de texto, a motivação do leitor e os objectivos da leitura.

Nesta perspectiva, inserem-se importantes estratégias pedagógicas que serão postas, em prática, na segunda parte deste relatório. Porém, pensamos que, tal como indicam Martín & Gallego (2001: 18-19), será pertinente realçar, neste momento, algumas dessas estratégias, que contribuem para uma melhor clarificação do processo de compreensão e da relevância dos contributos do modelo de processamento interactivo. Deste modo, cumpramos destacar as seguintes orientações pedagógicas, relacionadas com a importância do conhecimento prévio:

- O desenvolvimento de actividades que têm por objectivo a activação, a selecção e a aplicação dos conhecimentos prévios do leitor, de modo a que este possa relacioná-los com o conteúdo do texto;

- O ensino explícito de estratégias cognitivas que permitam ao leitor a construção do significado do texto. Isto é, o ensino das estratégias específicas que podem ajudar o aluno a ter maior sucesso na leitura, colocando-o no centro da aprendizagem, de modo a que este se torne um leitor autónomo;

- O ensino de estratégias metacognitivas para que o leitor possa actualizar e usar de forma autónoma os seus conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, regular e controlar todo o processo de compreensão;

- O ensino de modelos de organização interna do texto, para facilitar a compreensão através do reconhecimento da macroestrutura textual;

- O ensino da escrita e da leitura como processos interrelacionados.

2.1.6. Modelo contemporâneo de compreensão na leitura

Conforme preconiza o modelo de compreensão interactiva, consideramos que a exploração da interacção leitor e texto é uma das variáveis mais importantes do processo de compreensão leitora.

O leitor tem que usar as suas estruturas cognitivas e, ao mesmo tempo, deve ser capaz de manipular processos ou seja, estratégias e habilidades de leitura. O texto aporta a intenção do autor, possui uma determinada forma e conteúdo que influenciam e condicionam a compreensão. Contudo, gostaríamos de destacar também a importância do contexto, que embora não fazendo parte do texto, influi na sua compreensão. Assim, como defende Giasson (1990: 40), o contexto psicológico (intenção de leitura, interesse pelo texto, motivação, etc.), o contexto social (as intervenções dos professores, dos colegas ou do espaço social onde decorre a leitura) e o contexto físico (tempo disponível, barulho...) influenciam a compreensão do material escrito.

Deste modo, o modelo contemporâneo de compreensão da leitura demonstra que estas três variáveis têm de ser consideradas aquando do ensino da compreensão leitora, em contexto escolar, dado que elas estarão sempre em jogo durante todas as experiências de leitura que os indivíduos terão de levar a cabo ao longo da sua vida.

Pensamos que o seguinte esquema de Giasson (1990: 21) ilustra este processo e é um modelo que caracteriza eficazmente as componentes que intervêm na compreensão da leitura:

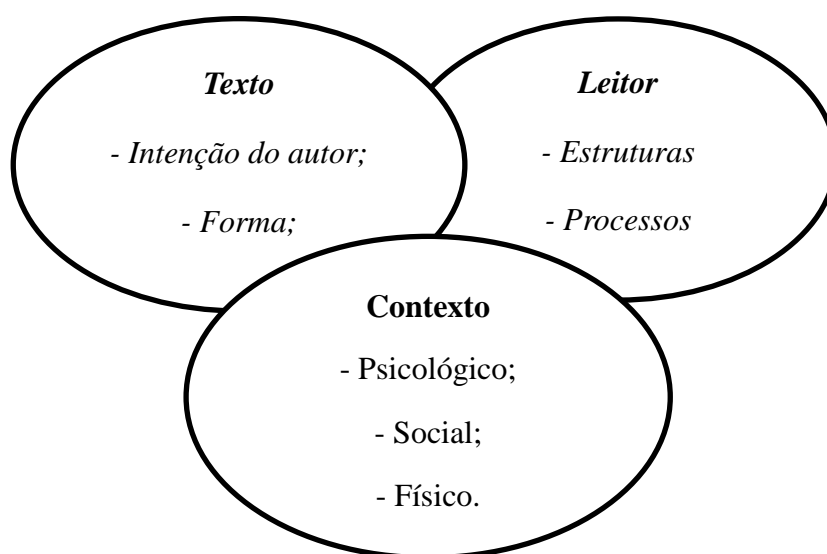


Figura 1. Modelo contemporâneo da compreensão na leitura.

Cada uma destas variáveis tem características e mecanismos próprios que condicionam a compreensão da leitura. Pensamos que estas características devem ser ensinadas aos alunos, no sentido de promover uma pedagogia da leitura nas aulas de língua.

2.2. A compreensão leitora como um processo

A compreensão da leitura é a base deste relatório, porém, para que ela ocorra efectivamente, é necessário conhecer os diferentes processos e estratégias que o leitor põe em prática durante a construção do sentido de um texto. Salientamos que, durante esta análise, procuraremos utilizar o texto narrativo como suporte para a exemplificação dos processos e das estratégias que estão presentes no acto de compreender o material escrito.

2.2.1. Microprocessos

Estes processos estão relacionados com o nível da decifração e do reconhecimento elementar das estruturas textuais de superfície. Segundo Giasson (1990: 59), os microprocessos estão interligados com o reconhecimento de palavras, a leitura de grupos de palavras e a microsselecção dos elementos da frase, que é importante reter.

O que significa que, para que o leitor capte o significado do texto, serão necessários, em primeiro lugar, a descodificação, o reconhecimento dos padrões gráficos do texto e o acesso ao léxico e ao significado das palavras. É evidente que após o domínio da capacidade de descodificação, dar-se-á a capacidade de reconhecimento automático das palavras. Como referem vários autores, o leitor hábil não descodifica uma a uma cada palavra, mas reconhece de imediato as palavras encontradas. Porém, note-se que o leitor irá encontrar, na sua leitura, palavras que certamente conhece e palavras desconhecidas.

2.2.2. Vocabulário

De facto, muitas vezes os leitores menos hábeis ou que principiam a ler em língua estrangeira, sentem necessidade de saber o significado de todas as palavras do texto. Esse desconhecimento, aparentemente fácil de resolver, é muitas vezes causa de um bloqueio que impede a continuação da leitura e a conseqüente incompreensão do material escrito. Por isso, pensamos que é fundamental ensinar aos alunos técnicas que lhe permitam inferir ou intuir o significado das palavras a partir do contexto, uma vez que a procura exaustiva do significado de todas as palavras desconhecidas pode revelar-se uma tarefa desmotivante.

Daniel Cassany (2004) refere que, em primeiro lugar, é necessário ensinar ao aluno a identificação das palavras importantes, que designam entidades centrais, no texto, e surgem, frequentemente, em posições relevantes como no título, nos subtítulos, no início dos parágrafos, nas sínteses, etc. Além disso, estas palavras aparecem repetidamente e podem estar realçadas com marcas gráficas. Identificadas estas palavras “principais”, será possível intuir o sentido das palavras desconhecidas.

Cassany (2004) propõe a utilização de uma série de estratégias de inferência que nos parecem relevantes, no ensino de línguas, como a análise da morfologia das palavras, o valor do contexto ou dos referentes gramaticais e semânticos que rodeiam a palavra desconhecida, o recurso a termos de outras línguas e evidentemente o uso do dicionário, como último recurso. Também se admite o uso de ilustrações ou de outro tipo de material gráfico de apoio à descoberta do sentido das palavras. Nesta perspectiva, a utilização dos conhecimentos prévios do leitor desempenha um papel fundamental na execução destas estratégias de inferência.

Este tipo de estratégias assume um carácter importante, no sentido em que devem ser ensinadas ao aluno e praticadas, no contexto de sala de aula. É necessário formar leitores hábeis e essa habilidade exige o domínio da capacidade de inferir para ultrapassar dificuldades lexicais. Como refere Cassany (2004) “en definitiva, no se tendría que olvidar, si los árboles no dejan ver el bosque, la obsesión por comprender todas y cada una de las palabras nos puede hacer perder de vista el texto completo. Uno más uno no siempre suman dos”.

Estas considerações de Cassany estão directamente relacionadas com a “leitura de grupos de palavras”(Giasson, 1990: 68). Segundo a autora, esta é uma habilidade que permite “identificar os indícios sintácticos, para identificar, na frase, os elementos ligados entre si pelo sentido e que formam uma subunidade”. Por outras palavras, esta leitura está relacionada com as relações sintácticas que as palavras mantêm entre si, numa frase, uma vez que o leitor agrupa as palavras de modo a permitir-lhe uma melhor retenção destas, na memória de curto prazo.

Giasson (1990: 76-77) também salienta a importância da microselecção, ou seja, da capacidade de seleccionar a informação importante a reter, numa frase. Esta habilidade revela-se de crucial importância, no sentido em que muitas vezes os leitores menos hábeis tentam reter todas as informações que surgem nas várias frases que compõem o texto ou seleccionam a informação que consideram importante, a partir das suas estratégias afectivas, sem considerarem a pertinência dessa informação, no texto. Embora esteja relacionada com a capacidade de compreender as ideias principais da frase, esta habilidade exige o conhecimento do sentido global do texto.

O desenvolvimento de técnicas que visem ensinar aos alunos a busca da informação relevante parece-nos crucial, visto que muitas vezes estes têm dificuldade em distinguir o essencial do acessório. Pensamos que a superação desta dificuldade terá que passar pela análise dos textos numa perspectiva holística, ou seja, considerando o texto como um todo e como uma estrutura. O que significa que estes microprocessos serão completados por outros processos que se encontram ao nível da compreensão global do texto.

2.2.3. Processos de integração

Estes processos dizem respeito à relação entre o sentido das frases do texto, ou seja, consideram factores de compreensão que estão relacionados com o texto e com os mecanismos de coesão, assim como com a capacidade do leitor para fazer inferências captando as relações implícitas entre os conteúdos de um texto.

Como refere Lencastre (1994: 271), “cada vez se salienta mais a ideia de que para que a leitura seja eficaz e conduzir à compreensão é necessário que o leitor se aperceba dos padrões organizacionais dos parágrafos e do texto na sua totalidade”. Na estrutura de um texto, consideramos a existência de um nível global que determina a coerência global do texto – superestrutura e de um nível local – a coesão entre as frases do texto, o que implica a compreensão dos referentes e dos conectores que determinam as relações entre as frases. Sonsoles Fernández (2005) realça este requisito como um aspecto de crucial importância, na compreensão de textos, em língua estrangeira, visto que “la lengua posee una serie de recursos de correferencia, que cohesionan el discurso y facilitan su avance”. Entre estes recursos de correferência, a autora destaca o papel dos conectores e dos anafóricos. Sonsoles Fernández sublinha também a importância que assumem determinadas marcas específicas relacionadas com o género ou com o subgénero de texto, como, por exemplo, nos contos a presença de expressões como “era uma vez” ou “foram felizes para sempre”.

De facto, é inegável o papel que estes elementos têm enquanto facilitadores da apreensão do sentido do texto e da compreensão das relações existentes entre as frases, os parágrafos e toda estrutura do texto.

Nunca é demais enfatizar a necessidade de ensinar técnicas que permitam aos alunos o seu reconhecimento e a imediata compreensão do seu valor, no texto. Sonsoles Fernández destaca a importância de realizar actividades, como a procura e a identificação de conectores discursivos, em diferentes tipos de textos; a reescrita ou substituição de conectores e a organização de conectores num texto.

No que diz respeito aos anafóricos, a autora destaca a importância de actividades como a reescrita do texto, evitando repetições, com substitutos léxicos; a prática de nominalizações; a procura de sinónimos e hiperónimos, etc. Estas são estratégias que

requerem um ensino explícito e que devem ser praticadas conscientemente, na sala de aula.

Outro aspecto importante que está relacionado com a construção das relações entre as frases é a realização de inferências, isto é a capacidade para deduzir e tirar conclusões sobre o que não está explícito no texto.

As inferências assumem um papel crucial, na compreensão de textos, são um meio que facilita a compreensão. Esta estratégia é utilizada sempre que os leitores completam informação que não está explícita numa frase ou num texto. Como se depreende a inferência pressupõe a compreensão inferencial. Porém, o professor terá que considerar que este tipo de compreensão não equivale à compreensão literal, que constitui a forma mais elementar de compreensão leitora.

Deste modo, o professor deve procurar a criação de estratégias que promovam, no aluno, a capacidade de realizar inferências lógicas ou pragmáticas, ou seja, baseadas nos conhecimentos ou nos esquemas do leitor. Essas estratégias, como indica Giasson (1994: 102-103) podem estar relacionadas com o tipo de perguntas que se propõem ao aluno, com a formulação de hipóteses, a identificação de palavras-chave, a eliminação de possibilidades de interpretação e a avaliação de todo o processo inferencial.

2.2.4. Macroprocessos

Todo este processo inferencial exige não só o estabelecimento das relações entre as frases e entre os parágrafos de um texto, mas também a compreensão do texto, no seu todo. Segundo Giasson (1990, 107 e 116), os macroprocessos compreendem a definição da ideia principal do texto, o resumo e a utilização da estrutura do texto.

Para reflectirmos sobre a noção de ideia principal, convém destacar a importância das noções de informação “textualmente importante” e “contextualmente importante” (Giasson, 1990: 108). Estas noções englobam o facto de uma informação ser importante, porque o autor a apresenta ou porque o leitor assim o entende. Como já

foi referido, neste relatório, muitas vezes os leitores enfatizam uma informação, porque o entendem, sem considerarem a intenção do autor. Como também já explicitámos, a interacção leitor/autor é fundamental, no processo de compreensão. Por isso, defendemos o ensino de estratégias que permitam aos alunos a conjugação destes processos de compreensão da informação.

Por outro lado, a noção de ideia principal também está interligada com o tipo de texto. Se estamos perante um texto narrativo, esperamos que a ideia principal esteja relacionada com acontecimentos e com a sua interpretação.

O resumo é outra habilidade que está englobada nos macroprocessos. Note-se que o resumo é uma actividade complexa, que exige que o leitor seja capaz de identificar as informações relevantes, ou seja, de hierarquizar as informações do texto. Isto significa que o resumo não é um reconto do texto, mas a representação da estruturação hierárquica da informação. Portanto, é necessário um domínio da capacidade de eliminação da informação secundária e irrelevante; a substituição de elementos ou acções por termos englobantes; a macrosselecção e a invenção, o que engloba a identificação ou a criação de uma frase que resuma a ideia principal. Embora, em contexto escolar, se peça, frequentemente, aos alunos para resumirem um texto, este acto deve ser ensinado e praticado, dado que é uma actividade que exige a aplicação de regras e a compreensão da estrutura do texto.

Como já foi referido, estes macroprocessos exigem a consideração do texto como um todo. O que obriga à determinação do tipo de texto ou da superestrutura. Como referem Cassany, Luna & Sanz (2000: 321),

“el concepto de superestructura tiene implicaciones muy importantes en la didáctica de la lengua. Por un lado, es muy útil para identificar y clasificar tipos de textos, además de elaborar programas y objetivos de aprendizaje. Por otro lado, cuando alguna vez se habla de competencia textual (oponiéndola a la lingüística y comunicativa) y, por lo tanto, de enseñar/aprender a procesar textos, se suele referir, entre otras cosas, a la capacidad de comprender y producir las diversas superestructuras de los textos”.

Deste modo, podemos afirmar que apreender o significado textual implica algo mais que aceder ao vocabulário, à identificação da progressão temática e à representação do tipo de relações que mantêm entre si as ideias que constituem o texto.

Isto é, dependendo do tipo de texto, é necessário que o leitor reconheça a estrutura organizativa do texto, ou seja, a estrutura profunda que permitirá também ao leitor distinguir a importância das diferentes ideias que estão expressas, no material escrito. Como referem Martín & Gallego (2001: 22),

“Detectar este tipo de relaciones equivale a identificar la superestructura u organización global del mismo y, a través de ella, reconocer la información más importante que el autor quiere comunicar, es decir, la macroestructura del texto o representación abstracta de la información general o global de su significado”.

Não podemos, no entanto, esquecer que a construção desta macroestrutura equivale ao alcance de uma coerência global, que está determinada pelo domínio dos microprocessos, dos processos de integração e da superestrutura.

Consideramos que a compreensão da superestrutura, revela-se de crucial importância, quando queremos estudar um texto narrativo, por isso, e como base teórica para a apresentação da parte prática deste relatório, passamos a explicitar o conceito de gramática da narrativa.

2.2.5. Gramática da narrativa

A gramática da narrativa é um conjunto de regras que procuram descrever as regularidades de uma narrativa, ou seja, descrevem uma estrutura que é comum ao texto narrativo. Apesar de considerarmos que os alunos já podem possuir intuitivamente noções sobre a estrutura de uma narrativa, consideramos que o ensino explícito desta estrutura será vantajoso, porque permite uma consciencialização e um aprofundamento dos conhecimentos. No entanto, à semelhança de Aguiar e Silva (1996: 726), devemos destacar “o reconhecimento da variabilidade e da complexidade históricas, sócio-culturais e estéticas dos textos literários”, dado que nem sempre é possível nem necessário descodificar os textos narrativos segundo este modelo. O que significa que “não podemos esquecer a importância dos parâmetros pragmáticos e semânticos de natureza histórica, social e ideológica que configuram a diegese”, aquando da análise dos textos escritos.

Giasson (1990: 134) baseando-se nos trabalhos de Mandler & Johnson, Rumelhart, Stein & Glen, Thorndike e Denhière¹ apresenta um esquema com a estruturação de uma narrativa simples, que passamos a reproduzir.

1. Exposição	Descrição da ou das personagens, do tempo, do lugar, bem como da situação inicial, isto é, a situação na qual se encontra a personagem no início da história.
2. Acontecimento desencadeador	Apresentação do acontecimento que faz arrancar a história. É muitas vezes introduzido por: “Um dia...”
3. Complicação	Compreende: - a reacção da personagem: o que a personagem pensa ou diz como reacção ao elemento desencadeador; - o objectivo: o que a personagem decide fazer a propósito do problema central da narrativa; - a tentativa: o esforço da personagem para resolver esse problema.
4. Resolução	Revelação dos resultados frutíferos ou infrutíferos da tentativa da personagem, isto é, a resolução do problema.
5. Fim	Consequência a longo prazo da acção da personagem. (facultativa) Exemplo: “E viveram felizes para sempre”.
6. Moral	Preceito ou lição que se pode tirar da história. (facultativa)

Figura 2. Categorias da narrativa.

¹ É de notar que este conceito também é apresentado e defendido por Gianni Rodari na sua obra *Gramática de fantasia: introdução à arte de contar histórias* (1974).

Para desenvolver a noção de estrutura da narrativa, é importante que o professor utilize estratégias, como, por exemplo, a elaboração de esquemas com a estrutura da narrativa, o resumo da história, o incitamento à realização de inferências sobre o desenvolvimento da história, a partir das estruturas da narrativa, a divisão da história em partes, o reconto, etc. Estes aspectos serão exemplificados na apresentação prática, que acompanha este relatório.

3. O texto narrativo

A problemática dos géneros literários é algo que tem estado sempre presente ao longo do estudo do fenómeno literário. De facto, a necessidade de catalogar, de ordenar e de estruturar os objectos é uma necessidade típica do ser humano.

Esta questão, como constata Aguiar e Silva (1996: 339), num plano prevalentemente semiótico “é indissociável da correlação entre sistema e estrutura, entre código e texto, e da função dos esquemas categoriais na percepção e na representação artística do real”, enquanto que

“num plano mais especificamente literário, o debate sobre os géneros literários encontra-se ligado a conceitos como os de tradição e mudanças literárias, imitação e originalidade, modelos, regras e liberdades criadoras, e à correlação entre estruturas estilístico-formais e estruturas semânticas e temáticas, entre classes de textos e classes de leitores, etc.”

Esta questão remonta a Platão que, no livro III de *A República*, definiu uma teoria de classificação dos géneros literários, que passamos a explicitar, a partir das considerações de Aguiar e Silva. Segundo Platão (*apud* Aguiar e Silva, 1996: 340), os textos literários “são uma narrativa de acontecimentos passados, presentes e futuros”. Platão estabelece a existência de três modalidades na estrutura global da narrativa:

- a simples narrativa (“é o próprio poeta que fala e não tenta voltar o nosso pensamento para outro lado, como se fosse outra pessoa que o disse e não ele”, esta modalidade está presente, no ditirambo);

- a imitação (ocorre quando o poeta se oculta e “fala como se fosse outra pessoa”, assemelhando “o mais possível o seu estilo ao da pessoa cuja fala anunciou”, neste género, incluem-se a tragédia e a comédia);
- a modalidade mista (contém marcas das outras duas modalidades enunciadas e manifesta-se na epopeia).

Na verdade, desde a Antiguidade que há uma divisão dos géneros literários - lírico, narrativo e dramático, que continua a vigorar.

Labov (*apud* Reis & Lopes, 1998: 271) define narrativa como “um método de recapitulação da experiência passada que consiste em fazer corresponder a uma sequência de eventos (supostamente) reais uma sequência idêntica de proposições verbais”. Considerando esta definição e o facto de a narrativa literária ser uma ocorrência no quadro da narrativa, podemos utilizar a definição de Reis & Lopes (1998: 271), para afirmar que à narrativa literária correspondem “um conjunto de textos normalmente de índole ficcional, estruturados pela activação de códigos e signos predominantes, realizados em diversos géneros narrativos e procurando cumprir as variadas funções socioculturais atribuídas, em diferentes épocas, às práticas artísticas”.

Como referem Reis & Lopes (1998: 271), a narrativa, modo de que se ocupa este estudo, pode concretizar-se em diferentes suportes sejam eles verbais ou icónicos (banda desenhada, cinema, narrativa literária, etc.) e manifesta-se com frequência, no nosso quotidiano, encontrando-se em diversas situações comunicativas e funcionais (narrativa de imprensa, historiografia, relatórios, anedotas, etc.).

O modo narrativo apresenta-se, então, como um tipo de texto que apresenta uma estrutura e uma dinâmica próprias, conferidas pelas categorias que fazem parte desse tipo de texto. Desta forma, podemos considerar a existência de categorias da narrativa que lhe conferem uma estruturação, nomeadamente: as personagens, o espaço e a acção. Estas categorias relacionadas com a história submetem-se às representações elaboradas, no plano do discurso, como o tempo e a perspectiva narrativa. No âmbito da narração, verificamos a existência do tempo da narração, o nível narrativo e o tipo de narrador.

Dentro do modo narrativo, podemos, ainda, distinguir a presença de vários géneros como a epopeia, o romance, a novela ou o conto.

3.1. O conto

Este género do modo narrativo é definido da mesma forma que os restantes géneros narrativos. No entanto, é frequentemente caracterizado pela sua brevidade, enquanto material de relato pouco extenso. Esta curta extensão implica a existência de um número reduzido de personagens, uma unidade técnica, uma extensão temporal breve e uma condensação da acção que não existe noutros géneros narrativos. Como referem Reis & Lopes (1998: 80), “o conto baseia precisamente nessa concentração e nessa linearidade a sua capacidade de seduzir o receptor, sedução mais intensa e conseguida quando (como ocorre no conto de temáticas policial, inaugurado por E. A. Poe), existe uma intriga com um mistério a resolver” ou quando existe um incidente significativo que permite o desenrolar da acção.

Acreditamos que para este processo de sedução do leitor, contribui a dimensão das personagens que, frequentemente, surgem como personagem-síntese entre o individual e o colectivo, representando certas dominantes socioculturais. O próprio tempo é também condicionado pela brevidade deste género, embora as elipses, analepses ou prolepses possam contribuir para alargar o tempo diegético. Destacamos o facto de esta economia temporal se revelar uma característica distintiva do conto e, ao mesmo tempo, fundamental para a unidade da acção, pois como refere M. Moisés (*apud* Reis & Lopes, 1998: 81) “o conto constitui uma fracção dramática, a mais importante e decisiva, dum continuidade em que o passado e o futuro possuem significado menor ou nulo”.

Esta brevidade está relacionada com as origens deste género. Estas origens prendem-se com o ancestral e tradicional conto popular de transmissão predominantemente oral. As próprias funções morais e lúdicas do conto popular encontram-se muitas vezes presentes, nos contos literários. Não esqueçamos que, como assinala Menezes (1993: 90), “o conto evolui da simples anedota com uma moralidade (*exemplum*) até se transformar numa narrativa breve de grande intensidade dramática, pois é costume limitar-se à representação de um conflito, da crise e do desenlace (ou desfecho) que supõe”.

3.2. O conto popular

Este tipo particular de conto tem a sua origem como num género essencialmente oral, que visa elaborar e transmitir mensagens, através dos contadores de histórias. Dado o carácter eminentemente oral destes contos, os códigos cinésicos e paralinguístico desempenham um papel fundamental no momento da sua materialização verbal.

Embora sejam de matriz oral, os contos populares têm sido objecto de estudo por parte de diversos autores. Através da análise de cem contos russos, Vladimir Propp definiu as trinta e uma funções comuns aos contos maravilhosos, por ele estudados. Esta análise, como assinalam Reis & Lopes (1998: 85), embora manifeste limitações, conduziu ao interesse pelo estudo da organização da sintaxe da narrativa e ressaltou a importância do estudo do conto popular.

É evidente que este tipo de conto possui propriedades comuns aos contos literários, relativamente ao número reduzido de personagens, à brevidade e à condensação da narrativa, no entanto a sua origem e os critérios que presidem à sua criação são diferentes. Estes contos de tradição oral, criados por autores anónimos e possuidores de diferentes versões, continuam a povoar a fantasia e a imaginação das crianças de todos os tempos. Nem mesmo as novas tecnologias da informação e da comunicação são capazes de retirar o protagonismo dos contos populares. Destaque-se o número de adaptações que são feitas para a televisão, para o cinema ou até mesmo para os jogos de vídeo, como prova de que estes textos continuam a assumir um papel importante na nossa sociedade.

Consideramos que o conto popular pode ser um material profundamente eficaz, no estudo de línguas, pela capacidade que possui de motivar, de estimular e de prender a atenção dos alunos para o seu estudo e pelas potencialidades linguísticas e socioculturais que apresenta. É certo que como salienta Traça (1992: 31), “todos os contos têm a mesma construção. O início e o fim são estereotipados, as personagens principais são planas, as acções encadeiam-se sempre da mesma maneira”. Porém, como refere a autora citada, apresentam, numa acção dramática condensada, as transformações que a criança tem que fazer para se transformar em adulta e as questões com as quais o indivíduo que vive em sociedade se vê confrontado.

Por todos estes motivos, pensamos que o conto popular permite, igualmente, fazer uma abordagem a nível das atitudes do aluno nas aulas de língua. É verdade que o uso dos contos populares no ensino tem recebido críticas. Por um lado manifesta-se o facto de se referir que os contos populares estão “desactualizados” quanto aos valores sociais actuais, veja-se por exemplo, o tratamento da diferença entre homem e mulher ou a perspectiva feminina marcada pela “passividade” que é, por vezes, apresentada nos contos. Porém, não podemos esquecer que o professor pode utilizar os contos e as personagens para incitar à reflexão e à sugestão de diferentes formas de transformar a realidade apresentada, procurando desenvolver a fantasia e a capacidade comunicativa do aluno.

Contudo, defendemos que os contos populares permitem à criança ou ao jovem o contacto com “problemas humanos universais, especialmente com os que preocupam o espírito da criança, as histórias falam ao seu *ego* nascente, encorajando o seu desenvolvimento, enquanto, ao mesmo tempo, aliviam tensões pré-conscientes ou inconscientes” (Bettelheim, 1998: 13).

3.3. A leitura do texto narrativo

Este estudo tem uma perspectiva marcadamente pedagógica, por isso, debruçar-nos-emos sobre o valor da leitura do texto narrativo, em contexto escolar.

Como já assinalámos, narrar é algo inato ao ser humano, por isso, a leitura do texto narrativo permite o contacto com material autêntico, onde é possível encontrar uma estrutura que acompanha o uso diário da linguagem. De facto, o texto narrativo permite o acesso a uma variedade de estilos linguísticos, o envolvimento pessoal e o acesso aos elementos culturais representados no texto.

Como assinala Alarcão (1995: 23-24), referindo-se ao texto narrativo literário, este tipo de texto apresenta características que facilmente reconhecemos como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, como o facto de possuir um nível de familiaridade com o leitor, uma vez que, como já foi afirmado, a narrativa está presente

em todos os momentos da vida do ser humano. Este contacto diário com o acto de narrar acontecimentos permitirá uma aproximação dos leitores ao género, dada a apresentação de referentes espaciais e temporais; a relação temporal ou causal que existe entre uma sequência de acontecimentos; a facilidade de inferências, conjugadas com o conhecimento sobre a narrativa e com a interacção existente entre o mundo ficcional e o mundo real. Contudo, devemos salientar, que

“esta específica correlação semântica do texto literário com o real é que permite falar, como muitos autores, desde Aristóteles a Lotman, têm sublinhado, na verdade substantiva dos textos literários – uma verdade que não se funda na correspondência com o real, com o mundo empírico, como acontece no discurso referencial, mas na modelização desse mundo, do homem e da experiência vital” (Aguiar e Silva, 1999: 646).

A narrativa também possui uma dimensão cognitiva e cultural, que assume especial relevância quando é trabalhada com leitores jovens, que ainda se encontram num processo de estruturação cognitiva e pessoal. O texto narrativo permite, então, o desenvolvimento de capacidades de percepção, de observação e de reflexão crítica sobre o material lido. Aliado ao desenvolvimento da estruturação cognitiva, surge a noção do desenvolvimento cultural e da capacidade de percepção de realidades diferentes daquelas que são diariamente vivenciadas pelos leitores.

É inegável que a leitura do texto narrativo, e sobretudo do narrativo literário, tem passado por diferentes formas de abordagem. Se no passado, os textos eram exaustivamente utilizados para uma exemplificação das regras gramaticais, hoje assiste-se cada vez mais ao reforço da aprendizagem centrada no aluno e na compreensão do material lido.

O estudo do texto narrativo, tal como é preconizado nas orientações programáticas de Língua Portuguesa do terceiro ciclo do ensino básico, centra-se na aquisição de estratégias que permitam ao aluno aprofundar a relação afectiva e intelectual com as obras para que possa traçar o seu percurso enquanto leitor e construir a sua autonomia face ao conhecimento.

O programa oficial de Espanhol – Língua Estrangeira, para o terceiro ciclo do ensino básico defende na enumeração dos procedimentos a adoptar a nível da compreensão escrita, a importância de compreender textos de natureza diversificada,

especificando as acções que devem ser levadas a cabo na aula de língua, nomeadamente a:

- Compreensão global de textos escritos, entre os quais, textos humorísticos ou literários;
- Compreensão, pormenorizada, das informações mais relevantes dos textos acima aduzidos;
- Utilização de diversas estratégias de leitura.

Para o ensino secundário, o programa oficial de língua espanhola também é muito explícito ao realçar a importância de “ ler individualmente textos com apoio visual (banda desenhada, histórias gráficas, publicidade, cartazes, anúncios, etc.) e literatura para jovens, usando eficientemente o dicionário e demonstrando a compreensão através de uma actividade específica”.

Esta noção da autonomia e de capacidade de compreensão do texto literário está directamente relacionada com a noção de competência literária. É claro que, como indicam Cassany, Luna & Sanz (1998: 488), este tipo de compreensão inclui as habilidades próprias da compreensão leitora, mas também engloba características próprias. A aproximação ao texto literário engloba factores como a compreensão das suas significações, a compreensão das convenções literárias que contribuem para o facto de um texto literário ser diferente de outros tipos de textos escritos e a capacidade de apreciação estética do material escrito. Isto é, este tipo de compreensão exige a capacidade de encarar a língua como um meio de expressão de vivências e de sentimentos. É evidente que aliada à compreensão literária está a capacidade de desenvolver habilidades, processos cognitivos e atitudes que favorecem a capacidade de ler, interpretar, analisar, relacionar, valorar e, ao mesmo tempo, usufruir de uma visão ampla que fornece a capacidade de fruição do texto.

Não podemos deixar de destacar, à semelhança de Cassany, Luna & Sanz (1998: 503), alguns dos objectivos que estão na base do ensino da literatura como o facto de levar o aluno a compreender as características específicas dos textos literários, a aprender e a analisar dados linguísticos sobre a língua. Além disso, o trabalho com os textos literários permite a socialização e a estruturação do mundo do aluno, o fomento

do gosto pela leitura, o desenvolvimento da personalidade literária do aluno e o desenvolvimento do seu potencial criativo.

3.4. A leitura de contos nas aulas de língua estrangeira

Jiménez (1996: 61), a propósito da importância de fazer chegar ao aluno a língua real, defende que este contacto só é possível através de duas vias:

- A comunicação espontânea com nativos, que só é possível num estágio mais avançado da aprendizagem de uma língua.

- A leitura de textos literários.

Este autor chega a afirmar que as aprendizagens dos usos sociais da língua, tão em voga nos manuais de espanhol, “no se ocupan de la lengua, sino de la gramática, o de la sociolingüística, o de la fonética, o de la ortografía”.

Não pretendemos radicalizar a selecção de materiais para uso, nas aulas de língua estrangeira, porém ressalvamos o facto de considerarmos a importância da utilização de textos narrativos e literários, no sentido de proporcionar ao aluno um contacto mais aprofundado com um modelo de língua que veicule não só situações comunicativas relacionadas com a utilização social da língua, mas também o contacto com material escrito que desenvolva o conhecimento de formas de escrita que permitam quer o gosto pela leitura em língua estrangeira, quer o contacto com estruturas da língua num contexto abrangente.

Devemos destacar que esta necessidade foi veiculada por um grupo de alunos, que numa atitude de crítica ao seu manual escolar, constatavam este não possuir “textos para ler”, entenda-se textos narrativos. Por outro lado, a nossa experiência enquanto estudante de Espanhol – Língua Estrangeira, indica-nos que um dos momentos em que a aprendizagem e o contacto com a língua foram mais aprofundados, foi precisamente aquando da leitura de textos narrativos, sobretudo, de contos escritos, em língua estrangeira. Claro que não pretendemos apresentar uma sobrevalorização do texto

narrativo, face ao uso de outros materiais didáticos de igual relevância. No entanto, queremos apresentar este tipo de texto como um recurso válido e relevante no contexto do desenvolvimento da compreensão nas aulas de língua estrangeira.

Pensamos que a necessidade de dedicar tempo à leitura em língua estrangeira se justifica, por um lado, pelo desenvolvimento da competência linguística e pela relação que existe entre a leitura e a escrita (bons leitores tendem a ser bons escritores). Desta forma, acredita-se que quanto maior for a prática da leitura, maior será o número de estruturas linguísticas e lexicais que passarão a ser produzidas e dominadas pelo aluno. De facto, ler em espanhol é um meio de informação, de conhecimento, de diversão e uma forma de partilhar experiências individuais.

Não queremos com isto dizer que não seja necessário considerar alguns critérios aquando da escolha dos textos a utilizar nas aulas, como, por exemplo, o facto de que estes textos têm que ser modelos de língua, possuidores de uma estrutura que permita ao aluno aceder ao sentido do texto, o vocabulário terá que ajustar-se ao nível de língua dos aprendentes e o estilo não pode apresentar uma tal complexidade que converta o texto em uma mensagem indecifrável para o leitor.

De facto, como assinala Sonsoles Fernández (2005) “leer en la lengua que se aprende no es tan difícil; no es necesaria una competencia lingüística desarrollada, sino una competencia discursiva para leer, una competencia lectora”. O que significa que não é necessário dominar todo o vocabulário, nem conhecer toda a gramática. Na verdade, muitas vezes os falantes nativos de uma língua, que dominam o léxico e a gramática, não compreendem o que lêem. Seguindo esta linha de pensamento, Sonsoles Fernández realça que para ler em língua estrangeira são necessários:

- Conhecimentos prévios e experiência sociocultural;
- Estratégias pessoais de leitura e aprendizagem;
- Competência discursiva em língua materna e na língua meta, sobretudo, no que está relacionado com:
 - a familiaridade com o género;
 - o reconhecimento da estrutura;

- a capacidade de reconstruir o sentido, à medida que se avança com a leitura;

- a apropriação dos elementos linguísticos que fornecem coesão e fazem avançar o texto.

- Competência linguística, ainda que básica, na língua meta.

Como facilmente verificamos, estes requisitos enunciados por Sonsoles Fernández correspondem aos requisitos que permitem alcançar a compreensão leitora que desenvolvemos, ao longo deste estudo. Podemos, contudo, pensar que a leitura em língua estrangeira exigirá uma atenção especial no que concerne à activação dos conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto do texto, sobretudo quando esses conhecimentos estão relacionados com aspectos culturais específicos da língua meta. De igual modo, como já salientámos, temos que considerar que as competências discursivas e linguísticas têm que centrar-se num nível adequado ao aluno, o que obriga a uma escolha adequada dos textos, para permitir que este aceda ao material escrito. Mas, o certo é que, quando trabalhamos com textos em língua materna, somos obrigados a considerar os mesmos critérios.

Porém, não podemos deixar de concordar com Babo (2004: 90), quando refere que um leitor não transfere automaticamente as estratégias de leitura em Língua Materna para a leitura em língua estrangeira. Há que considerar que os conhecimentos linguísticos limitados podem dificultar a formulação de hipóteses de leitura; o menor domínio linguístico contribui para uma leitura mais lenta, dado que um leitor aprendiz em Língua Estrangeira tem mais tendência para ler palavra a palavra; a memória de curto prazo é mais reduzida, aquando da leitura em língua estrangeira, e existem factores afectivos relacionados com uma maior insegurança aquando da leitura em língua estrangeira. Claro que estes factores são ultrapassáveis, se existir uma escolha apropriada de textos, se o leitor for incitado a utilizar os conhecimentos prévios e o contexto para superar as dificuldades, se for efectuada uma leitura silenciosa e individual do texto e se existir um ambiente favorável à aprendizagem e ao acolhimento da nova língua.

Por todos os motivos apresentados, parece-nos que o conto é um tipo de texto que se adequa ao desenvolvimento da compreensão leitora, quer em língua estrangeira,

quer em língua materna. Desta forma e partindo das considerações de Gómez (2007: 315-317), passamos a enumerar alguns dos principais aspectos que justificam a utilização dos contos nas aulas de língua:

- Este género narrativo permite aprender léxico em contexto, praticar certas estruturas gramaticais de modo significativo e dar a conhecer modismos ou expressões próprias da língua;

- Os contos permitem aos adolescentes experimentar mundos de ficção, fundamentais para o desenvolvimento da sua personalidade;

- Os contos podem ser elementos facilitadores da compreensão. Se o aluno conhece o argumento, a compreensão será mais simples e mais adequada para níveis básicos, porém se o conto é específico da língua meta, o aluno poderá realizar uma prática mais efectiva da compreensão leitora;

- Considerando as suas características, marcadas pela brevidade e pela condensação da acção, os contos permitem orientar os alunos a seleccionar, organizar e controlar a informação, facilitando o levantamento de hipóteses sobre o sentido do texto.

- À brevidade textual alia-se muitas vezes a simplicidade linguística, o que significa que as estruturas sintácticas poderão ser compreendidas com facilidade e as dúvidas de vocabulário poderão ser mais facilmente resolvidas, com o recurso ao contexto.

- Nos contos, o superficial e a descrição são reduzidos ao mínimo, chegando-se facilmente à estrutura da narrativa, o que contribui para aumentar o interesse do aluno.

- A compreensão dos contos pode ser um elemento facilitador de actividades, centradas na produção escrita ou oral. De facto, os contos podem ser uma referência no momento de escrever, podem contribuir para a criação de outros textos e podem converter-se num meio potenciador da expressão oral.

Em conclusão, acreditamos que a utilização da literatura e, particular, dos contos, nas aulas de língua, é um factor importante para a promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos e do estímulo do pensamento e da criatividade. Além disso, facilita a aprendizagem correcta da leitura e da escrita e melhora os hábitos

de leitura. Não podemos esquecer que o acto de contar histórias, pelo puro prazer de as narrar é uma paixão tão antiga como o prazer de as ouvir. Ao ser o homem um contador e um receptor nato, há que potenciar esse interesse e aproveitá-lo para o desenvolvimento de competências leitoras e para o estudo da própria língua. Como assinala Fonseca (1987: 26),

“Narrar é uma actividade linguística fundamental que não pode se relegada para segundo plano, no ensino da língua, por imperativos de ordem pragmática. Porque nem só saudar, apresentar-se, ordenar, pedir desculpa, censurar, argumentar... são actos de linguagem. São-no igualmente narrar, recordar, imaginar, reflectir, interpretar, pensar”.

Capítulo II – Apresentação de propostas de trabalho prático sobre o desenvolvimento da compreensão leitora através do conto

Os conteúdos que apresentaremos, neste capítulo, estão relacionados com a elaboração e a aplicação de propostas de aplicação prática, em contexto de sala de aula, sobre o desenvolvimento da compreensão leitora através do conto, que foram realizadas ao longo da nossa prática pedagógica, efectuada no ano lectivo de 2009/2010, na Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira. Além desses trabalhos, desenvolvidos durante o estágio, serão, igualmente, referidos projectos que criámos, durante a nossa prática docente. Deste modo, utilizaremos trabalhos práticos elaborados sobre o tema deste relatório, ao longo do ano lectivo referido e ao longo da nossa prática docente.

No entanto, não podemos deixar de realçar o facto de a Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira ter sido o local onde realizámos o nosso estágio de Espanhol e onde desenvolvemos parte deste estudo sobre a compreensão leitora. Por isso, julgamos ser oportuno fazer uma breve caracterização da escola e do meio onde ela se encontra.

4. Actividades elaboradas no âmbito da compreensão leitora

4.1. Situação educativa

A Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira localiza-se na freguesia de Anta, no concelho de Espinho. Situada, actualmente, a nascente do núcleo residencial de Espinho, esta instituição foi fundada em 1967, num edifício alugado, na zona central da cidade. Em 1970, começou a sua construção, no lugar onde se encontra, actualmente, instalada. Alguns anos depois, em 27 de Maio de 1976, a escola adquiriu o estatuto de Liceu Nacional e uma identificação própria, um nome e um rosto, um patrono, o Dr. Manuel Laranjeira (1877-1912), médico de profissão e autor de uma vasta obra literária, na área da poesia, do jornalismo, do teatro e do ensaio.

Esta escola sempre teve uma importante missão educativa, na cidade e no município onde está inserida. Como refere a apresentação da escola, disponível *online*, Espinho, até ao início do século passado, viveu, sobretudo, da pesca, contudo, com o passar dos anos, a existência da praia e do turismo permitiu o desenvolvimento da cidade e um grande aumento da população. Por isso, a existência de uma escola com capacidade para oferecer uma educação de qualidade e com uma oferta educativa variada foi uma das necessidades desta comunidade, que a Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira tem procurado colmatar ao longo da sua existência.

É evidente que, para que seja possível analisar os pressupostos educativos de uma escola, é necessário conhecer os documentos fundamentais dessa instituição, ou seja, o Projecto Educativo, o Projecto Curricular e o Regulamento Interno. Todos estes documentos reflectem as políticas educativas, que uma instituição escolar segue, para educar os seus alunos. Além disso, estes documentos são elaborados a partir das características próprias e individuais da escola, ou seja, são fruto do trabalho da direcção, dos professores e de toda a comunidade educativa. Este factor permite educar segundo as necessidades específicas da comunidade e posicionar o ensino como algo individualizado e orientado para a comunidade, onde a escola está inserida.

Deste modo, o Projecto Educativo da Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira foi elaborado pela direcção da escola, a partir dos aspectos positivos e das debilidades detectadas no projecto que vigorava anteriormente. Em primeiro lugar, as estratégias principais que este documento aponta, como sendo a base da orientação da escola, são a motivação e o desenvolvimento da vontade de aprender; o desenvolvimento de uma educação baseada na eficácia das estratégias de ensino-aprendizagem; a promoção da cultura do trabalho e da participação dos pais no ensino; a construção de uma escola com variedade de cursos para satisfazer as diferentes necessidades dos alunos e o desenvolvimento de uma educação global do aluno, centrada na autonomia individual, na cultura, na saúde, no ambiente e na cidadania.

Por isso, o lema e o objectivo desta escola é “uma escola de sucesso e uma educação de qualidade para todos”. Destaque-se esta vertente de inclusão que a escola apresenta no seu lema, pela existência de uma oferta educativa de cursos variados que permitem aos alunos, quer o seguimento de estudos, quer o ingresso no mercado de trabalho, após a conclusão dos seus estudos básicos ou secundários. Cabe-nos, pois, destacar a variada oferta formativa que esta instituição possui, uma vez que pensamos

que este é um factor importante, nos dias de hoje, e uma característica determinante para o futuro desta escola. Por isso, os alunos das cinquenta e sete turmas que compõem a escola podem frequentar cursos de Educação e Formação, ao nível do 9º ano de escolaridade, cursos profissionais de animação sociocultural, de multimédia, de comércio e de secretariado, a par do ensino que visa o prosseguimento de estudos, através de cursos científicos e humanísticos.

Para cumprir o seu lema, a escola delineou, no seu Projecto Educativo, metas a atingir, como a diminuição dos fracassos escolares dos alunos; a articulação de conteúdos entre todas as disciplinas; o aumento da participação dos encarregados de educação; a melhoria das relações com a comunidade educativa e a promoção da auto-avaliação. Deste modo, e como é possível ler, no seu Projecto Educativo, esta instituição procura promover, nos alunos, a aquisição de hábitos de trabalho, a criação de planos de trabalho apropriados às dificuldades dos alunos, a valorização dos bons resultados escolares e a erradicação de problemas de indisciplina, no sentido de diminuir o fracasso escolar.

Outro documento importante que caracteriza este estabelecimento de ensino é o Projecto Curricular. Sempre com o objectivo de alcançar a máxima qualidade de ensino, este documento define a estrutura organizativa da escola. Esta estrutura está formada pela direcção, pelo conselho pedagógico, pelos diferentes departamentos curriculares e pelos diferentes grupos de disciplinas. Neste documento, encontramos todas as actividades realizadas, na escola, e a planificação de todos os conteúdos a leccionar em cada disciplina. Através da análise do Projecto Curricular, verificamos que a estrutura organizativa da escola é comum à generalidade das escolas portuguesas. No entanto, constatamos a presença de particularidades próprias, no que diz respeito à apresentação das suas actividades, que procuram adaptar-se às necessidades dos alunos e da comunidade educativa.

Um outro documento que nos parece essencial, para caracterizar a situação educativa da Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira, é o seu Regulamento Interno. Neste documento, estão especificados os direitos e os deveres de todos os elementos que estão inseridos, na escola. Através de regras definidas e claras, verifica-se que esta instituição pretende melhorar a sua capacidade de resposta aos desafios que lhe são exigidos por parte da sociedade e desenvolver a eficácia dos seus recursos humanos e

materiais. Ao mesmo tempo, este documento advoga a existência de regras e de procedimentos que procuram uniformizar as práticas educativas e adaptá-las aos alunos.

Cumpre-nos, ainda, salientar a melhoria que está a ser realizada nos espaços físicos deste estabelecimento, pois, de momento, efectuam-se obras de requalificação de todo o conjunto de blocos que compõem a escola. Apesar das limitações que esta requalificação aporta, durante o funcionamento das aulas, verificou-se, ao longo do ano lectivo, um esforço, por parte desta instituição, em assegurar o funcionamento dos seus recursos materiais, como a biblioteca, a sala de informática, os diferentes laboratórios e o auditório.

4.2. Metodologia de aplicação prática

Como já foi referido, as propostas práticas que serão apresentadas foram desenvolvidas com alunos de diferentes turmas, por isso, ao longo da exposição das actividades, que comprovam a importância do conto como meio de desenvolvimento da compreensão leitora e como um recurso eficiente, nas aulas de língua, será apresentada uma caracterização da turma com as quais se desenvolveram os trabalhos.

A metodologia que serviu de base à elaboração de estes recursos foi a exploração do sentido dos diferentes textos que foram apresentados aos alunos quer através de fichas de trabalho, quer através da promoção de actividades que visaram a motivação e que proporcionaram o contacto com textos literários, adequados ao seu nível de aprendizagem da língua. Porém, esteve sempre presente a preocupação com a apresentação de uma complexidade crescente. Tal como referem Cassany, Luna & Sanz (2000: 508), “habrá que añadir progresivamente a las lecturas motivadoras otras lecturas que proporcionen conocimientos literarios más complejos”.

Desta forma, a nossa acção, ao longo destas actividades, procurou defender a noção de que é necessário “valorizar a leitura e a escrita essencialmente pelas suas virtudes cognitivas heurísticas, e pelas possibilidades que abrem de uma fruição da língua, de uma relação de fascínio com a língua” (Fonseca, 1987: 27). Ao mesmo tempo encarámos as actividades como um meio, para que o aluno possa efectivamente aprender e reflectir sobre a língua, em que os textos trabalhados foram escritos.

Por outro lado, procurámos utilizar sempre materiais autênticos, sejam de tradição oral, sejam de escritores consagrados pela tradição literária. Além disso, os materiais foram maioritariamente elaborados pela professora estagiária, evitando-se o recurso sistemático a manuais escolares, no sentido de haver uma constante preocupação de adaptar as actividades, às necessidades e aos interesses dos alunos.

No âmbito da aplicação deste trabalho à disciplina de Espanhol, começámos por procurar conhecer o interesse dos sessenta alunos com quem trabalhámos, ao longo desse ano lectivo, na disciplina de Espanhol, sobre a temática da leitura e do estudo de contos. Por isso, elaborámos um questionário (anexo 1) que foi distribuído aos alunos, com os quais foram desenvolvidas propostas práticas sobre a compreensão de contos, em espanhol.

Através da análise dos dados do questionário, pudemos constatar que a maioria dos alunos (77%) lê, apenas, quando é obrigada pelos professores ou pelos pais. O tipo de leituras favoritas dos alunos eram as revistas juvenis, os livros de aventuras ou de banda desenhada. Relativamente aos contos, a grande maioria dos alunos indicou que, quando era criança, gostava de ouvir contos populares (98%) e que, na adolescência, continuam a interessar-se pelos contos, embora 42% dos alunos afirme que as suas preferências continua a ser somente os contos populares, face a 52% dos alunos que indicam que lhes agrada tanto o conto de autor, como o conto popular. Apenas 6% dos alunos inquiridos refere não gostar de ler contos, nesta fase da sua vida. Além disso, 91% dos alunos acredita que a leitura de contos permite a aquisição de vocabulário, a aprendizagem da gramática e um melhor conhecimento da língua espanhola.

Perante tais resultados, pareceu-nos, pois, que estariam criadas as condições ideais para a prática de actividades centradas no desenvolvimento da leitura de contos, nas aulas de língua espanhola.

Cumpre-nos acrescentar um dado que nos parece relevante, no seguimento da apresentação deste estudo, que está relacionado com o facto de os alunos das diferentes turmas envolvidas, revelarem um elevado grau de interesse pela aprendizagem da língua e pela frequência da escola. Como já foi referido, a caracterização dos alunos será desenvolvida ao longo da descrição das diferentes actividades, porém devemos desde já realçar o factor motivacional e a capacidade de sentido crítico dos materiais por parte destes alunos que, desde um primeiro momento, se mostraram receptivos a um trabalho de leitura e de aprofundamento de conhecimentos.

No âmbito da disciplina de Português, serão apresentadas propostas que foram por nós desenvolvidas, aquando da leccionação desta disciplina, enquanto professora estagiária, na Escola Secundária de Alexandre Herculano, no ano lectivo de 2001/2002.

Mais uma vez, devemos realçar que a metodologia utilizada no desenvolvimento dessas propostas esteve baseada no princípio da importância de fazer ver a própria língua (Fonseca, 1987: 23), de explorar, de interpretar e de desenvolver a capacidade de compreender o texto escrito, levando os alunos a interessarem-se quer pela língua, quer pela literatura portuguesa.

No que concerne à metodologia aplicada quer ao ensino do português, quer ao ensino do espanhol, tivemos em consideração algumas das orientações propostas por Cassany, Luna & Sanz (2000: 514, 515), sobre os seguintes aspectos:

- “no existe un esquema de comentario válido para todos los textos literarios”, o que significa que cada texto tem características próprias, por isso a análise e a interpretação desse mesmo texto estão condicionadas por essas características.

- “algunos aspectos de las obras literarias no pueden analizarse en fragmentos breves y aislados del corpus al que pertenecen”;

- “el maestro no es el único que posee información sobre el texto, ni el encargado de hacer aplicar esquemas complejos y teóricos para su análisis e interpretación”. Por isso, o nosso objectivo ao longo da preparação destas actividades consistiu em elaborar pautas, orientações ou fichas de trabalho, para que os alunos cheguem às suas próprias conclusões sobre o texto e desenvolvam a sua competência leitora, segundo as suas ideias e opiniões.

4.3. Actividades desenvolvidas no ensino de Língua Estrangeira – Espanhol

No âmbito da língua espanhola, a primeira actividade que devemos salientar está relacionada com a utilização do conto, no sétimo ano de escolaridade. É certo que este é um trabalho que pode ser questionado pelo facto de os alunos se encontrarem, num nível inicial de aprendizagem da língua, mas que nos pareceu assumir uma importante relevância, no âmbito do trabalho desenvolvido com os alunos. A turma, em questão, era formada por dezanove alunos da Escola Básica de Vilar de Andorinho. Estes alunos encontravam-se muito motivados para aprender espanhol e manifestavam um constante interesse pela aquisição de novos conhecimentos, quer em relação à língua espanhola, quer em relação às diferentes áreas curriculares.

A utilização do conto, como material potenciador da compreensão leitora, foi bem aceite pelos alunos, que revelaram desde logo interesse em trabalhar este tipo de texto.

O primeiro conto estudado com esta turma foi um conto em verso, intitulado “De cuentos” (anexo 2) de Alicia Borrás. Este texto estava inserido numa unidade didáctica, intitulada “De Compras”, sendo que os principais objectivos desta unidade eram a aprendizagem de vocabulário relacionado com o vestuário e as cores, a expressão de preferências, utilizando os verbos *preferir*, *quedar* e *gustar*; a descrição de peças de roupa, utilizando o verbo *llevar* e o contacto com diferentes formas de vestir.

De um modo geral, podemos afirmar que o texto referido foi utilizado, na segunda aula, desta unidade didáctica, como forma de envolver os alunos, na temática que seria estudada ao longo de três aulas e como meio de potenciar o desenvolvimento da capacidade de interpretação textual e de expressão criativa.

Assim sendo, antes de partir para a análise deste texto, os alunos já tinham contactado, na aula anterior, com vocabulário básico sobre a roupa e com o presente do indicativo do verbo *llevar*; considerados os requisitos básicos para a realização da actividade que descrevemos. Desta forma, julgou-se oportuno inserir, numa segunda aula de noventa minutos, desta unidade didáctica, um texto literário que pensamos que foi potenciador quer da compreensão da língua estrangeira, quer do interesse pela aprendizagem do idioma espanhol.

Em primeiro lugar e recorrendo a algumas indicações do manual *Abrapalabra*, os alunos começaram por visualizar imagens relacionadas com as personagens que

aparecem, no texto a estudar, para que pudessem activar o seu conhecimento prévio sobre o assunto do texto. Pois, como refere Gómez (2007: 313), “los niños entenderán mejor aquellas historias más cercanas a ellos (por su contenido o su expresión), por lo que debemos facilitar el aprendizaje significativo”. Como já foi assinalado ao longo deste estudo, a importância de activar os conhecimentos prévios e de proporcionar ao aluno actividades de antecipação do assunto do texto, tal como assinala o modelo descendente de compreensão, assume um papel fundamental, no momento de levarmos a cabo a actividade de compreensão de um texto.

Assim sendo, os alunos começaram por visualizar as imagens sobre as personagens que participam na história que seria estudada. Como se pode verificar através da análise do anexo 2, estas imagens remetem, por um lado para o mundo dos contos populares, pela presença de princesas e de um rei. Por outro lado, a noção da presença de um cenário moderno de teatro e de personagens teatrais, vestidas de forma irreverente, também está patente e foi destacada pelos alunos.

Como a turma já tinha estudado o verbo *gustar*, procurou-se que os discentes fossem capazes de assinalar os gostos de cada uma das personagens que estavam representadas, nas figuras. Desta forma, os alunos começaram a consolidar vocabulário, essencial nesta fase de aprendizagem da língua e a tentar expressar as suas ideias, em língua espanhola. Uma vez que a temática do vocabulário sobre a roupa era um dos conteúdos fundamentais desta unidade didáctica, os alunos foram convidados a descrever o vestuário de cada personagem. Terminada esta fase de preparação, passou-se à análise do texto.

Em primeiro lugar e para permitir uma leitura atenta e cuidada, os alunos escutaram uma gravação do texto, ao mesmo tempo que escutavam, liam e sublinhavam as palavras desconhecidas. Terminada a escuta e a leitura, procedeu-se à clarificação do vocabulário, incitando-se os próprios alunos a tentarem compreender os significados, através do contexto e dos conhecimentos que já possuíam sobre a língua. Nesta audição da leitura, os alunos tiveram que pôr em jogo, quer a capacidade de descodificação e de reconhecimento de palavras, relacionada com os microprocessos, quer a capacidade de desenvolver processos de integração, para relacionar as diferentes frases que compõem o texto. Pois, tal como observa Giasson (1990: 81) “para além de estabelecer ligações entre as proposições ou as frases, o leitor deve igualmente extrair as relações entre as frases e o conjunto do texto”. Tudo isto, para que ele seja capaz de inferir o sentido do

texto e estabelecer inferências, relativamente ao sentido do vocabulário do texto e das frases entre si.

Destacando-se a importância da autora deste texto, foi feito, neste momento, uma breve apresentação de Alicia Borrás, no sentido de permitir o contacto com uma autora de literatura espanhola para crianças.

Numa segunda fase da aula e para verificar a compreensão do sentido do texto, foi pedido aos alunos que, sob a forma de questionário oral, respondessem a algumas perguntas sobre o sentido global do texto. Durante esta exploração, procurou-se que os alunos fossem capazes de compreender os gostos de cada personagem, o tipo de roupa que vestiam e a relação entre o vestuário e o carácter de cada uma das personagens. Além disso e procurando fazer uma interpretação capaz de ultrapassar o nível puramente literal, os alunos estabeleceram uma relação entre o carácter das personagens, os seus gostos e os tipos de roupa que vestiam.

Na fase de conceptualização, aproveitou-se para explorar o vocabulário, através da realização de um exercício de sinónimos e de antónimos. Além disso, fez-se uma alusão ao sentido da fórmula de fechamento dos contos tradicionais, em espanhol, e o conseqüente contraste com a fórmula utilizada, em português, para o mesmo efeito.

Finalmente, os alunos foram convidados a descrever o seu estilo de vestir e a relacionar a sua forma de vestir, com os seus gostos pessoais e a sua personalidade, através de um jogo didáctico de adivinhação, que favoreceu a expressão escrita e oral e a descoberta dos gostos dos alunos da turma. Por outro lado, esta actividade final permitiu o desenvolvimento da capacidade de auto e de hetero-avaliação, uma vez que os alunos tinham que escutar aquilo que os colegas diziam e identificar possíveis erros. No entanto, os textos foram, posteriormente, corrigidos pela professora, no sentido de ser realizada uma correcção mais aprofundada dos mesmos. A aula terminou com a escrita do sumário, através de uma sistematização oral dos conteúdos trabalhados.

Neste nível de ensino, foram igualmente estudados contos populares de tradição oral que fazem parte do conhecimento geral dos alunos, enquanto elementos pertencentes a uma sociedade profundamente marcada pelo conto popular. Devemos considerar que o nível de conhecimentos de língua, por parte dos alunos, se encontra num nível inicial que poderá obstaculizar a compreensão de textos com um grau de complexidade maior.

Gostaríamos de destacar a análise de contos como *La Caperucita Roja*, *Los três Cerditos*, *Blancanieves* e *La Ratita Presumida* como contos que permitem potenciar a

compreensão em língua espanhola, partindo dos conhecimentos que os alunos possuem na sua própria língua. Deste modo, estes contos obedecem a uma estrutura comum, sendo que estão marcados pelo esquema da gramática da narrativa defendido por Giasson (1990) e já citado, neste estudo. Pelo que se revelam bastante proveitosos, no momento de trabalhá-los, na aula de língua. Dada a abrangência lexical destes contos, foi possível trabalhar a caracterização de personagens, a relação entre personagens, a socialização pela partilha de sentimentos de identificação ou de rejeição das personagens, assim como, diversos elementos gramaticais que fazem parte do programa de Espanhol para o sétimo ano de escolaridade.

Neste caso concreto, estes contos também foram utilizados para a realização de uma actividade conjunta entre as várias línguas que são leccionadas, na Escola Básica de Vilar de Andorinho. Deste modo, e após uma análise dos textos, em contexto de sala de aula, os alunos foram convidados a participar num projecto denominado “Maratona da Leitura”. Através desta participação, os discentes puderam apresentar à comunidade escolar contos que eram facilmente entendidos pelos ouvintes, incluindo aqueles que não estudavam espanhol, promovendo-se, quer o gosto pela leitura dramatizada, quer a actividade de reconto oral, típica da tradição popular.

Deve-se destacar que a leitura partilhada de textos, em diferentes línguas, foi uma actividade, de participação voluntária, que envolveu de forma muito significativa a comunidade educativa. Os alunos foram capazes de ler, manifestando, na sua leitura, a compreensão daquilo que liam e, ao mesmo tempo, foram capazes de escutar os colegas de modo bastante atento. Este dado pode, eventualmente, gerar algum espanto, numa época em que se acredita que o gosto pela leitura está em decadência, mas, de facto, talvez seja necessário promover iniciativas de leitura e deixar que os alunos possam livremente ler e (re)descobrir o prazer de ler. Como destaca Sobrino (2000: 46),

“temos que tomar consciência da enorme importância que o contar histórias às crianças detém. Podem ser inventadas, tiradas da nossa herança cultural, da Bíblia, da História, da nossa experiência pessoal (...) mas mais importante do que aquilo que se conta é o modo como se conta e o próprio facto de o quisermos realizar”.

Claro que este tipo de projecto exigiu da parte do departamento de línguas a capacidade de trabalhar os textos, na sala de aula, de motivar e de incitar à participação, num projecto de leitura, no sentido de suscitar a vontade de ler, nos alunos.

No âmbito dos contos populares, trabalhámos, ao nível do oitavo ano de escolaridade, a história da Bela Adormecida, na versão dos irmãos Grimm e na versão contemporânea de Quim Monzó. Estes textos inseriram-se, numa unidade didáctica intitulada “Hablar del pasado”. Os objectivos principais desta unidade didáctica, composta por duas aulas, estavam relacionados com a revisão dos tempos verbais do passado e com a capacidade de relatar factos, utilizando o pretérito indefinido.

Numa primeira aula, os alunos foram convidados a visualizar algumas imagens de personagens que fazem parte dos contos populares, consagrados pela tradição popular. A partir da visualização dessas imagens, os alunos tinham que relacionar a personagem com o título do conto popular que era apresentado, para que pudessem começar a contactar com o mundo dos contos tradicionais desde o início da aula, activando os seus conhecimentos prévios sobre este tema.

Partindo desta actividade de preparação, foi apresentada aos alunos a versão dos irmãos Grimm do conto *La bella durmiente* (anexo 3). Depois de lido o conto em silêncio e em voz alta, pelos alunos, e esclarecido o sentido do vocabulário, o nosso objectivo foi levar os alunos a realizarem uma análise do sentido do texto, permitindo-lhes actualizar os seus conhecimentos sobre este conto e contactarem com o universo maravilhoso, em língua espanhola. Não esqueçamos que a Bela Adormecida é um conto maravilhoso e que os aspectos do maravilhoso “têm a capacidade de provocar o delírio, o pranto, a catarse, tão necessários para que o indivíduo exorcize os seus medos, as suas angústias, os seus fantasmas arcaicos”, como sustenta Bastos (2003: 132). Esta análise centrou-se, pois, na divisão do texto em partes, no estudo dos referentes espaciotemporais indefinidos e na caracterização das personagens, realçando-se o seu carácter anónimo que permite a generalização de situações, que é aproveitada por Quim Monzó, na sua versão deste conto.

Na fase de conceptualização, os alunos tiveram que identificar as formas verbais que se encontravam no pretérito imperfeito do indicativo e no pretérito indefinido, de modo a compreenderem qual o tempo verbal que se adapta à descrição e à narração e a concluir que o tempo da acção está centrado na indefinição temporal, veiculada por estes tempos verbais.

Relativamente ao tópico sobre a simbologia deste conto, partiu-se da caracterização feita por Bettelheim (1998: 240-251), segundo a qual o texto simboliza a maturação e o ingresso da jovem na vida adulta. De igual modo, abordou-se, de forma

oral, a questão da passividade que o elemento feminino parece possuir, no desenrolar do final do texto. No final desta aula, foi indicado aos alunos a necessidade de, em casa, escreverem um final diferente para este conto, procurando ser criativos.

A segunda aula desta unidade didáctica começou com a visualização de um vídeo sobre o conto *La bella durmiente*. Esta visualização foi usada como motivação e como revisão da aula anterior. Deste modo, os alunos puderam apresentar o seu trabalho de casa aos colegas e reflectir sobre a possibilidade de criação de um final diferente para o conto.

Terminada esta fase, foi fornecido aos alunos o texto de Quim Monzó (anexo 4). Este conto foi lido, num primeiro momento de forma individual e silenciosa, devendo os alunos sublinhar as palavras desconhecidas. Num segundo momento, foi feita uma leitura do conto, em voz alta, pelos alunos, devendo estes procurar deduzir o sentido das palavras desconhecidas, através da utilização de estratégias de inferência e sublinhar o elemento que consideravam novo, nesta versão do conto. Terminada esta tarefa, foi realizado um exercício de léxico que visou a clarificação das dúvidas vocabulares surgidas numa primeira fase da leitura. Através deste exercício, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de resolver as suas dúvidas através do contacto com uma definição formal dada pelo dicionário. É evidente que se partiu do princípio de que as definições apresentadas seriam aquelas que causariam dificuldades lexicais aos alunos. Relativamente às construções gramaticais, partiu-se do princípio de que estas não constituiriam dificuldades acrescidas para os alunos. Finda a fase de leitura do texto, partiu-se para a compreensão do mesmo, através de um exercício de verdadeiro ou falso e da explicação das frases chave do conto.

Num momento de prática, foi pedido aos alunos que reflectissem sobre as implicações que estão presentes, na nova visão de Quim Monzó, sobre esta história. Assim, os alunos puderam reflectir sobre os papéis desempenhados pelas personagens dos contos populares. Esta questão foi abordada, em forma de debate oral, em língua espanhola, mas permitiu aos alunos uma reflexão sobre o sentido de alguns dos contos tradicionais, que já faziam parte do seu conhecimento sociocultural.

Em conclusão, esta foi uma actividade que se revelou bastante proveitosa, numa turma de dezanove alunos onde o interesse e a participação, nas actividades propostas foram sempre uma constante.

Um outro texto tradicional que foi trabalhado, neste nível de ensino, foi a fábula *La lechera* de Esopo (anexo 5). O objectivo deste trabalho foi o desenvolvimento da

compreensão leitora, aliado à aprendizagem do futuro imperfeito. Através do trabalho realizado com os alunos, pudemos verificar que, contrariamente ao conto anterior, este não era familiar aos alunos, por isso, houve um maior cuidado em aproximar os alunos à realidade que o conto transmite.

Em primeiro lugar e como motivação para o estudo desta adaptação da fábula de Esopo, foi mostrado aos alunos o quadro de Johannes Vermeer, intitulado *La lechera*. Através da visualização deste quadro, os alunos puderam contactar com os detalhes da vida campestre e activar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto do texto. Ao mesmo tempo, puderam contemplar os detalhes perfeitos da pintura de Vermeer.

Terminada a fase de motivação e de activação de conhecimentos, os alunos foram chamados a ler individualmente e a completar os espaços em branco, apresentados no conto. Este trabalho surge na sequência do facto de, na aula anterior, os alunos terem aprendido o futuro imperfeito dos verbos regulares. Deste modo, pensamos que será mais vantajoso para os alunos, lerem em silêncio e, ao mesmo tempo, procurarem reconstruir o sentido do texto. Visto que, nesta aula, era necessário rentabilizar o tempo, para que fosse possível fazer um estudo do futuro imperfeito irregular, a análise textual foi marcada por uma ficha de interpretação que teve como objectivo desenvolver a técnica do resumo, para activar microdestrezas cognitivas de tipo sintético e realçar a importância da moral da história para a construção do sentido do texto.

Na realização deste trabalho, é necessário considerar que a falta de tempo condicionou as actividades efectuadas, pois os alunos manifestaram algumas dificuldades de compreensão, devido ao facto de a temática do texto estar bastante distante da sua realidade. Por isso, verificámos que deveriam ter sido efectuadas actividades de compreensão mais aprofundadas.

No nono ano de escolaridade, com quem trabalhei durante o meu estágio pedagógico de espanhol, também procurei levar a cabo a implementação de unidades didácticas baseadas, na compreensão do conto (anexo 6). A unidade didáctica, onde estas actividades foram postas em prática, teve como eixo temático a noção de educar para a igualdade. Desta forma, a discriminação, a falta de respeito pela diferença e a necessidade de superar os preconceitos foram considerados como os fios condutores das duas aulas, que constituíram essa unidade didáctica. As aulas foram planificadas para um grupo de vinte e dois alunos. Esta era uma turma constituída por alunos bastante

interessados e motivados para aprender a língua e para estudar os conteúdos que foram propostos pelas professoras estagiárias, ao longo do ano lectivo.

Na preparação desta unidade didáctica, procurei criar actividades variadas que permitissem aos alunos estudar os conteúdos propostos, promover a reflexão sobre temáticas sociais importantes e desenvolver o gosto pela leitura e interpretação de texto. Tudo isto sem esquecer o facto de que uma das finalidades da aprendizagem do espanhol deverá ser o progresso na construção da identidade pessoal e social dos alunos, desenvolvendo-se atitudes de socialização, tolerância e cooperação, tal como defende o programa de Língua Estrangeira - Espanhol.

Deste modo, a primeira aula da referida unidade didáctica começou com a apresentação de uma campanha sobre a noção de preconceito e de discriminação baseados em características raciais, étnicas ou pessoais, para que os alunos inferissem o tema da unidade didáctica e da aula, em questão. Além disso, pretendemos introduzir a noção de que o preconceito é a base da discriminação. Note-se que este será um dos pontos centrais do texto que será trabalhado durante a aula. Ao mesmo tempo, nesta aula, o ensino do pretérito *pluscuamperfecto* do indicativo era um dos objectivos que deveriam ser levados a cabo. Por isso, seleccionámos o conto *La madrastra* de Pedro Pablo Sacristán, para, por um lado, realizar actividades de compreensão leitora e por outro para potenciar o desenvolvimento dos conteúdos previstos para esta aula. Este conto permitiu a reflexão sobre a noção de preconceito e sobre o facto de que esta noção é algo que frequentemente aprendemos, de forma inconsciente, ao longo da vida.

Deste modo, a exploração do texto partiu da realização de uma chuva de ideias sobre o nome *madrastra*. Esta actividade teve por objectivo demonstrar a existência de um sentido conotativo negativo que está implícito, neste nome. Esta actividade prévia permitiu preparar os alunos para a exploração do conto que lhes foi apresentado. Durante a exploração do texto, tentámos que os alunos reflectissem sobre as principais categorias da narrativa presentes, neste conto, e que contribuem para o avanço da acção. Assim, as perguntas de interpretação visavam, sobretudo a exploração das personagens e do lugar onde ocorre a acção. De igual modo, centrámos a atenção dos alunos na moral transmitida pelo conto e na compreensão global do sentido do mesmo. Depois de verificada a presença do tempo verbal já referido e que foi estudado, nesta aula, foi proposta aos alunos, na fase de prática, a escrita da continuação do conto. A escolha desta tarefa está relacionada com o facto de que esta é uma actividade de escrita que permite a aplicação de conhecimentos adquiridos, ao longo do ano lectivo, e possibilita

a leitura das histórias dos alunos, numa outra aula. Por outro lado, os alunos tiveram a possibilidade de continuar a reflectir sobre os temas socioculturais da aula.

Se numa primeira aula os alunos puderam abordar temas relacionados com a discriminação provocada por estereótipos, numa segunda aula eles tiveram a oportunidade de trabalhar o tema da discriminação provocada por questões de sexo, o que significa que a discriminação da mulher foi a base para esta aula. Depois de uma análise introdutória sobre este tema, os alunos escutaram uma reportagem sobre a situação da mulher, no ensino, em Espanha ao longo dos últimos cem anos. Feita a exploração desse texto oral, foi possível aos alunos trabalharem um conto sobre esta temática. A actividade proposta começou por ser um exercício para completar espaços com formas verbais, num conto, intitulado *María* (anexo 7). Após a resolução do exercício de revisão dos tempos verbais do passado e partindo da compreensão leitora deste conto, os alunos foram convidados a dramatizar aquilo que consideravam que poderia ocorrer, após a saída de cena da personagem principal. Desta forma, os alunos tiveram que trabalhar em grupo, ouvir as ideias dos seus pares e realizar um exercício de expressão oral, baseado na interpretação de um texto escrito.

Através da apresentação das propostas desta unidade didáctica pretendeu-se demonstrar que a utilização do conto poderá ser um recurso utilizado não só para desenvolver a compreensão leitora, mas também para potenciar a aquisição de competências de expressão oral e escrita.

A nível da utilização de textos narrativos, nas aulas de língua, gostaríamos, ainda, de destacar a análise da obra *Fonchito y la Luna* de Mario Vargas Llosa (anexo 8). Parece-nos que este é um texto breve que permite praticar, na aula de língua estrangeira, um aprofundamento da compreensão leitora, num nível de aprendizagem inicial da língua.

Este livro retrata de forma simples e preciosa o primeiro amor da personagem vivida por Fonchito. Esta temática desperta, regra geral, interesse em alunos pré-adolescentes, uma vez que se aproxima das vivências próprias desta fase da vida humana. Por outro lado, o livro, por se destinar a crianças e adolescentes, não possui uma carga sintáctica, nem lexical complicada para alunos de nível de iniciação. Além disso, possui um esquema narrativo simples que se enquadra, perfeitamente, no esquema da gramática da narrativa, o que facilita a sua compreensão e exploração por parte dos alunos.

Deste modo, o estudo deste conto poderá começar com uma breve reflexão sobre o título do livro, a partir da exploração da capa e da contracapa. Deve-se, desde já, destacar o facto de as ilustrações do livro serem bastante apelativas, o que possibilita ao professor a criação de uma atmosfera apropriada para a escuta e para a leitura do texto, além de que as ilustrações contribuem para uma melhor compreensão do sentido do material lido.

Depois da exploração do título do livro, será possível também explicar aos alunos quem é Mario Vargas Llosa e reflectir sobre a importância deste escritor, no panorama da literatura escrita, em língua espanhola. Propomos que a leitura do livro seja feita, em voz alta, pela professora. Nesta análise, procedeu-se, em primeiro lugar, à divisão do texto em partes, para que através da análise de cada parte fosse possível proceder-se, num segundo momento, à análise do sentido global do texto. Como já foi referido, julga-se ser oportuno aplicar o esquema da gramática da narrativa já apresentado, neste estudo.

Na análise de cada uma das partes, há que considerar os elementos principais que contribuem para o avançar da acção, a relação entre cada parte e o seu todo e também explorar os sentidos do texto. Não podemos deixar de destacar a importância que os processos de integração, tal como são definidos por Giasson (1990: 81), no reconhecimento e na compreensão dos mecanismos de coesão que estão, quer explícitos, quer implícitos no texto. Como é evidente, a capacidade de fazer inferências revela-se de crucial importância, no sentido de prever ou antecipar aquilo que será contado.

Seguindo, então, o esquema da gramática da narrativa, os alunos poderão contactar com uma primeira parte de exposição, onde são apresentadas as personagens principais e a sua respectiva caracterização. Este aspecto poderá ser utilizado para rever as partes do corpo humano e a caracterização física e psicológica. Num segundo momento, cumpre destacar a importância do acontecimento desencadeador que provocará o desenrolar da acção, ou seja, o desejo de Fonchito e a exigência de Nereida. Surge, então, uma terceira parte, em que se apresenta a reacção da personagem principal, esta diz o que pensa e o que sente face ao acontecimento desencadeador, apresentando um propósito para a resolução desse problema e a tentativa de resolução do mesmo. Finalmente, cabe-nos assinalar uma quarta parte onde se dá a resolução do problema com que a personagem se tinha deparado, na segunda parte, e o aparecimento da feliz resolução do problema.

Além da acção propriamente dita, cumpre destacar a necessidade do estudo de outras categorias da narrativa como o espaço, o tempo, as personagens e o narrador. Julgamos que estas categorias devem ser estudadas ao longo da interpretação do sentido do texto, dado que vão permitir um aprofundamento do sentido e um maior envolvimento do aluno na sua análise, ou seja, considerar apenas o domínio da acção seria uma forma bastante redutora de encarar a compreensão do texto.

Por isso, cabe ao professor promover a exploração do espaço onde a acção decorre, nomeadamente a cidade de Lima, capital do Perú, o estudo do tempo atmosférico que esta cidade e país possuem, o nome dado aos habitantes de Lima e a relação entre o espaço cidade, o espaço casa e o espaço escola. Também será possível fazer uma abordagem ou uma revisão de vocabulário e conceitos relacionados com estes espaços. Relativamente ao tempo da acção, será importante constatar o facto de que este não é referido claramente no texto, mas conseguimos verificar a importância de referências indefinidas como “un día”, “desde entonces”, “uno de esos raros días”, “al día siguiente”, “el siguiente jueves”.

Relativamente às personagens, pensamos que será apropriado fazer um estudo sobre a caracterização psicológica das personagens do texto, destacando-se a figura de Fonchito. Deste modo, há que levar os alunos a procederem à caracterização dos personagens, recorrendo-se aos sentidos explícitos e implícitos que o texto aporta. Note-se que consideramos ser crucial que o aluno ultrapasse o nível da compreensão literal do texto, no sentido de conseguir apreender a dimensão sentimental e humana que marca a história de um primeiro amor que tudo pode, inclusive trazer a lua para a terra. Destacando-se, igualmente, a importância de vencer barreiras, mesmo quando estas parecem inultrapassáveis.

Como actividade final de exploração deste texto, sugerimos uma investigação sobre o Perú, país onde decorre a acção e de onde o escritor Mario Vargas Llosa é natural. Em alternativa, poderá ser pedido aos alunos uma breve pesquisa sobre este escritor e sobre a sua importância no mundo das letras.

Não podemos deixar de realçar o trabalho que realizámos com alunos do oitavo ano de escolaridade no âmbito do estudo de contos. Assim, conforme apresentámos no anexo 9, gostaríamos de realçar a leitura recreativa do conto intitulado *Bernardino* de Ana María Matute, como meio de fomentar a leitura em língua espanhola de um conto que envolve uma complexidade crescente de vocabulário e de estruturas frásicas e

semânticas que permitem o estudo da língua, ao mesmo tempo que facilitam a aprendizagem de valores, em contexto escolar. Pensámos que o estudo deste conto poderá, igualmente ser um meio desenvolver nos alunos o gosto pela leitura em língua estrangeira. Ao mesmo tempo, a leitura e a compreensão deste conto permite ao aluno a tomada de consciência da sua capacidade de leitura em língua estrangeira e uma consequente auto-avaliação.

Queremos, finalmente, realçar que todas estas actividades constituem exemplos práticos sobre a utilização do conto, nas aulas de espanhol. Pensamos que a execução de actividades como as apresentadas ou criadas a partir do conto são um meio de motivar os alunos para a descoberta do prazer de ler, ao mesmo tempo que se desenvolvem estratégias autênticas e motivadoras para a aprendizagem da língua. Este tipo de actividades permite, igualmente, a aproximação à cultura meta, assumindo-se uma perspectiva intercultural que deverá estar presente, nas aulas de língua espanhola.

4.4. Actividades desenvolvidas no ensino da Língua Portuguesa

As actividades que serão referenciadas, no âmbito do ensino do português, foram levadas a cabo durante a realização do nosso estágio pedagógico de português, na Escola Secundária Alexandre Herculano, durante o ano lectivo de 2001/2002. Estas actividades foram planificadas para um grupo de vinte alunos do décimo ano de escolaridade e estavam inseridas em unidades didácticas sobre o conto. Foram, então, estudados os contos populares e o conto *No Moinho de Eça de Queiroz*.

Um dos contos populares que se estudou durante duas aulas, foi o conto *Frei João Sem Cuidados*². Os objectivos destas aulas foram a compreensão e a produção de enunciados escritos e orais; o conhecimento de textos da literatura oral; a análise do conto *Frei João Sem Cuidados*; a avaliação da especificidade deste tipo de texto; a interpretação da simbologia presente, no conto e a realização de uma reflexão sobre o

² Na obra *Teatrinho do Romão* de Maria Luísa da Costa, é possível ler uma adaptação teatral deste conto que pode ser estudada na aula de Língua Portuguesa.

funcionamento da língua, com destaque para as diferenças entre o código oral e o código escrito e os registos de língua.

Este conto pelo seu carácter divertido, não esqueçamos que estamos perante um conto de manhas e artimanhas, foi bem recebido, desde um primeiro momento, pelos alunos. Assim sendo, a primeira aula começou com um diálogo de motivação sobre os seguintes provérbios: “muito sabe o rato, mas mais sabe o gato” e “o hábito não faz o monge, mas fá-lo parecer de longe”, para introduzir os alunos na temática do texto. Seguiu-se a leitura dramatizada do conto e a sua divisão em quatro partes, para que, num segundo momento, se verificasse a presença da arquitectura clássica do conto popular: situação inicial de equilíbrio; fase preparatória, onde ocorre a quebra do equilíbrio, devido à presença de um acontecimento perturbador; desenvolvimento do nó da intriga, onde são apresentadas as peripécias pelas quais o herói tem que passar e o desenlace que restabelece o equilíbrio.

Terminada a fase de compreensão da acção, passou-se ao estudo das categorias da narrativa, nomeadamente à análise espaço-temporal do texto, para que os alunos reflectissem sobre a indefinição espacial, transmitida por referentes como “no palácio” e “no caminho”. Estes referentes para além de assinalarem a entrada num mundo ficcional, permitem a generalização de situações, acentuando a natureza paradigmática dos eventos narrados, tornando o conto permanentemente reactualizável.

Relativamente ao tempo, foram estudados os tempos verbais presentes no texto, para que os alunos pudessem constatar que a acção narrada ocorreu num momento passado, destacando-se a presença de um passado indefinido, atemporal e marcado, sobretudo, pelo uso do pretérito imperfeito do indicativo. Além disso, realçou-se o facto de esta indefinição temporal conferir um carácter de credibilidade ao texto, atestando que a matéria a narrar já aconteceu.

Finda esta análise, passou-se para a identificação e caracterização das personagens. Sobre estas, realçou-se o facto de o nome da personagem principal se chamar João, nome bastante comum e generalizante, que confere anonimato. Além disso, o seu nome aparece ligado ao epíteto Sem Cuidados, o que caracteriza desde logo, a personagem como pouco cuidadosa, distraída ou sem preocupações. Considerando que esta é a única personagem que possui nome próprio, foi importante destacar o facto de que os restantes participantes na acção possuem um carácter universal e generalista. Em seguida, procedeu-se à caracterização das personagens, destacando-se, sobretudo, a vertente psicológica que é retratada, no conto, através da

compreensão das atitudes e das expressões das personagens. Desta forma, os alunos puderam concluir que a caracterização é feita de modo predominantemente indirecto e que as escassas características físicas, que são referidas, servem para exaltar alguma qualidade ou acentuar algum defeito da personagem.

Por fim, foi explorada a noção de personagem principal, uma vez que, apesar de não dar o título ao conto, o Moleiro se destaca pela sua capacidade de utilizar a língua e de livrar Frei João Sem-Cuidados da morte. No final da aula, foi indicado o tipo de conto popular que foi estudado, caracterizando-se este como um conto de manhas e artimanhas, pois é a partir da manha e da artimanha que a personagem principal vai conseguir dar um final feliz à história, provando-se que, apesar de o Moleiro estar em termos de hierarquia social numa posição inferior ao Rei, conseguiu subir ao topo dessa escala social através da sua esperteza.

Este tipo de contos costuma basear-se numa contestação à sociedade estratificada, recorrendo-se a um confronto cómico entre as altas e as baixas classes sociais. Como advoga Lopes (1983: 121),

“ não é certamente aleatória a profusão de narrativas baseadas na oralidade e nas estratégias engenhosas, se elas sobrevivem na oralidade de geração em geração, é porque correspondem a uma transposição simbólica de situações e compartimentos que fazem parte integrante do nosso tecido sócio-cultural”.

Por isso, pensamos que este tipo de conto pode ser um recurso válido quer para desenvolver a compreensão leitora e o estudo da língua, quer para permitir aos alunos o contacto com uma literatura de carácter oral e popular.

No seguimento do estudo deste conto popular, foram estudadas, numa segunda aula, as diferenças entre código oral e código escrito. Para que tal fosse possível, os alunos procuraram, no conto *Frei João Sem Cuidados*, marcas da oralidade, como a predominância de frases coordenadas e curtas, das interjeições, do uso de trocadilhos e de expressões de carácter oral como “deixa-te estar”, “meter em trabalhos”, “lá estranhou se ver”, “mas é”, etc. Aproveitando a presença de um registo de língua popular e familiar, no texto, foram, pois, revistos os registos de língua, que são usados conforme a situação em que os interlocutores se encontram, o receptor da mensagem, o grau social e cultural dos interlocutores e a região onde estes vivem.

Para finalizar a análise deste conto, foi estudado o aspecto simbólico de alguns elementos que surgem, no texto, como o número três (presente na existência de três personagens e símbolo de sabedoria e de perfeição), o hábito (símbolo do disfarce) e o

acto de adivinhar (símbolo da dificuldade e do obstáculo). No final desta aula foi, ainda, feita uma sistematização de todos os conteúdos abordados ao longo do estudo deste conto.

Como já foi referido, além dos contos populares, foi analisado o conto de Eça de Queiroz, *No Moinho*. O estudo deste conto decorreu, ao longo de sete aulas de cinquenta minutos, por isso, será, aqui, apresentado um resumo do trabalho efectuado, procurando-se evidenciar os aspectos mais importantes que envolveram o trabalho de leitura e análise do referido conto. Os objectivos delineados para o estudo deste conto foram o reconhecimento de Eça de Queiroz como uma figura importante na literatura portuguesa; o desenvolvimento de capacidades analíticas e interpretativas; o reconhecimento da expressividade do texto; a reflexão sobre a língua e a capacidade de produzir enunciados escritos e orais de forma correcta e adequada.

Num primeiro momento, começou-se por fazer uma aproximação dos alunos à obra *Contos* e ao escritor, no sentido de explorar a capa e a contracapa do livro e de levar os alunos a conhecerem a importância de Eça de Queiroz, no panorama da literatura portuguesa. Terminada esta fase, partiu-se para a exploração do título da obra, para que os alunos pudessem activar conhecimentos prévios sobre o que o título lhes poderia sugerir e inferir possíveis assuntos que estariam relacionados com este tema.

A leitura do conto foi feita pelos alunos, em casa. Pensou-se que esta seria a melhor estratégia de leitura, pois iria permitir uma leitura individual e a prática do gosto pela leitura, num contexto familiar, que respeitasse as características de cada aluno. Uma vez lido o conto, passou-se à sua interpretação, na sala de aula. Para o seu estudo, recorreremos, mais uma vez, à análise das categorias da narrativa.

Relativamente ao estudo das personagens, procurámos levar os alunos a relacionarem a caracterização destas com as suas atitudes e comportamentos, sobretudo no que diz respeito à mudança de atitudes da personagem principal, Maria da Piedade, ao longo das três partes, em que se pode dividir o conto. Nesta caracterização, distinguimos a existência de uma metamorfose na personagem, marcada pela chegada de Adrião e pela leitura de livros influenciados pelo romantismo e pelo ultrarromantismo. No caso das personagens masculinas, João Coutinho e Adrião, estabeleceu-se um critério de caracterização através da comparação e da explicitação das diferenças existentes entre estas personagens, com carácter totalmente oposto.

Sobre o espaço, optámos por contrastar os dois espaços onde decorre a acção: o moinho – espaço aberto, idílico, onde a felicidade está presente e a casa – espaço fechado e doentio, símbolo do tédio e da monotonia da vida. Destacou-se, ainda, o facto de estes espaços estarem em sintonia com o estado de espírito de Maria da Piedade e com as duas fases da personagem: antes e depois de conhecer Adrião. Por isso, o espaço assume também a característica de espaço psicológico.

A partir da exploração do espaço, foi possível compreender o título do texto, uma vez que é no moinho que se inicia a transformação de Maria da Piedade, fundamental para o desenrolar da acção.

Relativamente ao tempo, foi explorado o tempo da história e o tempo do discurso, destacando-se a presença da analepse e do recurso ao sumário. Pensou-se que seria fundamental para os alunos compreenderem a importância da condensação da organização do tempo da história. Deste modo, foi explorado o facto de num tempo diegético de cerca de três dias, ocorrer toda a acção central que é o motor deste conto. Além disso, era crucial que os alunos entendessem que esta é uma característica importante deste género narrativo, pois, como referem Reis & Lopes (1998: 80), muitas vezes “o narrador trata de organizar o tempo de forma consideravelmente económica; por isso predominam no conto velocidades narrativas tão redutoras como o sumário e a elipse, desvalorizando-se simultaneamente a pausa descritiva”.

Um outro aspecto do estudo do texto que foi abordado foi a caracterização do narrador quanto à presença e à ciência. Assim, os alunos puderam concluir que o narrador é não participante e possui uma focalização interna e onnisciente da história.

No âmbito do estudo do estilo do texto, foram levantadas as principais figuras de estilo que contribuem para a expressividade e beleza da linguagem utilizada. Como já foi referido, este conto insere-se numa estética realista e naturalista. Embora os alunos se encontrassem num nível em que ainda não tinham contactado aprofundadamente com a periodização literária, julgou-se importante chamar a sua atenção para o facto de este conto estar marcado pelas correntes referidas. Até mesmo porque o conto pode ser utilizado com alunos de outros níveis de ensino, que já possuam conhecimentos mais desenvolvidos sobre Eça de Queiroz. A presença dessas correntes manifesta-se pela abordagem do tema da ameaça da realidade social para o matrimónio e pela análise crítica da sociedade, através da exposição de situações de alcoolismo, de violência social, de casamento por conveniência e de adultério. Além disso, o conto insurge-se contra os preceitos do Romantismo, no sentido em que critica os excessos da

sentimentalidade romântica, pela criação de um mundo artificial e idealizado. O próprio naturalismo aparece como justificação para a doença dos filhos de Maria da Piedade e os comportamentos são frequentemente marcados pela influência do meio e da carga hereditária.

Deste modo, podemos concluir que a utilização do conto pode ser um recurso válido e fundamental para o desenvolvimento de competências, na aula de língua portuguesa. O conto de autor permite, pois, o contacto com a literatura portuguesa, ao mesmo tempo que se desenvolve o gosto pela leitura e se aprofunda o conhecimento sobre a língua.

5. Conclusão

Este relatório final de estágio teve, como principal objectivo, a defesa da noção de que o conto é um género do modo narrativo que possibilita o desenvolvimento da compreensão leitora e do gosto pela leitura em contexto de sala de aula. Considerando as suas vantagens pedagógicas, enunciadas ao longo deste estudo, defendemos que o conto poderá ser um aliado do professor na criação de métodos e de estratégias de ensino que visem a aprendizagem formal do processo de compreensão do texto escrito.

De modo a apresentarmos a defesa desta nossa convicção, procedemos, em primeiro lugar, à explicitação da importância que o domínio da leitura tem na nossa sociedade, enquanto condicionante quer do sucesso individual, quer do progresso económico, social e cultural dessa mesma sociedade. Assim sendo, partimos da noção de que um indivíduo, enquanto membro de uma sociedade alfabetizada, tem que ser capaz de colocar em prática diferentes tipos de leitura, para concluirmos que a capacidade de dominar o material lido tem que ser ensinada em contexto de sala de aula, dado que a leitura exige uma aprendizagem formal, explícita e significativa.

É evidente que esta aprendizagem será positiva se o aluno for capaz de compreender aquilo que lê, por isso, realizámos, neste relatório, uma breve reflexão sobre os processos e estratégias que o leitor deve utilizar durante a construção do sentido de um texto. Note-se que um professor de língua terá que levar o aluno a conhecer e a activar cada um dos processos que estão patentes durante o acto de ler. Defendemos, pois, o ensino explícito de métodos e de técnicas que podem ajudar o aluno no momento de ler e de interpretar.

Neste sentido, procedemos a uma caracterização deste género, pois acreditamos, que a criação de actividades que têm por base este material escrito poderá ser um recurso importante nas aulas de língua. Deste modo e para comprovar as nossas ideias, recorreremos à apresentação de propostas de actividades práticas, que foram por nós desenvolvidas, quer ao longo do estágio pedagógico de Espanhol, quer ao longo da nossa prática docente. Através da execução destas propostas, verificámos que é possível utilizar o conto como meio para desenvolver a compreensão leitora, para promover a criação de uma competência literária e para promover o gosto pela leitura.

Concluimos, então, manifestando a nossa crença no facto de que é possível utilizar o texto narrativo literário no desenvolvimento das capacidades dos nossos alunos. Neste percurso, certamente, não há lugar para a simplificação dos recursos, nem para a passividade do professor no momento de criar ou de desenvolver nos seus alunos a vontade de ler e de compreender, mas sim para a consciência de que é necessário fornecer ao aluno meios e instrumentos que lhe permitam conhecer a língua, a literatura e a cultura de uma comunidade.

6. Bibliografia

ALARCÃO, Maria de Lourdes (1995), *Motivar para a leitura*, Lisboa, Texto Editora.

AMOR, Emília (2003), *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*, 6ª ed., Lisboa, Texto Editora.

ANTÃO, Jorge Augusto Silva (2000), *Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura*, 2ª ed., Porto, Edições Asa.

BABO, Maria Ausenda (2004), “Que farei com este texto? A leitura na aula de Língua Estrangeira: percursos iniciais”, in *Ensino das línguas estrangeiras: estratégias políticas e educativas*, (John Greenfield, Org.), Faculdade da Universidade do Porto, Porto.

BASTOS, Maria de Fátima Rocheta de Sousa Ferreira (2003), *Conto maravilhoso, a palavra esquecida. Conto maravilhoso: um novo paradigma educacional?*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa.

BETTELHEIM, Bruno (1998), *Psicanálise dos contos de fadas*, 7ª edição, Venda Nova, Bertrand Editora.

CALÇADA, Teresa, MARTINS, Jorge, MADUREIRA, Ana, LORENA, Alexandra (2006), *Plano Nacional de Leitura – Relatório Síntese*, (Isabel Alçada, coord.), Lisboa, (disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/uploads/relatoriosintese.pdf>, consultado pela última vez em 08/09/2010).

CASSANY, Daniel (2004), “Las palabras y el escrito”, in *Revista Electrónica de Didáctica*, número 0, (disponível em: <http://www.educacion.es/redele/revista/cassany.shtml>, consultado pela última vez em 08/09/2010).

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta & SANZ, Glòria (1998), “Comprensión lectora”, in *Enseñar lengua*, 4ª Edición, Barcelona, Editorial GRAÓ.

COHEN, Sidney & MAUFFREY, Annick (1983), *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, Paris, Armand Colin.

COSTA, António Firmino da, PEGADO & Elsa, ÁVILA, Patrícia (2008), *Barómetro de Opinião Pública: atitudes dos portugueses perante a leitura e o plano nacional de leitura*, Lisboa, Ministério da Educação (disponível em: http://www.minedu.pt/np3content/?newsId=67&fileName=barometro_leitura_abril2008.pdf, consultado pela última vez em 08/09/2010).

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2005), “Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, in *Revista Electrónica de Didáctica*, número 3, Pp. (disponível em: <http://www.educacion.es/redele/revista3/fernandez.shtml>, consultado pela última vez em 08/09/2010).

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2004), *Programa de Espanhol – Nível continuação, 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, Lisboa, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário (disponível em: http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/220/espanhol_cont_12.pdf, consultado pela última vez em 08/09/2010).

FONSECA, Fernanda Irene (1987), *Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos*, Porto, Re-Encontro.

GIASSON, Jocelyne (2000), *A compreensão na leitura*, 2ª Edição, Lisboa, Edições Asa.

GÓMEZ, Asunción Barreras (2007), “Los cuentos orales en la enseñanza del español como lengua extranjera”, in *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, volume I, (Enrique Balmaseda Maestu, coord.), Logroño, Universidad de la Rioja, Pp. 313-322 (disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2438315>, consultado pela última vez em 08/09/2010).

JIMÉNEZ, Felipe B. Pedraza (1996), “La literatura en la clase de español para extranjeros”, in *Actas del VII congreso internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Centro Virtual Cervantes, Pp.

59-66 (disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf, consultado pela última vez em 08/09/2010).

LENCASTRE, Leonor Mendes de Freitas Queiroz e (1994), *Compreensão de textos: análise de alguns factores*, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

LLOSA, Mario Vargas (2010), *Fonchito y la luna*, Madrid, Alfaguara.

LOPES, Ana Cristina Macário (1982-1983), “Contos de manhas e artimanhas na literatura tradicional portuguesa”, in *Revista Lusitana (Nova Série)*, número 4, Coimbra, Instituto Nacional de Investigação Científica, Pp. 121-148 (disponível em: http://www.fl.ul.pt/unidades/centros/ctp/lusitana/rlns_ns/rlns04_p121.pdf, consultado pela última vez em 08/09/2010).

LOPES, João A. & VELASQUEZ, M. Gabriela & FERNANDES, Paulo P. & BARTOLO, Vítor N. (2004), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*, 1ª Edição, Coimbra, Quarteto.

MATUTE, Ana María, *et alli* (1999), *Los mejores relatos españoles del siglo XX*, Madrid, Alfaguara.

MAESTRE, José Coloma (2003), “Textos breves en ELE: una trepidante vía”, in *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Hermógenes Perdiguero Villarreal, Antonio A. Alvarez (coord.), Burgos, Pp. 614-623 (disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0615.pdf, consultado pela última vez em 08/09/2010).

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

MENEZES, Salvato Telles de (1993), *Literatura*, Lisboa, Difusão Cultural.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Programa de Espanhol – 3º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação (disponível em: http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/_Attachments/168/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf, consultado pela última vez em 08/09/2010).

MORGÁDEZ, Manuel del Pino, *et alii* (2010), *Abrapalabra*, Porto, Porto Editora.

PINTO-FERREIRA, Carlos, SERRÃO, Anabela & PADINHA, Lúcia (2007), *PISA - 2006, Competências científicas dos alunos portugueses*, Lisboa, Ministério da Educação, (disponível em: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&file Name=relatório_nacional_pisa_2006.pdf, consultado pela última vez em 08/09/2010).

POSLANIEC, Christian (2006), *Incentivar o prazer de ler: actividades de leitura para jovens*, Porto, Edições Asa.

POTTS, John (1979), *Leitura e leituras: nos ensinamentos primário e secundário*, Lisboa, Livros Horizonte.

REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina M., *Dicionário de Narratologia*, 6ª ed., Coimbra, Livraria Almedina.

SILVA, Augusto Santos (2002), *Dinâmicas sociais do nosso tempo: uma perspectiva sociológica para estudantes de gestão*, Porto, Universidade do Porto.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1996), *Teoria da Literatura*, 8ª ed., Coimbra, Almedina.

Sim-Sim, Inês (1995), “Desenvolver a linguagem, aprender a língua”, in *Novas metodologias em educação* (Adalberto Dias de Carvalho, org.), Porto, Porto Editora, Pp. 199-221.

SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês & FERRAZ, Maria José (1997), *A língua materna na educação básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, Lisboa, Ministério da Educação.

SOBRINO, Javier García, *et alii* (2000), *A criança e o livro: a aventura de ler*, Porto, Porto Editora.

TRAÇA, Maria Emília (1992), *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*, Porto, Porto Editora.

TZVETAN, Todorov (1973), *Poética*, Tradução de António José Massano, Lisboa, Editorial Teorema, impresso em 1986.

7. Anexos

ANEXO 1 – Questionario

Cuestionario

Nombre: _____ (opcional)

Edad: _____ Curso: _____ Sexo: Femenino _____ Masculino _____

A la hora de aprender una lengua extranjera, tienes que adquirir varias competencias, para que puedas entender y expresarte en esa lengua. La lectura de varios tipos de texto puede desempeñar un papel fundamental en el aprendizaje de esa lengua. Claro que este es un proceso complejo y muchas veces la comprensión lectora es una tarea difícil, incluso en nuestra propia lengua.

Contesta al siguiente cuestionario sobre tus hábitos y tus gustos literarios.

1. Para ti leer es:

Una obligación.

Una actividad que te permite obtener nuevos conocimientos.

Una actividad poco interesante.

Una forma de ocupar el tiempo libre.

2. ¿Cuándo sueles leer?

Todos los días;

En las vacaciones;

Sólo cuando tengo que leer algún libro o texto para la escuela;

A veces.

Nunca.

3. ¿Qué tipo de lecturas prefieres?

Revistas;

Libros de aventuras;

Ficción científica;

Novelas policíacas;

Periódicos;

Romances;

Comics;

Cuentos

Poesía,

Teatro.

4. Cuando eras niño solías oír cuentos tradicionales:

Sí me gustaba mucho;

Sí, pero no me gustaba;

No, nunca quise oírlos.

5. Te gustan los cuentos tradicionales o de autor:

Sí, ambos los cuentos me gustan;

Sólo me gustan los cuentos de autor;

No me gustan ni los cuentos de autor, ni los cuentos tradicionales.

6. ¿Crees que leer cuentos será una buena estrategia para desarrollar tus competencias en lengua extranjera?

- Sí, permitirá la adquisición de vocabulario y el aprendizaje de la gramática.

- Sí, es una forma de contactar con la lengua en un contexto real y de desarrollar la interpretación de los textos;

- No me gusta leer cuentos, prefiero actividades de comprensión y expresión orales.

ANEXO 2 – De cuentos

1. Observa las imágenes e intenta descubrir las siguientes informaciones:

- 1.1. ¿Quiénes son estas personas?
- 1.2. ¿Qué están haciendo?
- 1.3. ¿Qué ropa llevan puesta?
- 1.4. ¿Qué les gusta hacer?
- 1.5. ¿Qué relación podrá existir entre estas personas?



Imagen sacada del manual *Abrapalabra*, Porto Editora.

2. Ahora vas a escuchar un texto, titulado “De cuentos”. Intenta descubrir cuál es la relación entre estas imágenes y el texto.

De cuentos

En mi cuento había
un rey muy gracioso
a quien le encantaba
vestirse de oso
5 y una reina flaca
loca por las motos
que nunca llevaba
vestidos lujosos,
sino camisetas,
10 pantalón vaquero,
botas militares
y chupa de cuero.

En mi cuento, niños,
15 estaban también
las princesas Iria,
Irene e Inés.
Iria, la mayor,
era una princesa
20 (puedo asegurarlo)
de pies a cabeza
Vestía con telas
siempre delicadas
y estaba atendida
50

25 por muchas criadas.

La segunda, Irene,
sólo era feliz
con un libro abierto
30 frente a su nariz.

En la biblioteca
se pasaba el día
leyendo y leyendo
los libros que había
35 Inés, la tercera,
amaba el teatro
e iba por palacio
siempre interpretando...

Podíamos verla
40 recitando versos
o frente a un espejo
ensayando gestos.

Todos en mi cuento
45 eran muy felices
y seguramente
comían perdices..

Alicia Borrás, *Versos graciosos,
sabrosos y jugosos.*

“Alicia Borrás nació en Vigo, donde trabaja como profesora de teatro, actriz de doblaje y escritora. Su contacto con los niños, le lleva a escribir los versos que ellos le soplan al oído y a inventar con doña imaginación en un mundo de colores, donde el teatro, los cuentos y los poemas ocupan un lugar muy especial y divertido”.

Su obra *Versos graciosos, sabrosos y jugosos* fue finalista del Premio Lazarillo de Creación literaria.

En, http://www.catedu.es/abrapalabra/index.php?option=com_content&task=category§ionid=12&id=83&Itemid=308

3. Lee otra vez el texto y contesta oralmente a las siguientes preguntas.

- 3.1. ¿Cuál era la actividad favorita del rey?
- 3.2. Y a la reina, ¿qué le gustaba hacer?
- 3.3. Si tuvieras que caracterizar psicológicamente a la reina, ¿cómo lo harías?
- 3.4. ¿Qué significa ser una princesa de pies a cabeza?
- 3.5. ¿Cómo pasaba Irene sus días?
- 3.6. Cuando sea mayor, ¿cuál será la profesión de Inés?
- 3.7. ¿Cuál de las tres hermanas era la más presumida? ¿Por qué?

4. Lee las siguientes definiciones e indica las palabras del texto que están relacionadas con ellas.

- 1.1. Que manifiesta lujo. _____
- 1.2. Chaquetón. _____
- 1.3. Decir en voz alta _____
- 1.4. Ave gallinácea. _____

5. Encuentra en el texto el contrario de las palabras dadas.

- a. Gordita. _____
- b. Desinteresada. _____
- c. Groseras. _____
- d. Cerrado. _____

6. Ahora eres tú, quien va a caracterizarse. Escribe un pequeño texto sobre tus gustos, tu forma de vestir y tu personalidad. Tus compañeros tendrán que descubrir quién eres.

Actividad adaptada del manual *Abrapalabra*, Porto Editora

Anexo 3 – La Bella durmiente

1. Lee los títulos de los siguientes cuentos populares e intenta relacionarlos con las imágenes.

<p>La caperucita roja</p>	<p>a. </p>
<p>Los tres cerditos</p>	<p>b. </p>
<p>La casita de turrón</p>	<p>c. </p>
<p>Blanca de Nieves</p>	<p>d. </p>
<p>La ratita presumida</p>	<p>e. </p>
<p>El gato con botas</p>	<p>f. </p>

2. Vamos a leer la historia de la Bella Durmiente.

Hace muchos años vivían un rey y una reina quienes cada día decían:

-";Ah, si al menos tuviéramos un hijo!"-

Pero el hijo no llegaba. Sin embargo, una vez que la reina tomaba un baño, una rana saltó del agua a la tierra, y le dijo:

-";Tu deseo será realizado y antes de un año, tendrás una hija."-

Lo que dijo la rana se hizo realidad, y la reina tuvo una niña tan preciosa que el rey no podía ocultar su gran dicha, y ordenó una fiesta. Él no solamente invitó a sus familiares, amigos y conocidos, sino también a un grupo de hadas, para que ellas fueran amables y generosas con la niña. Eran trece estas hadas en su reino, pero solamente tenía doce platos de oro para servir en la cena, así que tuvo que prescindir de una de ellas.

La fiesta se llevó a cabo con el máximo esplendor, y cuando llegó a su fin, las hadas fueron obsequiando a la niña con los mejores y más portentosos regalos que pudieron: una le regaló la Virtud, otra la Belleza, la siguiente Riquezas, y así todas las demás, con todo lo que alguien pudiera desear en el mundo.

Cuando la decimoprimeras de ellas había dado sus obsequios, entró de pronto la decimotercera. Ella quería vengarse por no haber sido invitada, y sin ningún aviso, y sin mirar a nadie, gritó con voz bien fuerte:

-";La hija del rey, cuando cumpla sus quince años, se punzará con un huso de hilar, y caerá muerta inmediatamente!"-

Y sin más decir, dio media vuelta y abandonó el salón.

Todos quedaron atónitos, pero la duodécima, que aún no había anunciado su obsequio, se puso al frente, y aunque no podía evitar la malvada sentencia, sí podía disminuirla, y dijo:

-";Ella no morirá, pero entrará en un profundo sueño por cien años!"-

El rey trataba por todos los medios de evitar aquella desdicha para la joven. Dio órdenes para que toda máquina hilandera o huso en el reino fuera destruido. Mientras tanto, los regalos de las

otras doce hadas, se cumplían plenamente en aquella joven. Así ella era hermosa, modesta, de buena naturaleza y sabia, y cuanta persona la conocía, la llegaba a querer profundamente.

Sucedió que en el mismo día en que cumplía sus quince años, el rey y la reina no se encontraban en casa, y la doncella estaba sola en el palacio. Así que ella fue recorriendo todo sitio que pudo, miraba las habitaciones y los dormitorios como ella quiso, y al final llegó a una vieja torre. Ella subió por las angostas escaleras de caracol hasta llegar a una pequeña puerta. Una vieja estaba en la cerradura, y cuando la giró, la puerta súbitamente se abrió. En el cuarto estaba una anciana sentada frente a un huso, muy ocupada hilando su lino.

- "Buen día, señora." - dijo la hija del rey, - "¿Qué haces con eso?" -

- "Estoy hilando." - dijo la anciana, y movió su cabeza.

- "¿Qué es esa cosa que da vueltas sonando tan lindo?" - dijo la joven.

Y ella tomó el huso y quiso hilar también. Pero nada más había tocado el huso, cuando el mágico decreto se cumplió, y ella se punzó el dedo con él.

En cuanto sintió el pinchazo, cayó sobre una cama que estaba allí, y entró en un profundo sueño. Y ese sueño se hizo extensivo para todo el territorio del palacio. El rey y la reina quienes estaban justo llegando a casa, y habían entrado al gran salón, quedaron dormidos, y toda la corte con ellos. Los caballos también se durmieron en el establo, los perros en el césped, las palomas en los aleros del techo, las moscas en las paredes, incluso el fuego del hogar que bien flameaba, quedó sin calor, la carne que se estaba asando paró de asarse, y el cocinero que en ese momento iba a jalarle el pelo al joven ayudante por haber olvidado algo, lo dejó y quedó dormido. El viento se detuvo, y en los árboles cercanos al castillo, ni una hoja se movía.

Pero alrededor del castillo comenzó a crecer una red de espinos, que cada año se hacían más y más grandes, tanto que lo rodearon y cubrieron totalmente, de modo que nada de él se veía, ni siquiera una bandera que estaba sobre el techo. Pero la historia de la bella durmiente "Preciosa Rosa", que así la habían llamado, se corrió por toda la región, de modo que de tiempo en tiempo hijos de reyes llegaban y trataban de atravesar el muro de espinos queriendo alcanzar el castillo. Pero era imposible, pues los espinos se unían tan fuertemente como si tuvieran manos, y los jóvenes eran atrapados por ellos, y sin poderse liberar, obtenían una miserable muerte.

Y pasados cien años, otro príncipe llegó también al lugar, y oyó a un anciano hablando sobre la cortina de espinos, y que se decía que detrás de los espinos se escondía una bellísima princesa, llamada Preciosa Rosa, quien ha estado dormida por cien años, y que también el rey, la reina y toda la corte se durmieron por igual. Y además había oído de su abuelo, que muchos hijos de reyes habían venido y tratado de atravesar el muro de espinos, pero quedaban pegados en ellos y tenían una muerte sin piedad. Entonces el joven príncipe dijo:

- "No tengo miedo, iré y veré a la bella Preciosa Rosa." -

El buen anciano trató de disuadirlo lo más que pudo, pero el joven no hizo caso a sus advertencias.

Pero en esa fecha los cien años ya se habían cumplido, y el día en que Preciosa Rosa debía despertar había llegado. Cuando el príncipe se acercó a donde estaba el muro de espinas, no había otra cosa más que bellísimas flores, que se apartaban unas de otras de común acuerdo, y dejaban pasar al príncipe sin herirlo, y luego se juntaban de nuevo detrás de él como formando una cerca.

En el establo del castillo él vio a los caballos y en los céspedes a los perros de caza con pintas yaciendo dormidos, en los aleros del techo estaban las palomas con sus cabezas bajo sus alas. Y cuando entró al palacio, las moscas estaban dormidas sobre las paredes, el cocinero en la cocina aún tenía extendida su mano para regañar al ayudante, y la criada estaba sentada con la gallina negra que tenía lista para desplumar.

Él siguió avanzando, y en el gran salón vio a toda la corte yaciendo dormida, y por el trono estaban el rey y la reina.

Avanzó aún más, y todo estaba tan silencioso que un respiro podía oírse, y por fin llegó hasta la torre y abrió la puerta del pequeño cuarto donde Preciosa Rosa estaba dormida. Ahí yacía, tan hermosa que él no podía mirar para otro lado, entonces se detuvo y la besó. Pero tan pronto la besó, Preciosa Rosa abrió sus ojos y despertó, y lo miró muy dulcemente.

Entonces ambos bajaron juntos, y el rey y la reina despertaron, y toda la corte, y se miraban unos a otros con gran asombro. Y los caballos en el establo se levantaron y se sacudieron. Los perros cazadores saltaron y menearon sus colas, las palomas en los aleros del techo sacaron sus cabezas de debajo de las alas, miraron alrededor y volaron al cielo abierto. Las moscas de la pared revolotearon de nuevo. El fuego del hogar alzó sus llamas y cocinó la carne, y el cocinero le jaló los

pelos al ayudante de tal manera que hasta gritó, y la criada desplumó la gallina dejándola lista para el cocido.

Días después se celebró la boda del príncipe y Preciosa Rosa con todo esplendor, y vivieron muy felices hasta el fin de sus vidas.

Versión de los hermanos Grimm, obtenida a partir del sitio [http:// www.grimmstories.com /es/grimm_cuentos/la_bella_durmiente_del_bosque](http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/la_bella_durmiente_del_bosque).

“Jacob Ludwig Karl Grimm (1785-1863) y Wilhelm Karl Grimm (1786-1859) eran dos hermanos nacidos en Alemania, que tenían como profesión el estudio de la filología y el folclore. Debido a ello, recorrieron su país y fueron hablando con los campesinos, con las vendedoras de los mercados, con los leñadores, para aprender de ellos. Jacob y Wilhelm Grimm recogían historias de los lugareños, además de estudiar la lengua y su uso, el antiguo folclore de las regiones por donde viajaban”.

En este sitio, puedes encontrar informaciones sobre ellos
<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturainfantil/cuentosclasicos/hermanosgrimm.asp>

7. Divide el cuento en partes, según el criterio siguiente.

<p>1ª - Exposición</p> <ul style="list-style-type: none">- Descripción de los personajes, del tiempo, del lugar donde ocurre la acción de la situación en la que se encuentran los personajes.	
<p>2ª Acontecimiento motivador</p> <ul style="list-style-type: none">- Presentación de un acontecimiento que motiva la acción. Muchas veces está antecedido por la expresión “un día”.	
<p>3ª Complicación</p> <ul style="list-style-type: none">- Fase donde se presenta la reacción, el objetivo y los intentos del personaje para solucionar el problema.	
<p>4ª Resolución</p> <ul style="list-style-type: none">- Resolución del problema y presentación de los resultados de los intentos del personaje para solucionar el problema.	

2. Contesta a las siguientes preguntas sobre el texto.

2.1.¿Con que expresión empieza este cuento?

2.1.1. Esta expresión contribuye para la presentación del tiempo, en el que se sitúa la acción. ¿Qué tiempo es ese?

2.2.¿Cuáles son los espacios donde ocurre esta historia?

2.2.1. ¿Crees que estos espacios se localizan en un país específico? ¿Por qué?

2.3.¿Quiénes son los personajes que participan en este cuento?

2.3.1. Caracteriza física y psicológicamente el personaje principal.

2.4. Lee las siguientes expresiones e identifica la clase morfológica de las palabras subrayadas.

“un rey y una reina”

“otro príncipe”

2.4.1. ¿Cuál es el valor de estas palabras?

3. A partir de este texto, es posible repasar el uso de los tiempos verbales del pasado: el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

3.1. Vas a localizar en el texto cuatro ejemplos de formas verbales en pretérito indefinido y en pretérito imperfecto.

3.2. Evalúa el sentido del uso de estos tiempos verbales, en este cuento.

4. El final del cuento de la *Bella Durmiente* es muy conocido y parecido al final de todos los cuentos de hadas.

Inventa un final diferente para este cuento. Debes empezar tu texto a partir del penúltimo párrafo y no te olvides de la fórmula de cierre.

Anexo 4 – La Bella Durmiente, Quim Monzó

La Bella Durmiente

En medio de un claro, el caballero ve el cuerpo de la muchacha, que duerme sobre una litera hecha con ramas de roble y rodeada de flores de todos los colores. Desmonta rápidamente y se arrodilla a su lado. Le coge una mano. Está fría. Tiene el rostro blanco como el de una muerta. Y los labios finos y amoratados. Consciente de su papel en la historia, el caballero la besa con dulzura. De inmediato la muchacha abre los ojos, unos ojos grandes, almendrados y oscuros, y lo mira: con una mirada de sorpresa que enseguida (una vez ha meditado quién es y dónde está y por qué está allí y quién será ese hombre que tiene al lado y que, supone, acaba de besarla) se tiñe de ternura. Los labios van perdiendo el tono morado y, una vez recobrado el rojo de la vida, se abren en una sonrisa. Tiene unos dientes bellísimos. El caballero no lamenta nada tener que casarse con ella, como estipula la tradición. Es más: ya se ve casado, siempre junto a ella, compartiéndolo todo, teniendo un primer hijo, luego una nena y por fin otro niño. Vivirán una vida feliz y envejecerán juntos. Las mejillas de la muchacha han perdido la blancura de la muerte y ya son rosadas, sensuales, para morderlas. Él se incorpora y le alarga las manos, las dos, para que se coja a ellas y pueda levantarse. Y entonces, mientras (sin dejar de mirarlo a los ojos, enamorado) la muchacha (débil por todo el tiempo que ha pasado acostada) se incorpora gracias a la fuerza de los brazos masculinos, el caballero se da cuenta de que (unos 20 o 30 metros más allá, antes de que el claro del paso al bosque) hay otra muchacha dormida, tan bella como la que acaba de despertar, igualmente acostada en una litera de ramas de roble y rodeada de flores de todos los colores.

Quim Monzó, *El porqué de las cosas*.

1. Relaciona cada palabra con su definición.

- | | |
|------------------------|---|
| a. Muchacha | 1. Ponerse con las piernas dobladas sobre el suelo y apoyadas en las rodilla |
| b. Roble | 2. Joven. |
| c. Amorado | 3. De color semejante al morado o con tonalidades moradas |
| d. Arrodillarse | 4. Árbol de tronco grueso, madera dura, ramas retorcidas, hojas lobuladas, flores de color verde amarillento y fruto en forma de bellota. |
| e. Teñirse | 5. Aplicarse un nuevo color distinto del que tenía. |
| f. Claro | 6. Espacio vacío en un conjunto de cosas o en el interior de un bosque. |

2. Señala las afirmaciones con V (verdadero) o F (falso), según el texto, corrige las afirmaciones que consideres falsas.

- 2.1. La joven estaba tendida en el medio de un bosque. ____
- 2.2. La chica estaba muerta y no reaccionó ante el príncipe. ____
- 2.3. La joven ya sabía quién era el hombre y lo que se esperaba que fuera su comportamiento. ____
- 2.4. Según la tradición, el príncipe podía escoger una doncella para casarse. ____
- 2.5. Después de despierta la joven se reveló una chica con un aspecto despreciable. ____
- 2.6. En el bosque, había otras muchachas que eran muy bellas. ____

3. Explica el sentido de las siguientes afirmaciones.

3.1. “Con una mirada de sorpresa que enseguida (una vez ha meditado quién es y dónde está y por qué está allí y quién será ese hombre que tiene al lado y que, supone, acaba de besarla) se tiñe de ternura”.

3.2. “El caballero no lamenta nada tener que casarse con ella, como estipula la tradición”.

4. ¿Cuáles son las implicaciones que el final del cuento de Quim Monzó traen para la historia tradicional de la Bella Durmiente?

5. ¿Imagina lo que ocurrirá después que el príncipe descubre que existen otras mujeres en el bosque?

Anexo 5 – La lechera

1. Lee la siguiente versión de la fábula *La Lechera* y completa los espacios en blanco con el verbo conjugado en futuro imperfecto de indicativo.



Erase una vez una lechera que llevaba en la cabeza un cántaro lleno de leche al mercado. Caminaba con presteza e iba diciendo en voz alta: « ¡Yo sí que estoy contenta con mi suerte! ». A medida que se iba acercando al pueblo, su felicidad aumentaba. ¿Por qué? Porque la gentil lechera caminaba acompañada por sus pensamientos y con la imaginación veía muchas cosas hermosas para el futuro. Decía de esta manera:

« Sí. Ahora _____ (llegar) al mercado y _____ (encontrar), en seguida, comprador para esta riquísima leche. Sin duda, _____ (valer) un buen precio, que bien lo vale.

En cuanto consiga el dinero, allí mismo _____ (comprar) un canasto de huevos. Lo _____ (llevar) a mi cabaña y de ese montón de huevos, _____ (lograr) sacar, ya hacia el verano, cien pollos por lo menos. ¡Ah, que feliz me siento de pensarlo solamente! Me _____ (rodear) esos cien pollos piando y piando y no _____ (haber) enemigo que se le acerque.

Una vez que tenga mis cien pollos, _____ (volver) al mercado. Y, entonces, los _____ (vender) para comprar un cerdo.

Sí, un cerdo... no muy grande... un lechoncito rosado. ¡Ya me _____ (encargar) yo de cebarlo! _____ (crecer) y se _____ (poner) gordo, porque _____ (estar) bien alimentado con bellotas y castañas. _____ (ser) un

cerdo enorme, con una barriga que _____ (arrastrarse) por el suelo. ¡Yo lo _____ (conseguir)!»

Siguió la lechera su camino, sonriendo ante la idea de ser dueña de tan robusto animal. ¿Qué haría? Lo pensó un instante. Y otra vez una sonrisa de felicidad iluminó su linda carita:

«Claro está. Ya sé lo que me conviene. Con ese cerdo magnífico _____ (hacer) un buen dinero. ¡Con él me _____ (comprar) una vaca... una vaca y un ternero, que _____ (saltar) y _____ (correr) por todo el monte!»

Ya se imaginó la lechera correteando junto a la vaca y al ternerito. Y, al pensarlo, rió alegremente al mismo tiempo que daba un salto. ¡Ay, cuánta desdicha siguió a su alegría! Al dar el salto, cayó de su cabeza el cántaro que se rompió en mil pedazos. La pobre lechera miró desolada cómo la tierra tragaba el blanco líquido. Ya no había leche, ni habría pollos, ni cerdo, ni vaca, ni ternero. Todas sus ilusiones se habían perdido para siempre, junto con el cántaro roto y la leche derramada en el camino.

Versión de la fábula de *La Lechera* de Esopo sacada y adaptada, de <http://lidia-elblogdelidia.blogspot.com/2007/05/cuento-la-lechera.html>

1. Resume esta historia utilizando tus propias palabras.

2. Identifica la moraleja transmitida por esta historia.

Anexo 6 – La madrastra

1. Vas a leer un cuento titulado *La Madrastra*, pero antes de leer el texto vas a pensar en palabras que consideres que están relacionadas con el sustantivo madrastra.

MADRASTRA

La Madrastra



La profesora Elisa entró aquel día en clase acompañada de una mujer y dos niñas. "Hoy he traído conmigo a Cenicienta y Blancanieves, que han venido acompañadas por Cruela, su madrastra". Aquella presentación, como siempre, anticipaba que aquel día los alumnos descubrirían algo interesante y que su profesora lo había preparado con cuidado.

5 Cuando todos se sentaron y la señora Cruela se disponía a hablar, se apagaron todas las luces de la clase. En medio de la oscuridad, se oyeron dos bofetones tremendos y al momento se escuchó el llanto de Cenicienta y Blancanieves. En ese momento, volvieron las
10 luces y todos pudieron ver a ambas niñas llorando.

- "¿Quién ha sido?", preguntó la profesora Elisa.

15 Sin dudarlo, todos señalaron a la madrastra. La madrastra negó con la cabeza, pero en ese momento volvió a apagarse la luz y dos sonoros tortazos cruzaron la clase y los llantos de Clara y Felipe continuaron la historia. Al volver la luz, ambos estaban llorosos, mirando con enfado a la madrastra, a la que todos apuntaban con el dedo. Cuando la madrastra comenzaba a hablar haciéndose la inocente, una vez más se apagó la luz.

20 Pero, esta vez tardó sólo un par de segundos en volver y, entonces, todos pudieron ver la escena: Cenicienta y Blancanieves corrían hacia Carla y Roberto con el brazo en alto, dispuestas a soltar otro bofetón. Al momento, todos los niños de la clase pedían perdón a la señora Cruela, quien resultó ser una mujer muy amable y simpática, que no sabía qué hacer con sus revoltosas hijastras, a las que quería con locura, pero que no dejaban de liarla allá por donde iban...



2. Contesta a las siguientes preguntas sobre el texto.

2.1. ¿Quiénes son los personajes que participan en este cuento?

2.2. ¿Crees que el nombre propio de la madrastra contiene algún tipo de prejuicio?

2.3. ¿En qué lugar sucede la acción?

2.3.1. ¿Crees que ese es un buen lugar para el desarrollo de este tipo de cuento? ¿Por qué?

2.4. ¿Cuál es la moraleja que el cuento transmite?

2.5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tema?

3. El cuento *La madrastra* no está terminado. Imagina un final para este cuento. Puedes referir la reacción de los personajes, la intención de la profesora, eventuales bromas que Cenicienta y Blancanieves hicieron en su pasado, narrar una moraleja para esta historia, etc.

Al momento, todos los niños de la clase pedían perdón a la señora Cruela, quien resultó ser una mujer muy amable y simpática, que no sabía qué hacer con sus revoltosas hijastras, a las que quería con locura, pero que no dejaban de liarla allá por donde iban ...

Anexo 7 – María

1. Vas a leer una historia sobre la vida de una mujer llamada María. Rellena los huecos de la historia con los tiempos verbales del pasado que consideres adecuados.



Erase una vez una mujer llamada María. Ella _____¹ (tener) dos trabajos: fuera y dentro de casa. Fuera _____² (trabajar) de celadora en el hospital, de ocho a tres de la tarde. Lo malo del caso es que la jornada laboral de María no _____³ (acabar) a las tres de la tarde. _____⁴ (llegar) a casa, malcomía y _____⁵ (deber) proseguir el trabajo y éste era aún peor, pues le _____⁶ (esperar) un montón de camas por hacer, ropa sucia que lavar, comida por preparar, deberes del colegio por resolver y un larguísimo etc.

María _____⁷ (estar) desesperada. _____⁸ (tener) tres hijos y un marido. Todos fuertes y robustos. Ella _____⁹ (encontrarse) cansada, agotada, pero no podía dejar su trabajo en el hospital, ya que el dinero _____¹⁰ (hacer) falta en el hogar. Ella ya _____¹¹ (hablar) con ellos, _____¹² (exponer) su situación, pero nada _____¹³ (cambiar).

El destino _____¹⁴ (deparar) a María una larga enfermedad que la _____¹⁵ (tener) alejada del hogar varios meses. Los médicos _____¹⁶ (decir) que ella _____¹⁷ (tener) que recibir tratamientos importantes. Por eso, María _____¹⁸ (tener) que quedarse en Madrid y estar allí cinco meses y medio.

¿Qué haría ahora su familia?

Cuento adaptado a partir del sitio
<http://centros1.pntic.mec.es/cp.miralvalle/paginas/cuentos/cuento3.htm>

2. En grupos de cuatro alumnos, preparad la dramatización de lo que creéis que sucedió después que María salió de casa.

Tenéis que preparar vuestra dramatización, considerando los siguientes aspectos:

- la distribución de los roles por cada elemento del grupo (la familia y un eventual narrador);
- el diálogo entre los miembros de la familia;
- las posibles soluciones que se encontrarán;
- la forma como, en ese momento, el marido y los hijos ven a María.

Anexo 8 – Fonchito y la luna

1. Vas a leer y a estudiar un libro titulado *Fonchito y la Luna*. Mira la portada y la contraportada del libro y descubre quién es el autor del libro y cuál será el asunto de este libro.
2. Vamos a conocer a Mario Vargas Llosa. Lee el siguiente texto sobre este escritor, para que puedas conocerlo un poco mejor.



“Jorge Mario Pedro Vargas Llosa. (Arequipa, Perú, 28 de marzo de 1936). Escritor, político y periodista peruano.

Estudia Letras y Derecho en la Universidad de Lima y colabora profesionalmente en periódicos y revistas”.

Es internacionalmente conocido por sus obras, como *La guerra del fin del mundo* (1981), *La fiesta del Chivo* (2000), *Travesuras de la niña mala* (2006), *Fonchito y la Luna* (2010).

En este sitio puedes descubrir muchas informaciones más sobre este autor:

http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/berlin_mario_vargas_llosa.htm

- 3. Ahora vamos a leer el texto y a dividirlo en partes, según el esquema de la narrativa que te propongo. Debes indicar la delimitación de cada parte y hacer un breve resumen de ella.**

<p>1ª Exposición</p> <p>- Descripción de los personajes, del tiempo, del lugar donde ocurre la acción de la situación en la que se encuentran los personajes.</p>	
<p>2ª Acontecimiento motivador</p> <p>- Presentación de un acontecimiento que motiva la acción. Muchas veces está precedido por la expresión “un día”.</p>	
<p>3ª Complicación</p> <p>- Fase donde se presenta la reacción, el objetivo y los intentos del personaje para solucionar el problema.</p>	
<p>4ª Resolución</p> <p>- Resolución del problema y presentación de los resultados de los intentos del personaje para solucionar el problema.</p>	

4. Como ya has observado, en este texto, participan dos personajes principales, vamos a caracterizarlos física y psicológicamente.

Fonchito - _____

Nereida - _____

5. Contesta a las siguientes preguntas sobre los personajes.

5.1. ¿Cuál es el objetivo de Fonchito desde el inicio del texto? ¿Qué hace para cumplir su objetivo?

5.2. ¿Cómo caracterizas la actitud de Nereida? ¿Su pedido te parece apropiado?

5.3. ¿Si fueras Fonchito, serías capaz de satisfacer el pedido de Nereida?

5.4. La narración del pedido de Nereida, en la página 8, está formada por tiempos verbales ya estudiados a lo largo de este curso.

Identifica tres tiempos verbales e indica su valor expresivo en el texto.

6. Vamos a caracterizar el espacio donde ocurre la acción. Por eso, indica el nombre de la ciudad donde vive Fonchito y Nereida y los lugares donde ellos se encuentran a lo largo de la historia.

6.1. ¿Cómo clasificas morfológicamente a la palabra limeño? ¿A quién se refiere?

6.1. ¿Te gustaría viajar hasta Perú? ¿Qué conoces sobre este país? Puedes buscar informaciones sobre Perú en el siguiente sitio <http://www.peru.com/>.

7. A lo largo del texto, aparecen varias referencias relacionadas con el tiempo de la acción, transcribe esas expresiones e indica su importancia para el avance de la historia.

8. ¿Cómo caracterizas el narrador de esta historia? ¿Por qué?

9. Vamos a crear...

9.1. Los buenos lectores, suelen adivinar lo que va a suceder más tarde, o cómo va a acabar un cuento. ¿Habías adivinado la forma como Fonchito iba a resolver su problema? ¿Por qué lo descubriste?

9.2. Ahora vas a imaginar lo que sucedió a los personajes después del feliz encuentro.

Anexo 9

Bernardino, Ana María Matute

1. Lee las siguientes informaciones sobre la autora del cuento *Bernardino*.



(Barcelona, 1926) Escritora española. Novelista destacada de la llamada generación de los "niños asombrados", su obra describe el ambiente de la posguerra civil. Ana María Matute se dio a conocer en la escena literaria española con *Los Abel* (1948), una novela inspirada en la historia bíblica de los hijos de Adán y Eva, en la cual reflejó la atmósfera española inmediatamente posterior a la contienda civil desde el punto de vista de la percepción infantil.

Las novelas de Ana María Matute no están exentas de compromiso social, si bien es cierto que no se adscriben explícitamente a ninguna ideología política. Su obra resulta así ser una rara combinación de denuncia social y de mensaje poético, ambientada con frecuencia en el universo de la infancia y la adolescencia de la España de la posguerra civil.

Adaptado a partir del sitio: www.biografiasyvidas.com/.../m/matute.htm

2. Ahora que has leído el cuento, completa la tabla siguiente.

Argumento	
Nombre y descripción del protagonista	
Breve descripción de los personajes auxiliares y/o secundarios	
Breve resumen del escenario principal	
Mensaje y valores transmitidos	
Lo que más me ha gustado	
Lo que menos me ha gustado	

**MODELO EUROPEU DE
CURRICULUM VITAE**



INFORMAÇÃO PESSOAL

Nome Pinho, Sandra Raquel Neves
Morada Alameda de Ramil, n.º 36, 3º Dt. - 4505-028 Argoncilhe
Telefone 931648915
Fax
Correio electrónico sandra.neves3@gmail.com

Nacionalidade Portuguesa

Data de nascimento 03.12.1979

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- Datas (de – até) De Setembro de 2010 até ao presente
 - Nome do empregador Escola Secundária de Oliveira do Douro
 - Tipo de empresa ou sector Estabelecimento de Ensino Público
 - Função ou cargo ocupado Docente de Espanhol no Ensino Secundário
 - Principais actividades e responsabilidades
-
- Datas (de – até) De Outubro de 2009 até Março de 2010
 - Nome do empregador Centro de Formação Profissional da Indústria de Ourivesaria e Relojoaria
 - Tipo de empresa ou sector Centro de Formação Profissional
 - Função ou cargo ocupado Formadora de Língua Espanhola
 - Principais actividades e responsabilidades
-
- Datas (de – até) De Setembro de 2009 até ao presente
 - Nome do empregador Agrupamento de Escolas de Vilar de Andorinho e Externato das Escravas do Sagrado Coração de Jesus (Porto)
 - Tipo de empresa ou sector Estabelecimentos de Ensino
 - Função ou cargo ocupado Docente de Espanhol e de Área de Projecto
 - Principais actividades e responsabilidades

<ul style="list-style-type: none"> • Datas (de – até) • Nome do empregador 	<p>De Outubro de 2008 a Agosto de 2009</p> <p>EB2/3 de Leça da Palmeira - Rua General Humberto Delgado 4450-702 Leça da Palmeira</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de empresa ou sector • Função ou cargo ocupado <ul style="list-style-type: none"> • Principais actividades e responsabilidades 	<p>Estabelecimento de Ensino Público – Ministério da Educação</p> <p>Docente de Espanhol</p> <p>Docência da disciplina de Espanhol a alunos do 7º ano de escolaridade. Docência da disciplina de Área de Projecto ao 7º ano de escolaridade.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Datas (de – até) • Nome do empregador 	<p>De Outubro de 2006 a Outubro de 2008</p> <p>Câmara Municipal do Porto – Direcção Municipal de Educação e Juventude</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de empresa ou sector • Função ou cargo ocupado <ul style="list-style-type: none"> • Principais actividades e responsabilidades 	<p>Sector Público</p> <p>Assistente Técnica</p> <p>Apoio pedagógico, desenvolvimento de actividades de ocupação de tempos livres, secretariado.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Datas (de – até) • Nome e endereço do empregador 	<p>Desde 2002 até 2008</p> <p>Centro de Estudos de Argoncilhe e explicações privadas</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de empresa ou sector • Função ou cargo ocupado <ul style="list-style-type: none"> • Principais actividades e responsabilidades 	<p>Sector Privado</p> <p>Docente</p> <p>Apoio pedagógico e explicações particulares na área das línguas e literaturas a alunos de diversos níveis de ensino.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Datas (de – até) • Nome do empregador 	<p>Ano Lectivo de 2001/2002</p> <p>Escola Secundária de Alexandre Herculano</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de empresa ou sector • Função ou cargo ocupado 	<p>Estabelecimento de Ensino Público</p> <p>Docente – estagiária</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Datas (de – até) • Nome do empregador 	<p>De 1996 a 2003</p> <p>Jornal Dragunceli</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Função ou cargo ocupado 	<p>Redactora</p>

FORMAÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL

- Datas (de – até) Setembro de 2009 até Maio de 2010
 - Nome e tipo da organização de ensino ou formação Escola Secundária Manuel Laranjeira
 - Designação da qualificação atribuída Estágio Pedagógico de Espanhol
 - Classificação obtida 18 Valores
-
- Datas (de – até) Desde Setembro de 2008
 - Nome e tipo da organização de ensino ou formação Faculdade de Letras da Universidade do Porto
 - Principais disciplinas/competências profissionais
 - Designação da qualificação atribuída Mestrado em Ensino de Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira – Espanhol no Ensino Básico e Ensino Secundário.
 - Classificação obtida A frequentar.
-
- Datas (de – até) 2006 a Junho de 2009
 - Nome e tipo da organização de ensino ou formação Faculdade de Letras da Universidade do Porto
 - Designação da qualificação atribuída Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas – Português e Espanhol.
 - Classificação obtida 15 Valores
-
- Datas (de – até) 2005 a 2007
 - Nome e tipo da organização de ensino ou formação Escola Superior de Educação do Porto
 - Principais disciplinas/competências profissionais Inglês – Ensino do Inglês – 14 valores; Expressões e Motricidade Humana 15 valores; Tecnologias da Informação e da Comunicação 15 valores. Disciplinas Pedagógicas média de 15 valores.
 - Designação da qualificação atribuída Curso de Professores do Ensino Básico, variante de Português e Inglês
 - Classificação obtida Média de 15 valores relativos aos dois primeiros anos do curso.

- Datas (de – até) De 1997 a 2002
- Nome e tipo da organização de ensino ou formação Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Designação da qualificação atribuída Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses – ramo educacional.
- Classificação obtida 14 Valores

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

- Data Maio de 2009
- Nome Utilização de Séries Espanholas Legendadas em ELE (Ensino da Língua Espanhola) – Porto Editora.
El Portafolio y el Marco Europeo de Lenguas en la Enseñanza Básica (Escola Secundária Gonçalves Zarco);
Competências em TIC: nível 1

APTIDÕES E COMPETÊNCIAS SOCIAIS Interacção com os outros em contextos formais ou informais, com capacidade de diálogo e discussão de ideias.

APTIDÕES E COMPETÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO Revela capacidade de motivação para a aprendizagem de línguas e capacidade de adaptação de planos pedagógicos e de diferentes estratégias de ensino.

CAP

Actualizado

Porto, 23 de Setembro de 2010

Sandra Raquel Neves Pinho

