

Marta Filipa Ferreira Moreira

**Estratégias de motivação para a leitura em contexto de
sala de aula**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e
Secundário, orientado pela Professora Doutora Isabel Morujão e coorientado pela Dr.^a
Mirta Fernández

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

*Estratégias de motivação para a leitura
em contexto de sala de aula*

*Estratégias de motivação para a leitura
em contexto de sala de aula*

Marta Filipa Ferreira Moreira

Estratégias de motivação para a leitura em contexto de sala de aula

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e
Secundário, orientado pela Professora Doutora Isabel Morujão e coorientado pela Dr.^a
Mirta Fernández

Membros do Júri

Professor Doutor José Domingues de Almeida
(Faculdade de Letras – Universidade do Porto)

Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues
(Faculdade de Letras – Universidade do Porto)

Professora Doutora Isabel Morujão
(Faculdade de Letras – Universidade do Porto)

Classificação obtida: 17 valores

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero dirigir o meu maior agradecimento e apreço à Professora Doutora Isabel Morujão, por ter aceitado orientar este meu trabalho e, acima de tudo, pela sua dedicação e disponibilidade, pelas orientações e sugestões, pelo seu profissionalismo e entusiasmo, que se tornaram fundamentais na prossecução deste projeto.

Agradeço também à Dr.^a Mirta Fernández por ter aceitado coorientar este trabalho, pela disponibilidade demonstrada e por todas as sugestões dadas, fundamentais para levar a tarefa avante na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira.

Às professoras orientadoras de estágio na Escola Secundária de Penafiel, a Dr.^a Dalila Guerra, de Português, e a Dr.^a Sara Pinto, de Espanhol, agradeço toda a disponibilidade demonstrada e a partilha de saberes e experiências. Sem elas, teria sido difícil conseguir implementar, nas aulas, a parte prática deste projeto.

Agradeço ainda aos alunos do 8.ºA, do 10.ºD, do 10.ºN e do 11.ºL da Escola Secundária de Penafiel no ano letivo 2014/2015, que foram também os meus alunos neste ano que passou, sem os quais seria impossível desenvolver todo este projeto de investigação-ação. A eles agradeço a boa vontade, colaboração, entajuda e carinho demonstrados ao longo deste ano de estágio.

Aos meus pais, que me forneceram as ferramentas que me permitiram alcançar este objetivo, agradeço-lhes ainda o apoio, a motivação, o carinho e o nunca me deixarem desistir. Sem eles seria impensável a concretização deste curso.

À Mariana, minha irmã, quero agradecer por ser sempre o meu braço direito. Por me ouvir e me dizer as palavras certas... nos momentos certos.

Ao Hugo, à Sofia, ao Jonas, ao Nicolas e à Inês, agradeço por toda a confiança que me incutiram e por me apoiarem sempre.

À minha colega de estágio, um agradecimento pela estreita partilha de dúvidas e de ideias.

À Faculdade de Letras do Porto e a todos os professores com quem aprendi durante estes longos seis anos, a minha gratidão.

A leitura de um bom livro é um diálogo incessante: o livro fala e a alma responde.

(André Maurois)

*Oh! Bendito o que semeia
Livros à mão cheia
E manda o povo pensar!
O livro, caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar!
(Castro Alves)*

Resumo

Atualmente, vive-se numa sociedade em que os livros se estão a transformar em algo inútil, surgindo, no seu lugar, novos *gadgets*, como os *tablets* e *smartphones*, com mil e uma tarefas capazes de entreter miúdos e graúdos. O problema fundamental reside nos miúdos, com cada vez menos hábitos de leitura, facto que mais tarde se traduzirá numa grande lacuna difícil de colmatar. Após observação das turmas, tive oportunidade de comprovar que os alunos apresentavam dificuldades a nível da escrita, mas também a nível oral, utilizando vocabulário pobre, repetido e pouco específico, sem fazerem o mínimo esforço para se adequarem à situação comunicativa. Para tentar que os alunos assumissem o gosto pela leitura e para garantir a produtividade do que pontualmente aprendiam mas logo esqueciam, optou-se por implementar algumas estratégias que os levassem à memorização dos textos e das emoções por eles suscitadas, para adquirirem a motivação para lerem cada vez mais. No final deste trabalho são apresentados os resultados obtidos por estas estratégias, refletindo-se sobre a sua eficácia ou ineficácia e ponderando o que se poderá melhorar. Com este projeto, pretende-se mostrar aos alunos que a leitura lhes traz vantagens, fruições e momentos marcantes, procurando elevar o número de leitores no universo escolar.

Palavras-chave: leitura; memória; motivação e estratégias; literatura.

Resumen

Actualmente, vivimos en una sociedad en la que los libros se están convirtiendo en algo inútil, pues, en su lugar, surgen nuevos *gadgets*, como los *tablets* y los *smartphones*, con infinidad de aplicaciones capaces de entretener tanto a niños como a adultos. El problema fundamental reside en los niños, quienes desarrollan cada vez menos hábitos de lectura, hecho que más tarde se traducirá en un bajo nivel de competencia lectora, algo difícil de contrarrestar. En mi práctica lectiva, después de observar a los grupos, pude comprobar que los alumnos presentaban dificultades en términos de escritura, pero también a nivel oral, puesto que utilizaban vocabulario pobre, repetido y poco específico, y no hacían el mínimo esfuerzo por adaptarse a la situación comunicativa. Con miras a que los alumnos desarrollasen el gusto por la lectura y para garantizar la productividad de lo que aprendían en un determinado momento pero enseguida olvidaban, optamos por implementar algunas estrategias a través de las cuales memorizasen los textos y expresasen las emociones que los mismos les habían suscitado, con el objetivo de motivarlos a leer cada vez más. En la parte final de este trabajo se presentan los resultados obtenidos gracias a la aplicación de estas estrategias, así como una reflexión sobre su eficacia o ineficacia, es decir, se hace un balance de lo que ha funcionado y de lo que se podría mejorar. Así, con este proyecto, en aras de aumentar el número de lectores en el universo escolar, pretendemos transmitir a los alumnos la idea de que la lectura es una actividad muy provechosa que les aportará momentos únicos.

Palabras-clave: lectura; memoria; motivación y estrategias; literatura.

Abreviaturas

QCER – Quadro Comum Europeu de Referência

E/LE – Espanhol Língua Estrangeira

INE – Instituto Nacional de Estatística

PCIC – Plano Curricular del Instituto Cervantes

Sumário

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Resumen.....	vi
Abreviaturas.....	vii
Índice de gráficos.....	x
Índice de figuras.....	xi
Introdução.....	1

Parte I – Fundamentação teórica

<u>Capítulo I</u>	6
1 – O conceito de leitura.....	7
2 – A leitura no contexto da escolaridade obrigatória.....	9
2.1 – Uma batalha contra o desinteresse.....	10
2.2 – Uma luta contra a ignorância.....	11
2.3 – Uma vitória na construção da identidade.....	13
3 – A memória: ativação de saberes e de experiências.....	15
3.1 – Conceitos-chave operatórios sobre a memória.....	16
3.2 – A memória como estratégia de produtividade de leitura e de luta contra o esquecimento.....	18
4 – A importância da motivação: da literacia à fruição e compreensão do texto.....	20
<u>Capítulo II</u>	24
1 – O lugar da leitura nos documentos orientadores.....	25
1.1 – A leitura no <i>Programa de Português</i>	25

1.2 – A leitura nos <i>Programas de Espanhol</i>	26
 Parte II – Prática Pedagógica	
<u>Capítulo I</u>	30
1 – Apresentação do contexto do projeto de investigação-ação.....	31
1.1 – A Escola.....	31
1.2 – As turmas envolvidas.....	33
<u>Capítulo II</u>	35
1 – Diagnose.....	36
1.1 – 10.º D.....	36
1.2 – 10.º N.....	37
1.3 – Resultados das duas turmas de Português: percentagens.....	38
1.4 – 11.º L.....	39
2 – Intervenção pedagógico-didática na aula de língua materna.....	41
2.1 – Tertúlia com jovem escritor.....	42
2.2 – Leitura expressiva e dramatizada do poema «Aquele triste e leda madrugada».....	44
2.3 – Criação de um <i>rap</i>	45
2.4 – Dramatização do conto «Uma simples flor nos teus cabelos claros».....	48
2.5 – Elaboração de um poema visual.....	51
3 – Intervenção pedagógico-didática na aula de Espanhol Língua Estrangeira.....	54
4 – Resultados dos questionários finais.....	57
4.1 – Resultados da intervenção didática em Português.....	57
4.2 – Resultados da intervenção didática em Espanhol Língua Estrangeira.....	61
 Conclusão.....	 64
 Bibliografia.....	 67
 Webgrafia.....	 70

Anexos.....	74
-------------	----

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Hábitos de leitura.....	38
Gráfico 2 – Constituição de uma biblioteca em casa.....	38
Gráfico 3 – Tipologia dos livros que constituem essa biblioteca	39
Gráfico 4 – Hábitos de leitura na família.....	39

Índice de figuras

Figura 1 – Gráfico da descrição dos conhecimentos e processos implicados no ato da leitura (Irwin, 1986).....	22
Figura 2 – Mário Correia com Núcleos de Estágio.....	42
Figura 3 – Grupo composto por três alunas.....	45
Figura 4 – Grupo composto por dois alunos.....	46
Figura 5 – Dramatização do conto “Uma simples flor nos teus cabelos claros”.....	48
Figura 6 – Esquema dos elementos que constituem e influenciam a dramatização (Duarte, 2001).....	49
Figura 7 – Poema visual a partir do primeiro verso do poema “Mãe!” (<i>Vem ouvir a minha cabeça a contar histórias ricas que ainda não viajei!</i>), elaborado por um aluno.....	51
Figura 8 – Poema visual a partir do primeiro verso do poema “Mãe!” (<i>Mãe! Ata as tuas mãos às minhas e dá um nó cego muito apertado!</i>), elaborado por um aluno.....	52
Figura 9 – Respostas de dois alunos sobre a atividade da Tertúlia.....	57
Figura 10– Comentários de dois alunos sobre a dramatização.....	59
Figura 11– Comentários de dois alunos acerca da importância da leitura de obras em E/LE.....	61

Introdução

O presente relatório, que sintetiza a minha experiência de estágio na Escola Secundária de Penafiel, localizada na cidade com o mesmo nome, surge no âmbito da conclusão do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário.

No início do ano, quando tomei contacto com as quatro turmas em que iria lecionar, deparei-me com um universo distinto e heterogéneo. Para o Português Língua Materna, tinha pela frente duas turmas do 10.º ano de escolaridade e para o Espanhol Língua Estrangeira, um 8.º ano e um 11.º ano. Na verdade, o ideal teria sido trabalhar o tema do relatório nas quatro turmas, mas o risco de dispersão seria grande, se conjugado com o escasso tempo de que dispunha para este projeto. Assim sendo, trabalhei com as duas turmas de Português, pois, apesar de serem do mesmo ano, apresentavam interesses muito diferentes e frequentavam cursos também distintos; e com a turma de secundário de Espanhol, por apresentar um nível de conhecimento da língua superior ao da turma do 8.º ano, o que se me afigurou mais adequado, atendendo à natureza deste projeto.

Ainda antes do contacto com estas turmas, a ideia de realizar o relatório de estágio em torno da leitura já me tinha seduzido. Após observação dos alunos e contacto com eles, consolidei a minha ideia inicial, uma vez que as turmas revelavam dificuldades de expressão oral e escrita, consequência óbvia da sua escassa prática de leitura, que em alguns casos era mesmo nula.

O tema que desenvolvi na minha prática letiva supervisionada e que aqui se encontra descrito consiste na elaboração de estratégias que motivem os alunos à leitura em contexto de sala de aula e, consequentemente fora dela, após a constatação de que as novas gerações de alunos não se encontram particularmente formatadas pela leitura, havendo necessidade de suprir esse problema. Desta forma, parti de duas questões fundamentais, que me serviram de premissa: «De que modo é possível incentivar os alunos a adquirir hábitos regulares de leitura a partir do trabalho realizado em sala de aula?» E ainda: «De que forma se poderá potenciar a produtividade do que os alunos leem e esquecem, inexplicavelmente, tão pouco tempo depois?» Com base nesta grelha,

foi realizado trabalho de pesquisa que fundamentasse estas questões e que me ajudasse na elaboração das referidas estratégias.

Saliento, ainda, que este relatório não teve como objetivo contribuir para uma avaliação dos índices de leitura em Portugal, mas apenas trabalhar com o universo espartilhado dos alunos das turmas da Escola Secundária de Penafiel, onde lecionei algumas aulas durante um ano letivo. Foi objetivo primordial, para além do incentivo à leitura, contribuir para a produtividade do que os alunos leem. É que se ler pouco já constitui um problema grave, não reter nada do pouco que se lê é manifestamente pior. Por isso procurámos perceber o modo como a memória poderia ser estimulada, através de estratégias complementares de leitura.

Esta dissertação inspirou-se no Projeto 10x10, promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian, no qual se juntaram dez artistas a dez professores de diversas disciplinas do ensino secundário, com o objetivo de «desenvolver estratégias de aprendizagem eficazes na captação de atenção, motivação e envolvimento dos alunos em sala de aula.»¹ Este projeto piloto, que conta já com a terceira edição, visa estimular a interação de perspetivas, explorando novas ferramentas para que a matéria na sala de aula se torne verdadeiramente apelativa e significativa para os estudantes.

Desta forma, fugi à forma tradicional de ler o texto literário e implementei, nas minhas aulas, estratégias interartes e interdisciplinares, que tinham por base o teatro, a música, o desenho. Estas atividades permitiram aos alunos pôr em prática a sua criatividade e imaginação, possibilitando-lhes abordar o texto literário pelo viés de estratégias que mais se aproximassem dos seus gostos e das suas necessidades.

Durante toda a prática letiva supervisionada, tive por base dois documentos orientadores que me ajudaram ao longo do ano letivo: o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), documento orientador e uniformizador do ensino de língua estrangeira na Europa, que se assume como uma abordagem «orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.» (Conselho da Europa, 2001: 29). Por outro lado, o Plan Curricular del

¹ Cf. em <http://descobrir.gulbenkian.pt/Descobrir/pt/Evento?a=6391>. Acedido em 05 de novembro de 2014.

Instituto Cervantes (PCIC), que especifica os níveis comuns de referência para o Espanhol, e «constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera.» (Instituto Cervantes: 2006).²

O objetivo que se me afigurou primordial neste projeto de investigação-ação foi incentivar os alunos à leitura, não só na sala de aula, mas também fora dela. Os restantes objetivos que guiaram o presente trabalho de investigação foram os seguintes:

- levar os alunos a procurar o estilo de leitura que mais se adequava aos seus gostos e interesses;
- ajudá-los a refletir sobre a literatura;
- mostrar-lhes os diferentes modos de ler (leitura silenciosa, em voz alta, intercalada, ou em diálogo, deambulatória);
- ensiná-los a dar corpo ao texto literário, através de encenações, da música e do desenho;
- melhorar a escrita através dos hábitos de leitura.

Para realizar todo este projeto de investigação-ação, pude contar com a ajuda da minha orientadora e coorientadora, que me ajudaram a chegar à formulação final do tema, mas, também, a moldá-lo durante todos estes meses. Quando expus o meu projeto às orientadoras da escola, também elas se mostraram flexíveis e prontas a ajudar. E, obviamente, a cooperação dos alunos foi fulcral.

No que respeita a este relatório, está dividido em duas partes. A primeira parte é composta por um enquadramento teórico, onde apresento diversos conceitos de leitura, de acordo com a perspetiva de autores que me marcaram particularmente, pela acutilância das suas observações. De seguida, discorro sobre a prática da leitura na escola, relacionando-a com a memória individual, uma vez que este projeto parte da importância da memória na concretização das estratégias delineadas ao longo do ano de estágio.

No capítulo seguinte, incluído ainda nesta parte, é feita uma reflexão sobre a presença ocupada pela leitura nos documentos orientadores de Espanhol Língua Estrangeira e de Português Língua Materna.

² Cf. em http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/presentaciones.htm.

A segunda parte deste projeto é inteiramente dedicada à prática pedagógica. Nela faço inicialmente uma breve apresentação da escola e das turmas com as que trabalhei, especificando as características mais relevantes que me ajudaram e conduziram este projeto de investigação, bem como a diagnose, preciosamente realizada em cada uma delas. No que diz respeito à prática pedagógica supervisionada, começo por expor os fundamentos pedagógico-didáticos em que me baseei para levar a cabo todas as estratégias que desenvolvi ao longo do ano letivo 2014/2015.

De seguida, apresento as estratégias que desenvolvi, fazendo a descrição de cada uma delas e indicando o contexto em que foram implementadas. No final, é feita uma análise dos resultados obtidos pelos alunos envolvidos no projeto, através do inquérito por questionário que lhes facultei no final e pelo acompanhamento que fiz ao longo do ano.

Todos os materiais desenvolvidos neste projeto encontram-se em anexo: inquéritos iniciais e finais, bem como os trabalhos realizados pelos alunos que, de alguma forma, contribuíram para a consistência deste relatório.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I

1 Conceito de Leitura

A leitura, tal como afirma Sabino, é o ato de ler (2008: 2). Embora pareça uma definição tautológica, a sua etimologia, *legere*, a palavra latina que lhe deu origem, situa a questão na sua complexidade que ela envolve – “*legere*” é «conhecer, interpretar por meio da leitura, descobrir» (*idem*). E isso já nos coloca no caminho da dificuldade que conduz tantas vezes ao desprezo pelos livros.

No nosso quotidiano, são inúmeras as situações que exigem a leitura: «Consultar uma lista telefónica, ler um manual de instruções, uma receita de culinária ou um anúncio de jornal» (Santos, 2000: 83) são alguns desses exemplos, que se poderiam atualizar com as resultantes do avanço tecnológico e social: entender um programa de um partido político, um manual informático, um roteiro de operações para submeter um documento online, etc.

Todos são unânimes em considerar que a leitura é uma prática com diversas vantagens: para além de alargar os conhecimentos, é também uma forma de aumentar vocabulário, experienciar situações diversas do nosso mundo habitual, o que, consequentemente, melhora a nossa escrita e a nossa capacidade de interpretação. Além disso, estimula a criatividade e a imaginação, levando a uma melhor compreensão do mundo e do próprio homem.

Se a leitura constituiu, para muitos, em tempos mais afastados, uma capacidade para descodificar mensagens de carácter utilitário (políticas de família, conta-corrente, etc), os ideais ocidentais abertos à Europa no século das Luzes defendiam que «todo o homem tem o direito ao saber e à cultura» (*idem* Santos, 2000: 21), o que levou a uma reformulação do conceito de leitura. Tal como afirma Santos:

«A leitura passa a ser considerada como um instrumento precioso e indispensável ao indivíduo que se quer tornar activo, participante e útil à sociedade. Ler torna-se um meio privilegiado de se ter acesso ao saber, teórico e prático e de conquistar autonomia na aprendizagem, vista agora como um processo dinâmico e sempre inacabado.» (2000: 22).

Abstraindo das definições técnicas da leitura (associação de «símbolos gráficos a símbolos auditivos, conferindo-lhes um significado» (Duarte, 2001: 12)) é objetivo primordial, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ajudar os alunos a

ler melhor, dando-lhes estímulos e motivações para lerem cada vez mais. Desta forma, a leitura representa

«um acto interpretativo que consiste em saber guiar uma série de raciocínios até à construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir tanto da informação que o texto proporciona como dos conhecimentos do leitor. Simultaneamente, ler implica outra série de operações para controlar o progresso dessa interpretação, de forma a poderem detectar-se as possíveis falhas de compreensão produzidas durante a leitura.» (Colomer, 2003: 165).

Por outro lado, «o conceito de leitura, como processo cognitivo pessoal, como acto criativo, pressupõe uma relação do sujeito com a cultura. Ler é dominar a linguagem, é ter uma mais completa compreensão do mundo.» (Ferraz, 2006: 37).

A leitura é, de facto, um processo interativo que engloba o leitor e os seus conhecimentos, experiências, motivações e finalidades que cada um pretende alcançar através dela (Alarcão, 1995: 19). Esta dinâmica resulta dos dois modelos de processamento da informação estudados por Kintsch e Van Dijk: o modelo ascendente (*bottom up*), «que se inicia com a visão das letras e termina com a integração das palavras em frases [...] [e] parte dos dados fornecidos pelo texto para níveis mais elevados de codificação.» (Santos, 2000: 24); e o descendente, ou *top down*, um modelo de adivinhação e de antecipação de conteúdos, que parte de hipóteses e de previsões (*idem*: 25). Tratando-se de operações cognitivas distintas, é este segundo nível que está em causa no universo escolar em que se recorta este projeto, embora se reconheça que, mesmo no Ensino Secundário, os alunos menos sucedidos quase soletram perante textos desconhecidos.

2 A leitura no contexto da escolaridade obrigatória

«Estudar é uma tarefa que envolve a leitura» (Santos, 2000: 55). Segundo esta autora, é também «o modo mais válido para consolidar conhecimentos [...], [pois] exige uma participação ativa do leitor, permitindo-lhe a reflexão, o confronto, a revisão e o repensar das posições assumidas pelo autor do texto.» (*idem*).

Desta forma, a escola é o principal – embora não o único – lugar social privilegiado de produção de leitores (Dionísio, 2000: 19). Assim, à disciplina de Português impõe-se como um dos principais objetivos promover o gosto pela leitura (Sousa, 1990: 115), de modo a formar leitores autónomos, que leiam não só o que a escola exige, mas que tomem a iniciativa de ler fora dela e em todo o seu percurso de vida. Este é o objetivo fulcral do *Programa de Português do Ensino Secundário* no que à leitura diz respeito. Neste sentido, sendo a leitura uma das competências que se adquire desde cedo, por que razão os alunos de hoje em dia não alimentam esse gosto ao longo dos anos e parecem abandoná-lo nos primeiros anos de escolaridade obrigatória?

Ainda de acordo com o mais recente *Programa de Português do Ensino Secundário*, «a leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua.» (*idem*: 5).

É evidente que os objetivos da Escola e da disciplina de Português, em concreto, foram alterando conforme as necessidades, sobretudo devido ao aumento do número de alunos inscritos ao longo dos anos.

As reformas políticas foram as principais responsáveis por todas as alterações realizadas ao sistema educativo. Neste sentido, a partir da década de cinquenta, a escolaridade obrigatória foi uma demarcação sempre em crescimento. Em 1956, no âmbito do regime do Estado Novo, a escolaridade obrigatória passou a ser de quatro anos, mas apenas adultos e alunos do sexo masculino podiam frequentar a escola (Sistema Educativo Nacional de Portugal: 21). Com a entrada dos anos sessenta, o governo repensou a necessidade de prolongar os estudos e, desta vez, a escolaridade obrigatória aumentou para os seis anos. Alguns anos mais tarde, em 1986, na sequência

da Revolução do 25 de abril de 1974, o ensino foi completamente reestruturado (*idem*: 22). De entre todas as alterações realizadas, destaca-se o aumento da escolaridade obrigatória para os nove anos, que cresce, novamente, em 2009, para os doze anos.

Com todas estas alterações, considera-se urgente e necessário adaptar os objetivos da Escola e da disciplina de Português às mudanças que se fazem sentir, incluindo estratégias que motivem os alunos ao estudo e, neste caso particular, à leitura.

2.1 Uma batalha contra o desinteresse

Face à atual sociedade em que vivemos – fascinada pelas telecomunicações, mergulhada no stress e no frenetismo do competitivo mercado de trabalho –, a valorização da leitura e das suas vantagens decresceu significativamente, sendo urgente que a Escola e os professores tomem medidas consensuais para propor novos caminhos para reganhar junto dos alunos o interesse pelo livro.

Existe atualmente uma enorme facilidade no recurso às tecnologias, facto que engloba crianças, adolescentes e adultos. É visível, diariamente, o uso de um *tablet* por parte de uma criança. Aqui, assumimos que a culpa é maioritariamente dos pais ou dos restantes familiares, que facilmente cedem aos caprichos dos mais pequenos. Ao invés de oferecer um *tablet*, por que não um livro? Por outro lado, torna-se evidente que, no caso das crianças e adolescentes, estes caprichos se devem à convivência com os amigos e colegas de escola. Se, ao lado deles, está alguém com um *tablet*, o mais óbvio é escolherem utilizar esse dispositivo ao invés de optarem por ler um livro, pedindo aos pais que o comprem. Competiria, então, ao ambiente familiar e à ação dos pais controlar o uso da tecnologia, defendendo as diversas vantagens da leitura, uma vez que a Escola não pode assumir sozinha essa responsabilidade.

De acordo com um estudo realizado em 1994³ com alunos do Ensino Secundário, de que fizeram parte cerca de 544 estudantes, 87,1% respondeu

³ Este estudo foi realizado em quatro escolas de Ensino Secundário, em Coimbra, em 1994, e diz respeito aos hábitos de leitura dos alunos do 10.º, 11.º e 12.º ano. Fizeram parte deste estudo 544 estudantes, entres os quais 225 rapazes e 319 raparigas entre os 15 e os 19 anos.

Foi realizado por Elvira Moreira dos Santos, licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Em 2000, ano da publicação do livro/estudo «Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes – Um estudo em escolas secundárias», era professora de História em Montemor-o-Velho.

afirmativamente à questão “Gosta de ler?”; enquanto apenas 12,9% afirmou não gostar. O principal motivo apresentado por estes últimos é o aborrecimento – cerca de 68,5%. Relativamente aos incentivos de leitura que receberam na infância, 83,5% respondeu afirmativamente e apenas 16,5% assegurava não ter tido qualquer incentivo enquanto criança.⁴ Julgo que hoje, volvidos vinte anos sobre este inquérito, os resultados seriam muito diferentes. Valeria a pena repeti-lo.

Por isso – e mesmo que as percentagens acima expostas se mantivessem inalteradas – é fundamental que se continue a trabalhar este ponto e a motivar os alunos a lerem obras integrais, estejam elas incluídas ou não nos Programas, uma vez que os dados que o estudo apresenta apontam para uma falha neste sentido. Como vimos, o que os estudantes mais leem são jornais e revistas, esquecendo os livros.⁵

Também a partir deste estudo é possível constatar que o papel da família foi fulcral para justificar os dados recolhidos: cerca de 365 estudantes afirmaram que, na família, existiam hábitos de leitura regulares e mais de metade dos inquiridos asseguraram ter mais de cem livros nas respetivas casas. Contudo, é dever da escola assumir este papel de motivação e instrução, através dos meios pedagógico-didáticos que lhes são atribuídos (*ibidem*: 103).

2.2 Uma luta contra a ignorância

«De todo o tempo que perdem os portugueses, não há eternidade como o tempo que perdem a *não ler*. Durante o Verão, o país enche-se de turistas estrangeiros e quase todos [...] andam [...] com um livro na mão.» (Cardoso, 2009: 144). É desta forma que Miguel Esteves Cardoso inicia esta sua já distante crónica, repleta de ironia e que nos ajuda a perceber a forma como os portugueses encaravam e ainda encaram a leitura – serão, somente, ignorantes?

⁴ De acordo com estudos mais recentes, a percentagem de leitores de livros tem vindo a diminuir. Como comprova o INE, entre 2007 e 2011 essa percentagem estava nos 42%, face aos 57% em 2007 (Neves, 2014: 100).

⁵ No que respeita ao tipo de leitura procurada pelos alunos, constatou-se que o que mais leem é revistas, seguidas de jornais e só depois de livros (176 alunos).

De facto, é visível este comportamento nos turistas – seja no hotel, na praia, na rua ou no transporte público, andam sempre com um livro na mão. Por seu lado, raras são as situações em que se vê um português com um livro, o que leva a crer que, para este, a leitura não é uma atividade a equacionar quotidianamente. Ainda assim, de entre as raras exceções que se destacam, é possível observar alguns portugueses a ler, sobretudo, nos transportes públicos, durante o caminho que percorrem de casa para o trabalho e vice-versa.

Neste sentido, existem determinados preconceitos contra a leitura que podemos denominar de ignorância (ao mais alto nível!), tais como «faz mal à digestão ler a seguir ao almoço ou ao jantar» (*idem*: 145); «ler cansa a vista» (*ibidem*) ou «faz mal puxar muito pela cabeça» (*ibidem*).

O problema reside no facto de as pessoas terem acesso à leitura mas, pura e simplesmente, resistirem-lhe. É um direito que nos assiste – a leitura – mas, para os portugueses, ler é normalmente uma perda de tempo que não traz nada de novo. Porém, todo o português escreve: estima-se que em Portugal haja quarenta leitores para cada trinta mil autores⁶ (*ibidem*), discrepância que revela um grande complexo português: não se lê porque se perde tempo ou é maçador, mas escreve-se, porque ser autor é prestigiante e porque se acha que se é capaz de se escrever sem leitura. Os vencedores do *Big Brother*, a mediática Carolina Salgado, todos escrevem as suas memórias e experiências, do seu punho ou por encomenda.

No entanto, não se deve obrigar ninguém a ler ou a gostar de ler, até porque «O verbo ler não suporta o imperativo.» (Pennac, 2010: 11). É desta forma que Pennac inicia a sua obra *Como um romance*, acrescentando que se «o livro é algo sagrado, como é possível que haja alguém que não goste de ler?» (*idem*).

Neste sentido, o autor inclui nesta obra os direitos do leitor, desconhecidos de todos aqueles que vivem na ignorância. São eles:

- 1 – O direito de não ler
- 2 – O direito de saltar páginas
- 3 – O direito de não acabar um livro

⁶ Calculo que esta estimativa tenha sido realizada até 2009, ano de publicação de *A causa das coisas*, de Miguel Esteves Cardoso.

- 4 – O direito de reler
- 5 – O direito de ler não importa o quê
- 6 – O direito de amar os «heróis» dos romances
- 7 – O direito de ler não importa onde
- 8 – O direito de saltar de livro em livro
- 9 – O direito de ler em voz alta
- 10 – O direito de não falar do que se leu (*ibidem*: 139).

Acerca destes direitos, refere o autor que «se queremos que o nosso filho, a nossa filha, a juventude leiam, é urgente outorgar-lhes os direitos que outorgamos a nós próprios.» (*ibidem*: 140).

No nosso ponto de vista, dar a conhecer aos alunos estes direitos seria uma boa estratégia a implementar nas aulas de Português Língua Materna, pois desta forma mais alunos se tornariam leitores assíduos, uma vez conhecidos os seus direitos enquanto leitores. Assim, porque não querem ler tudo ou não querem ler todos os capítulos das obras, leem resumos delas, o que é muito mais pobre e distanciado da experiência da leitura direta.

2.3 Uma vitória na construção da identidade

A leitura, «fonte inesgotável de apreensão de conhecimentos» (Pinheiro, s/d: 1) assume um papel fundamental nos dias de hoje, embora cada vez com mais modalidades e suportes textuais: ipad, ebook, digitalização, etc. Por esse motivo, a literatura apresenta diversas funções: lê-se por puro deleite, para nos informarmos, para nos divertirmos e nos distrairmos. Através da leitura comunicamos com o outro e alargamos horizontes no que respeita ao conhecimento do mundo (Barone, 2007: 110). A leitura transporta-nos ao imaginário, ajudando-nos a construir a nossa maneira de ser e a de olhar o mundo.

Os livros que lemos – ou que nos leem – desde tenra idade até ao final da nossa vida – ajudam na construção da nossa identidade, na medida em que ficam de algum modo na nossa memória e nos apoiam na decifração de certas situações do quotidiano.

A criação da identidade de cada um de nós baseia-se na construção linguística, e é através dela que o homem se insere socialmente e se consciencializa da sua

individualidade (Freitas, s/d: 27), através das suas convicções, crenças e história pessoal (*idem*: 28).

É através da linguagem que nos expressamos, que dialogamos com o outro e o confrontamos, mostrando o nosso posicionamento. Passamos de meros espetadores (objetos) a indivíduos que pensam, refletem e agem (sujeitos) (*ibidem*: 30). A este processo, Paulo Freire denomina alfabetização («uma pessoa é alfabetizada na medida em que seja capaz de usar a língua para a reconstrução social e política») (Freitas *apud* Freire, 1990, p.107).

Por outro lado, a leitura fornece instrumentos que nos levam a refletir sobre os valores que são universais, uma vez que também nos propicia a leitura do mundo em geral. Desta forma, ao construirmos a nossa identidade, tornamo-nos cidadãos do mundo, capazes de adquirir esses valores universais, para além de refletir sobre eles.

É, então, possível afirmar que «a identidade só é possível quando o homem consegue ler a palavra e, por conseguinte, ler o mundo em que habita.» (*ibidem*: 28). É a capacidade de se ler a si, aos outros e ao mundo que se deve, pois, desenvolver nos alunos logo desde o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, devendo o percurso da escolaridade obrigatória ser um caminho de graus crescentes de dificuldades, capaz de tornar o aluno do final do 12.º ano um leitor bem apetrechado e competente.

3 A memória: ativação de saberes e de experiências

«A memória é uma função importante que permite ao organismo codificar, armazenar e recordar informação vinda do meio e que lhe é potencialmente útil.»⁷ (Nunes, 2010). Segundo este psicólogo:

«Ela é uma das capacidades que permite ao ser vivo uma adaptação ao meio, ao permitir-lhe aumentar o conhecimento do mesmo. Os processos de codificação, formados pela representação do mundo no cérebro [...] incluem três etapas: retenção, armazenamento e recuperação da mesma (*idem apud* Zimmer, 2001).»⁸

Pela minha experiência, considero que a memória é um instrumento que nos permite ir adquirindo conhecimentos, aprendizagens, conceitos, vivências, sensações, experiências, pensamentos, ao longo da nossa vida. É, também, o registo do que vivemos, ou seja, é a representação do passado como referente para a construção do presente e do futuro. Significa isto que todas as recordações do passado condicionam, consciente ou inconscientemente, a nossa vida futura, uma vez que são elas os nossos mais consideráveis alicerces.

Desde que se nasce que se regista no nosso íntimo timbres de voz, melodias, ritmos, palavras, textos. É pela palavra e pelo seu ritmo e sonoridade que, ainda analfabetos, começamos a carregar a experiência do mundo, na variedade das suas emoções e ações. Mas também pelos gestos e pelos movimentos, ternos ou ameaçadores de proximidade ou de afastamento. Os cinco sentidos em geral constroem a nossa estrada de aproximação ao mundo, mas a audição e a visão são os fundamentais neste processo, já validados por uma tradição ocidental multiseccular, de raiz judaico-cristã. Com a escolaridade, os alicerces do saber continuam escorados pela audição e pela visão. O ser humano, com a ajuda desta notável ferramenta da memória, molda o seu conhecimento às suas necessidades, e assim é ao longo de toda a vida.

Italo Calvino, na sua obra *Seis propostas para o próximo Milénio*, faz uma afirmação pertinente no que a este assunto diz respeito:

⁷ Cf. em <http://www.webartigos.com/artigos/definicao-funcao-e-tipos-de-memoria/36064/>.

⁸ Cf. em *idem*.

«[...] Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, um catálogo de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.» (1990: 145).

No início da minha vida de docente, apelando também à minha ainda recente experiência de aluna, procuro sinais para a produtividade dessa memória construtiva, num contexto de vida que é cada vez mais avesso ao tempo de interiorizar. E questiono-me sobre o tipo de indivíduo que sai dos bancos da escolaridade obrigatória. Quem é ele? Do que se lembra? Que memórias traz consigo? Que memórias poderei ajudá-lo a construir? É sabido por todos que existe uma grande dificuldade, por parte dos alunos, em ler obras integrais, a que chamam *livros grandes* ou *calhamaços*⁹. *Os Maias*, uma obra de referência para o Ensino Secundário e para a vida, contém mais de quinhentas páginas. O que faz o aluno típico para não “apanhar secas” (expressão do aluno) a ler toda a obra? Lê resumos. Com que autores de referência ficará da literatura portuguesa? Terá uma identidade portuguesa própria?

O professor não pode, hoje, pregar sermões para os obrigar ou convencer a ler. A alegoria do “Sermão de Santo António aos peixes” já não funciona nos dias de hoje. O sermão não é tipologia que eles entendam ou a que sejam sensíveis. São peixes, sim, mas fora da água nutriente da cultura geral, da arte, da literatura.

Há que criar expedientes para que os alunos nos ouçam, de forma a que os conhecimentos que adquirem permaneçam, a longo prazo, na memória de cada um.

3.1 Conceitos-chave operatórios sobre a memória

A memória não só armazena informação como nos permite reinventar, imaginar, criar e reorganizar toda a informação que vai sendo recolhida, voluntária ou involuntariamente.

Como se sabe, há dois tipos de memória: a memória ativa, ou *mnémé*, e a voluntária, ou *anamésis*¹⁰ (Seguin *apud* Ricouer, 2000). A primeira, a ativa,

⁹ Calhamaço = livro ou caderno muito volumoso. Cf. em

<http://www.priberam.pt/dlpo/calhama%C3%A7o>. Acedido em 25 de agosto de 2015.

¹⁰ Cf. em <http://indomemoires.hypotheses.org/3261>. Acedido em 25 de agosto de 2015.

corresponde às memórias sensíveis, àquelas que, sem qualquer esforço, recordamos; a voluntária diz respeito às memórias mais profundas, no sentido em que há que fazer algum esforço para nos recordarmos delas. É a memória que convoca, que traz do fundo, numa atitude em que o Português designa na locução figurada “puxar pela memória”.

Como principais sistemas de memória, destaca-se a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. A primeira é responsável pelo processamento e permanência temporária da informação (Pinto, s/d: 8)¹¹, e pode também ser designada por memória operatória (*idem apud* Baddeley, 1986), exatamente por ter a dupla função de retenção e processamento. Por seu lado, a memória de longo prazo distingue-se por ter a capacidade de armazenar a informação durante longos períodos de tempo, contendo, por isso, uma diversidade de conhecimentos. Desta forma, há autores que consideram três diferentes tipos de conhecimento: o conhecimento procedimental, o conhecimento semântico e o conhecimento episódico (*idem apud* Tulving, 1985).

Para Pinto, a memória ou conhecimento procedimental «seria constituída por capacidades perceptivas e motoras que no decurso do tempo e com a prática se transformaram em rotinas e hábitos e que de pouco ou nada se tem consciência.» (*idem*). Este conhecimento é avaliado por meio de um conjunto de provas designadas como provas de memória implícita (*idem apud* Graf e Schacter, 1985); como provas indiretas (*idem apud* Richardson-Klavehn e Bjork, 1988) e como provas de memória implícitas ou não declarativas (*idem apud* Squire, 1992).

O conhecimento semântico, por sua vez, diz respeito ao «conhecimento organizado que uma pessoa mantém sobre palavras e outros símbolos mentais» (*idem apud* Tulving, 1972). «O conhecimento da língua materna, o conhecimento de factos gerais, sabedoria e inteligência prática e o conhecimento geral do mundo» (*idem*, 9) são exemplos dos conhecimentos retidos nesta memória.

Por fim, a memória episódica refere-se à «recordação consciente de “acontecimentos pessoalmente vividos enquadrados nas suas relações temporais” (*idem apud* Tulving, 1985). É o sistema de memória mais especializado, o último a desenvolver-se na infância e o primeiro a deteriorar-se na velhice.» (*idem*).

¹¹ Cf. em http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/16_memoria_e_educacao.pdf.

Acerca da memória, convém ainda ressaltar que, para além do registo do que se vive, ela armazena também as emoções e os sentimentos, ou seja, ela abrange a área dos afetos. Halbwachs precisa ainda que «a memória dos factos históricos corresponde ao registo do afeto e da nossa vivência.» (1997: 101).

Assim, se o conteúdo e a forma do texto literário parecem já não bastar a muitos estudantes para os levar à necessidade de ler ou para reterem na memória o que leram, há que criar renovados mediadores de fruição, para fomentar a adesão à leitura e sedimentar essa experiência na memória dos estudantes.

3.2 A memória como estratégia de produtividade de leitura e de luta contra o esquecimento

O papel da memória na aprendizagem é fundamental, de tal modo que o conceito de memória deve ser sempre ponderado no cruzamento com as definições e propostas de filósofos, antropólogos, psicólogos e, acrescentaria eu, professores de Língua Materna e de Língua Estrangeira. Não é por acaso que Jacques Lacan dizia que «l’homme», fora da linguagem que o constitui, seria «un hommelette» - «A casser l’œuf se fait l’Homme, mais aussi l’Hommelette.»¹² (*Posición del inconsciente*, 1964: 47). Metaforicamente, e tendo em conta que não se fazem omeletes sem ovos, o Homem é também incapaz de ser feito a metades. Assim, centremo-nos na memória, uma ferramenta indispensável para todos nós, docentes e discentes.

Não há aprendizagem sem ativação da memória, que nos dá consciência do passado, ou seja, de todas as aprendizagens e conhecimentos, incluindo as leituras que fazemos ao longo da vida. Ela ajuda a construir o presente e o futuro, a reforçar a nossa identidade, o que se é, no conjunto com o que se foi ou com o que se virá a ser. Segundo Nunes, a relação entre o objeto – seja ele constituído pelos nossos conhecimentos, vivências, aprendizagens, etc – e o organismo «é mapeada e registada pelo cérebro em forma de narrativa, para a [qual] a memória tem uma contribuição insubstituível.»¹³

¹² Cf. em

<http://www.lacanerafreudiana.com.ar/2.5.1.8%20%20POSICION%20DEL%20INCONCIENTE.%20VC,%201964.pdf>.

¹³ Cf. em <http://www.webartigos.com/artigos/memoria-e-aprendizagem/35998/>.

Desta forma, consideramos a memória um instrumento fundamental para a aprendizagem diária.

Assim, como afirmou Candau (1998: 75), o ano letivo deve funcionar para os alunos como uma narrativa de aprendizagens e da construção do *eu*, da identidade cultural e coletiva. Deste modo, opera como um crescendo, uma sucessão de passado, presente e futuro, que permite aos alunos a construção da sua memória individual ou coletiva. Considera-se o aluno como espetador, que vê, aprende, memoriza e cria uma ligação de afeto com a própria experiência.

De acordo com algumas pesquisas, considera-se que quanto menos tempo investirmos nos estudos, maiores são os prejuízos cognitivos, principalmente entre as mulheres (Nunes *apud* Pivetta, 2003).¹⁴ Desta forma, é fundamental manter a mente ativa, através de leituras, por exemplo, para preservar as atividades cognitivas.

Segundo Miñano López, «La lectura es una de las formas en que los humanos procesamos la información.» (2000: 26), o que significa que:

«[...] la información nos llega a través de nuestros sentidos (receptores). En ese momento prestamos atención e identificamos items seleccionados de información, que a continuación pasan a la memoria a corto plazo, donde se les aplicará una serie de operaciones. El producto resultante pasará a almacenarse en la memoria a largo plazo, de donde podremos recuperarlo cuando necesitemos.» (*idem apud* Wenden & Rubin, 1987: 6).

Então, em algum momento desta escala de processamento de informação a que se reportam os dois autores acima convocados falha o impacto da leitura, nas camadas mais novas da população portuguesa em idade escolar. Não recuperam conteúdos supostamente já apreendidos e não lhes fica sequer residualmente o desejo de voltar à experiência de ler...

¹⁴ Cf. em <http://www.webartigos.com/artigos/definicao-funcao-e-tipos-de-memoria/36064/>.

4 A importância da motivação: da literacia à fruição e compreensão do texto

Atualmente, face a circunstâncias diversas resultantes de um corte a vários níveis adverso a alunos e população em geral, os próprios professores sentem-se várias vezes desmotivados e descrentes no que ao ensino diz respeito.

Cabe à Escola, enquanto estabelecimento basilar na construção dos alicerces de cada indivíduo, assumir a função de motivar alunos e professores para o ensino e, em concreto, para a leitura. De acordo com o próprio programa de Português:

«A escola deve ajudar o aluno a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afectiva e intelectual com as obras, a fim de que possa traçar, progressivamente, o seu próprio percurso enquanto leitor e construir a sua autonomia face ao conhecimento. Favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões favoráveis à leitura silenciosa e individual e que promova a leitura de obras variadas em que os alunos encontrem respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas.» (Alarcão, 1995: 14 *apud* Programa 3.º Ciclo Ensino Básico).

No âmbito das condições propiciadoras à leitura, é necessário criar espaços e contextos para que a leitura seja perpetuada como um prazer e não como uma obrigação. Completar a biblioteca com livros do interesse dos alunos, criar espaços de leitura ao ar livre e realizar atividades para leitores, livros e leituras são apenas alguns dos muitos exemplos que podem ajudar nesta meta.

A desmotivação e o aborrecimento acontecem porque, na verdade, os alunos «veem apenas uma mancha tipográfica igual a tantas outras a que não atribuem qualquer função e sobre a qual vão realizar um exercício de leitura sem objectivos e tarefas definidos.» (Alarcão, 1995: 22). Nas palavras de Pennac, para muitos alunos o livro não passa de «uma coisa espessa, compacta, densa, [...] um objecto contundente» (2010: 21) com «páginas atafalhadas de linhas comprimidas entre margens minúsculas, parágrafos compactos agarrados uns aos outros, e só de vez em quando a bênção de um diálogo» (2010: 20).

Há, no contexto escolar português, uma literacia de textinhos, abordados numa superficialidade às vezes constrangedora, que não conduz o leitor a implicar-se no texto lido e a desejar decodificá-lo.

À capacidade que cada pessoa tem para perceber e interpretar o que é lido, chama-se *literacia*.¹⁵ Contudo, julgo que a maior dificuldade que os alunos apresentam na leitura reside aí mesmo, na falta de compreensão. Por esse motivo, ensinar a compreender deve constituir o principal objetivo das práticas letivas.

De acordo com alguns autores, como Irwin, um modelo de leitura pressupõe a existência da interrelação de três fatores (Colomer, 2003: 165 *apud* Irwin, 1986): o leitor, o texto e o contexto da leitura.

«O leitor diz respeito aos conhecimentos que este possui num sentido amplo, o mesmo é dizer: tudo o que o sujeito é e sabe sobre o mundo, assim como tudo o que faz durante a leitura para entender o texto.

O *texto* refere-se à intenção do autor, ao conteúdo do que disse e à forma como organizou a sua mensagem.

O *contexto* compreende as condições da leitura, tanto as que o próprio leitor determina (a sua intenção, o seu interesse pelo texto, etc.) como as derivadas do meio social, as quais, no caso da leitura escolar, são normalmente as que o professor define (uma leitura partilhada ou não, silenciosa ou em voz alta, o tempo disponível, etc.).» (*idem*).

Para Mayor, «las dimensiones básicas de la comprensión [...] son: el texto, la actividad del sujeto, el sistema lingüístico utilizado y el contexto.» (2000:8).

E assim, compreender um texto é muito mais do que responder a simples perguntas de interpretação ou fazer o resumo, a compreensão do texto «equivale a formar uma representação do conteúdo do mesmo.» (Tapia, 2003: 179). Não obstante, esta representação varia de acordo com o tipo de textos que o aluno tem em mãos. E por isso o professor deve criar etapas que promovam a compreensão dos textos. Tapia enumera os seguintes:

- As ideias prévias sobre e o que é importante ler;
- A monitorização da compreensão nos distintos níveis;
- O conhecimento do vocabulário geral e específico dos textos;
- As estratégias utilizadas para corrigir os erros;

¹⁵Cf. em <http://www.priberam.pt/dlpo/literacia>. Acedido em 26 de agosto de 2015.

- Os conhecimentos e pressupostos prévios sobre o tema da leitura e, eventualmente, sobre as razões que fazem com que o autor use determinados recursos específicos para se exprimir;
- A atividade inferencial que o sujeito realiza a partir dos aspetos sintáticos e semânticos do texto;
- A estrutura textual que o sujeito reconhece;
- As estratégias para identificar a informação relevante;
- A existência prévia de problemas na decodificação ou leitura do texto. (2003: 185).

De facto, todas estas variantes condicionam a compreensão de um texto, que será mais fácil ou mais difícil consoante o sujeito que o está a ler. Por esse motivo, e dado que a investigação sobre a leitura se tem orientado substancialmente para a caracterização das competências que o leitor tem de ter previamente adquiridas para ler um texto, Irwin propõe um esquema da descrição desses conhecimentos e processos implicados no ato da leitura. (Colomer, 2003: 166 *apud* Irwin, 1986).

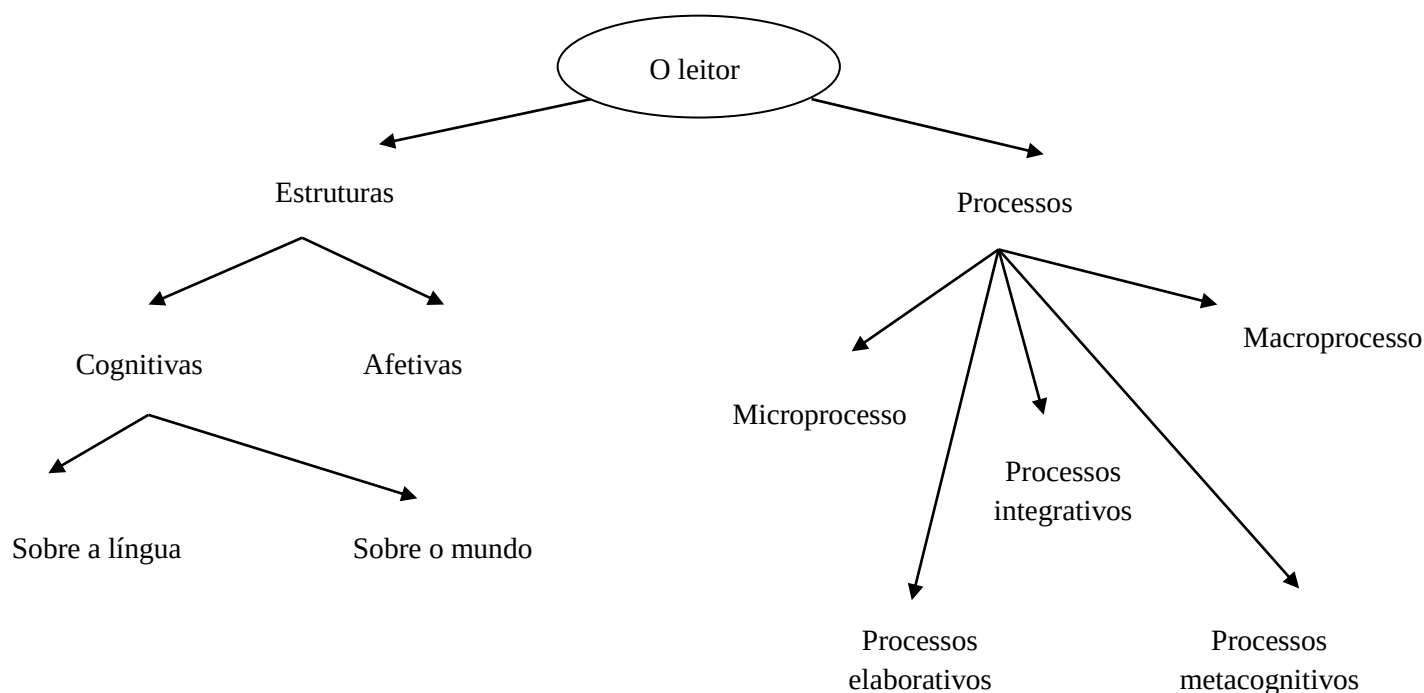


Figura 1 – Gráfico da descrição dos conhecimentos e processos implicados no ato da leitura, (Irwin, 1986).

Com efeito, descodificando este esquema proposto por Irwin, o leitor tem de ter em conta dois parâmetros fundamentais para ler e compreender um texto. As estruturas, por um lado, que Irwin entende como «as características do leitor independentemente da sua leitura» (*idem*, 167), sendo as estruturas cognitivas referentes «aos conhecimentos sobre a língua» (*ibidem*) e as estruturas afetivas associadas à «atitude do leitor face à leitura e [a]os seus interesses concretos perante um texto.» (*ibidem*). Por outro lado, Irwin destaca os “processos”, que devem entender-se como «as atividades cognitivas em curso durante a leitura» (*ibidem*), aludindo os microprocessos «à compreensão da informação contida numa frase e incluem o reconhecimento das palavras» (*ibidem*). Os processos de integração «estabelecem a relação entre as frases ou proposições» (*ibidem*), os macroprocessos «orientam-se para a compreensão global do texto» (*ibidem*), os processos de elaboração «levam o leitor para além do texto, por meio de inferências e raciocínios não previstos pelo autor» (*ibidem*) e os processos cognitivos «controlam a compreensão produzida e permitem o ajustamento ao texto e à situação da leitura.» (*ibidem*). Em síntese, este esquema ilustra como é que o leitor e o texto se cruzam mutuamente.

Enquanto leitor, o aluno deve ter um encontro de fricção com o texto, para que nesse confronto a experiência dele se grave na memória, ou seja, o contacto entre leitor e livro deve ser forte e imediato, de forma a que o impacto inicial ressoe sempre como uma experiência repetível ou a repetir.

Capítulo II

1 O lugar da leitura nos documentos orientadores

Este relatório de estágio, relativo ao projeto concreto desenvolvido necessitava escorar-se nos documentos orientadores do ensino, de forma a perceber de que modo a leitura neles se configura.

Segue-se, portanto, uma breve reflexão acerca do lugar da leitura no *Programa de Português* e de *Espanhol*.

1.1 A leitura no *Programa de Português*

O *Programa de Português para o Ensino Secundário* é o documento que regula os cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos para o 10.º, o 11.º e o 12.º ano. Este instrumento, homologado em 2001, para o 10.º ano e em 2002 para o 11.º e 12.º anos, propõe-se traçar os conteúdos e definir metodologias para as diferentes competências a serem atingidas pelos alunos: *Compreensão Oral*, *Expressão Oral*, *Expressão Escrita*, *Leitura* e *Funcionamento da Língua*. Desta forma, a aula de língua materna visa, entre outras funções,

«(...) incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo.» (Ministério da Educação, 2002: 2).

Para a interação entre as diversas competências, seleccionaram-se textos de diversas tipologias – «narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo-explicativo, injuntivo-instrucional, dialogal-conversacional» (*idem*: 4), de forma a «prepara[r] os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional» [...] consciencializando-os «para a língua e, conseqüentemente, para a cultura de que são portadores» [...], servindo-lhes «de instrumento fundamental à interacção com o mundo.» (*ibidem*). Por outro lado, o acesso a textos de diferentes tipologias concorre «para a formação da cidadania.» (*ibidem*: 5).

Desta forma, uma das finalidades a que se propõe a aula de Português, no que concerne à leitura, reside em:

«Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária.» (*ibidem*: 6).

Considera-se também um objetivo das aulas de Português «desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal» (*ibidem*: 7).

De facto, estes dois objetivos acima transcritos são os que mais se enquadram neste projeto de investigação-ação. Se, por um lado, é pretendido que o aluno leia na escola mas também fora dela, de forma a melhor compreender o mundo e a dar valor à literatura, por outro lado é fundamental que os professores fomentem e desenvolvam o gosto pela leitura nos seus alunos, através dos mais diversos meios, adequando as estratégias aos contextos.

No que se refere ao item de leitura do 10.º ano de escolaridade, considero o ponto «seleccionar estratégias adequadas ao objectivo de leitura» (*ibidem*: 17) fulcral para este trabalho de investigação-ação. Primeiro, porque o 10.º ano foi o ano com que trabalhei, depois porque, ao longo do ano de estágio, foi justamente o que me propus fazer, incutir o gosto pela leitura, de forma a que os alunos acendessem a vontade de regressar aos livros que leem, para interiorizarem conteúdos, mensagens e reencontrarem emoções. Para tal, foi necessário pensar em estratégias adequadas aos alunos e seus contextos.

1.2 A leitura no *Programa de Espanhol*

Os documentos orientadores de E/LE são diversos, dependendo do ano e do nível em que os alunos se encontram. Por ter trabalhado com uma turma do 11.º ano, que iniciou a língua estrangeira no ano transato, o programa que traça conteúdos e objetivos em relação a este nível é o *Programa de Espanhol 11.º ano – Iniciação*.

Homologado no ano de 2002 e direcionado aos cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e Ciências Sociais e Humanas,

este documento visa traçar os conteúdos e definir metodologias para o 11.º ano – Iniciação.

Este programa divide os objetivos por aprendizagens/competências: *Compreensão Oral, Expressão Oral, Compreensão Escrita, Expressão Escrita, Abordagem Sociocultural e Desenvolvimento da Autonomia*. Ao contrário do que acontece no *Programa de Português do Ensino Secundário*, o de Espanhol não divide a leitura numa categoria, mas inclui-a na *Compreensão Escrita*.¹⁶ Isto relevou-se, para mim, uma dificuldade, como se referirá adiante.

Por ser um programa destinado a uma aprendizagem específica, é mais curto e sucinto, indicando, apenas, os objetivos, estratégias, atividades e atitudes de cada uma das competências acima indicadas.

Assim, no que respeita à leitura, o programa assegura que o aluno deve «Ler individualmente textos com apoio visual [...] e literatura para jovens, usando eficientemente o dicionário e demonstrando a compreensão através de uma actividade específica.» (Fernández, 2002: 3). De acordo com esta finalidade, uma das estratégias apontadas pelo documento é a utilização do dicionário (*idem*: 8), que vai ao encontro de uma das estratégias por mim utilizadas nesta disciplina. Isto deve-se ao facto de, na língua estrangeira, haver uma maior probabilidade de o aluno não conhecer determinado vocábulo.

Ainda no âmbito da leitura, importa salientar que o aluno deve «mostrar interesse pela leitura em espanhol, a fim de extrair informação e desfrutar da língua» e «valorizar a leitura como modo de suprir necessidades.» (*ibidem*). Para que isso aconteça, é necessário que o professor motive o aluno para a leitura nesta língua, diversificando as estratégias e atividades.

Por curiosidade e para poder fazer algumas comparações, decidi consultar também o *Programa de Espanhol 11.º ano – Continuação*. Ao contrário do *Programa de Iniciação*, este contempla os seguintes objetivos de aprendizagem – no que respeita à leitura: «Ler artigos de imprensa sobre temas actuais»; «Apreciar textos literários actuais adequados ao seu nível» (Fernández: 2002, 3).¹⁷ Contudo, tal como acontece no

¹⁶ Cf. em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_11.pdf, 3.

¹⁷ Cf. em *idem*: 3.

Programa que me orientou nas minhas práticas letivas, também este inclui a leitura no âmbito da compreensão escrita.¹⁸ Outra diferença que foi possível detetar foi a obrigatoriedade da leitura e apresentação de uma obra.¹⁹ Após a análise destes dois programas, posso concluir que o *Programa de Espanhol 11.º ano – Continuação* assume a leitura como um fator importante, ao contrário do *Programa de Espanhol 11.º ano – Iniciação*, com o qual trabalhei durante o ano letivo.

¹⁸ Cf. em *ibidem*: 6

¹⁹ Cf. em *ibidem*: 12

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo I

1 Apresentação do contexto do projeto de investigação-ação

Este projeto de investigação-ação foi realizado no âmbito do Estágio Pedagógico no ano letivo de 2014-2015, na Escola Secundária de Penafiel, situada na cidade com o mesmo nome. Em traços gerais, caracterizarei a escola e as turmas, para se perceber em que contexto decorreu a realização deste projeto.

1.1 A Escola

O Estágio Pedagógico realizado por mim desenvolveu-se na Escola Secundária de Penafiel n.º1, situada no Sameiro, na cidade de Penafiel, na Rua Dr. Alves Magalhães, no ano letivo 2014-2015.

A escola iniciou a sua atividade em 1978, tendo origem na Escola Comercial e Industrial (1963) e, mais tarde, numa secção do Liceu Alexandre Herculano (1968). Em 2007, foi submetida a uma requalificação, no âmbito do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, pela Parque Escolar.

De acordo com os dados do Relatório de Avaliação Externa das Escolas (2013-2014), a população escolar era, neste ano, constituída por dois mil e trinta e oito alunos, incluindo o 3.º Ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário (Curso de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais) e Ensino Profissional (Contabilidade; Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade; Análise Laboratorial; Auxiliar de Saúde e Manutenção Industrial – Eletromecânica). Os cursos profissionais mencionados dizem respeito ao novo ano letivo (2015-2016), uma vez que a Escola vai adequando os cursos às suas necessidades, que são as dos alunos.

Ainda de acordo com o Relatório, a percentagem de pais dos alunos do ensino básico com formação superior é de 14%, possuindo 30% formação secundária e superior. No que respeita aos alunos do ensino secundário, apenas 5% dos pais possui formação superior e 16% secundária e superior. Relativamente à ocupação profissional, 22% dos pais dos alunos do ensino básico e 13% do ensino secundário exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio, citando dito Relatório.²⁰

²⁰ Cf. em http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2014_Norte/AEE_2014_ES-Penafiel_R.pdf, pág. 2.

No que diz respeito à comunidade escolar, no ano de 2013-2014 faziam parte do quadro cerca de 71% dos cento e cinquenta e sete docentes desta escola, lecionando 84,7% destes há dez ou mais anos, o que atesta a qualidade do ensino ministrado na Escola. O pessoal não docente integrava quarenta funcionários com contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado, entre os quais treze assistentes técnicos, vinte e seis assistentes operacionais e um técnico superior. Para além destes, existiam quatro trabalhadores com contrato de emprego e inserção.²¹ Estes números são indicadores importantes que confirmam que a Escola trabalha de acordo com os objetivos que lhe são traçados, e mais importante, refletem a possibilidade de o meu projeto ter sido desenvolvido de forma mais consistente e organizada, uma vez que tanto professores como auxiliares se mostraram disponíveis na colaboração de algumas atividades que elaborei.

Com a requalificação, em 2007, realizada pela empresa pública Parque Escolar, a escola ganhou mais espaços verdes, onde os alunos podem usufruir dos seus tempos livres. Estes espaços podem ser convidativos à leitura e à introspeção que ela requer. As salas, onde passamos a maior parte do nosso tempo na escola são bastante amplas, o que favorece a interação entre alunos e permite a implementação de estratégias que impliquem a movimentação dos alunos, o que foi o nosso caso. Todas elas são equipadas com um projetor e um computador ligado à internet e algumas possuem quadro interativo, o que permite diferentes abordagens pedagógico-didáticas. Criaram-se, também, atelieres para os alunos de Artes Visuais num outro edifício, de forma a que estes alunos possam trabalhar com todas as condições necessárias.

Relativamente à Leitura, a Escola realiza algumas atividades no âmbito do Dia do Livro, criando, também, a Semana da Leitura e a Feira do Livro. Durante o ano letivo transato, pude assistir a atividades de dinamização de leitores, como leituras de poemas, encenação de pequenas obras teatrais e tertúlias com escritores.

Esta é uma escola totalmente pensada para os alunos, uma vez que cria diversas atividades para que estes interajam com a restante comunidade escolar. Para uma boa prática letiva, é fundamental que a Escola tenha as condições básicas. Na Escola Secundária de Penafiel trabalha-se com todas as condições de que o professor necessita, e os alunos sentem-se, de facto, em casa, uma vez que o ambiente é bastante acolhedor.

²¹ Cf. em *idem*.

1.2 As turmas envolvidas

Durante este ano letivo, tive a oportunidade de trabalhar com quatro turmas: duas de Português (de 10.º ano) e duas de E/LE (uma de 8.º ano e outra de 11.º ano). Contudo, desenvolvi o meu projeto de investigação-ação nas três turmas do Ensino Secundário. Tal deve-se ao facto de a turma de 8.º ano ter uma carga horária de Espanhol inferior à turma de 11.º ano, o que não me permitiu ter o contacto que consegui com a turma de Secundário. Além disso, as aulas com a turma do 3.º Ciclo foram, devido a fatores que me transcendem, marcadas para os primeiros meses do ano, impossibilitando-me, depois dessa data, de ter contacto com estes alunos.

No que diz respeito à disciplina de Português, deparei-me com duas turmas do 10.º ano. A turma D, do curso de Ciências e Tecnologias, era composta por vinte e seis alunos (dezasseis rapazes e dez raparigas), com idades compreendidas entre os catorze e os quinze anos.

A turma era, no conjunto, distraída, mas participativa. No entanto, e apesar das diversas chamadas de atenção, revelava falta de pontualidade. Os alunos demonstravam pouco empenho, alguma falta de estudo, notoriamente por preguiça e falta de hábitos de trabalho, e raramente faziam os trabalhos de casa. Contudo, na sala de aula, tentavam sempre responder às tarefas propostas pelos professores. Aquando da implementação das estratégias de motivação à leitura, considero que a turma demonstrou cooperação e boa-vontade em realizá-las.

De acordo com o perfil da turma, mais de metade dos alunos não tem objetivos de vida, pelo que se depreende que não quererão ingressar no Ensino Superior. No que respeita às habilitações académicas dos pais, apenas catorze frequentaram o Ensino Superior, dezasseis o Ensino Secundário, quinze o Terceiro Ciclo, quatro o Segundo Ciclo e quatro o Primeiro Ciclo.

Quanto às maiores dificuldades linguísticas e culturais da turma, posso considerar a dificuldade de leitura como o problema maior, uma vez que os alunos tinham grande dificuldade em ler com expressividade e com fluência. Contudo, foi um aspeto muito trabalhado em aula, de forma a que todos eles passassem a ler de forma correta e gostassem de o fazer.

A turma N, do curso de Artes Visuais, era composta por trinta alunos (dez rapazes e vinte raparigas), com idades compreendidas entre os catorze e os dezassete anos. Ao contrário da outra turma, esta revelou-se muito desmotivada e pouco empenhada, pelo que coube ao professor um esforço extra para lhes demonstrar que a disciplina de Português era, de facto, importante. Para estes alunos, era suficiente saber desenhar. Aliás, como pude comprovar no Plano de Turma, a disciplina favorita de mais de metade dos alunos era Desenho.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, apenas oito frequentaram o Ensino Superior, vinte o Ensino Secundário, seis o Terceiro Ciclo, nove o Segundo Ciclo e treze o Primeiro Ciclo. Um contexto algo adverso à leitura e à valorização de conceitos e matérias mais abstratas.

Em termos de resultados, esta turma revelou sempre um nível inferior à outra. Aliás, apenas três alunos apresentavam bons níveis, os restantes satisfaziam-se com níveis médios ou insuficientes.

A turma de E/LE, do 11.º L do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, era composta por vinte e oito alunos (oito rapazes e vinte raparigas), com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezoito anos.

Os alunos que constituíram esta turma eram bastante participativos e muito estudiosos. Demonstraram, ao longo do ano, interesse pela disciplina e o seu comportamento era exemplar. Além disso, no geral, os resultados foram satisfatórios, havendo poucos alunos com negativas e nenhuma reprovação. No que respeita à disciplina de Espanhol, a turma apresentou sempre bons resultados, obtendo, no exame realizado no final do ano, média superior à nacional.

No que concerne às habilitações dos pais, apenas oito frequentaram o Ensino Superior, oito o Ensino Secundário, dez o Terceiro Ciclo, catorze o Segundo Ciclo e dez o Primeiro Ciclo.

Todos estes alunos contribuíram para que o meu trabalho fosse levado a cabo com entusiasmo e bons resultados, pela adesão às mais diversas atividades, conscientes de que a falta de leitura e de gosto por ela era uma lacuna formativa que tinham que colmatar.

Capítulo II

1 A diagnose

No início do ano letivo, foi entregue a todas as turmas um inquérito por questionário²², de forma a perceber qual a relação que os alunos tinham com o livro e com a leitura. Com este inquérito, pretendeu-se aferir os hábitos de leitura dos alunos e dos seus familiares, bem como perceber o que leem estes jovens e que biblioteca constroem.

Dividiremos a análise dos resultados por turmas, por facilidade de exposição.

1.1 10.º D

Dos vinte e seis alunos que compõe esta turma, apenas vinte e três responderam a este inquérito (os restantes não se encontravam na aula no dia da entrega dos inquéritos). À primeira pergunta “Tens hábitos regulares de leitura?”, dezassete alunos responderam afirmativamente, face a seis respostas negativas. De entre os tipos de textos que gostam de ler, destaca-se o jornal e a narrativa, com onze escolhas.²³ Relativamente ao tempo que têm para ler, a maioria afirma fazê-lo à noite, no quarto.

Para que a diagnose fosse mais consistente, foi meu objetivo saber se os alunos tinham contacto com livros, em casa. Para isso, coloquei-lhes duas questões. À pergunta “Tens, em casa, uma pequena biblioteca?”, apenas nove alunos responderam afirmativamente, enquanto à questão “Há, pelo menos, em tua casa, uma prateleira com livros?”, apenas um aluno respondeu negativamente. Os tipos de livros que têm nas estantes são, maioritariamente, livros de História, seguidos de romances e banda desenhada. Com estas duas questões, o importante era perceber se os alunos tinham livros em casa e se possuíam alguma secção específica para os colocar.

Ainda à questão “Na tua família há alguém que leia frequentemente? Quem?”, pude constatar, com agrado, que todos os alunos têm alguém na família com hábitos de leitura, seja pai, mãe, irmãos ou avós.

²² Ver anexo 1.

²³ Saliente-se que os alunos podiam seleccionar mais de uma opção em algumas das perguntas deste inquérito.

No que concerne à leitura propriamente dita, na questão “Só leste os livros que fizeram parte dos programas de Português ou leste algum para além disso?”, apenas três alunos afirmaram ter lido apenas os livros que fazem parte do programa, ou seja, praticavam uma leitura obrigatória.

Da análise deste questionário, é importante destacar que, apesar de a maioria afirmar ter hábitos de leitura, se torna difícil, para alguns, mencionar pelo menos um livro que tivesse lido e associá-lo ao seu autor. Em todo o caso, é urgente trabalhar esta questão e, muito importante, aproximá-los do Património Cultural Português, uma vez que, pelo que demonstram os inquéritos, o autor mais lido é Nicolas Sparks, tendo sido mencionados apenas três autores portugueses (pelo mesmo aluno) – José Saramago e Camilo Castelo Branco. Apesar de não ter nacionalidade portuguesa, Mia Couto é um autor estudado na disciplina de Português, tendo sido, também, mencionado.

1.2 10.º N

Surpreendentemente, esta turma, muito mais indisciplinada do que a outra e com resultados inferiores, revelou ter mais hábitos de leitura – vinte e três respostas afirmativas. Pareceu-me que tal facto se explicava pelo grande número de alunos do sexo feminino existente na turma. Creio, por isso, que as raparigas são quem mais lê.

Destaca-se, no tipo de texto que mais gostam de ler, a narrativa, com dezassete escolhas, seguida de ficção científica, com dez. No que diz respeito ao tempo que dedicam à leitura, a maioria afirma fazê-lo à noite, na cama.

Relativamente à questão “Tens, em casa, uma pequena biblioteca?”, deparámo-nos com o número de respostas igual – quinze afirmativas e quinze negativas. À pergunta seguinte, “Há, pelo menos, em tua casa, uma prateleira com livros?”, apenas um aluno respondeu negativamente. Os tipos de livros que constituem estas prateleiras são, maioritariamente, livros de História, seguidos de romances, banda desenhada e, por último, alguma poesia.

A leitura na família era, uma vez mais, frequente. A opção “mãe” foi a que recolheu mais escolhas, seguida da de “irmãos”.

No que respeita à leitura propriamente dita, na questão “Só leste os livros que fizeram parte dos programas de Português ou leste algum para além disso?”, apenas um aluno afirma ter lido apenas os livros que fazem parte dos programas.

No que concerne à seleção de livros e respetivos autores que tenham lido, esta turma revela, igualmente, lacunas no que respeita a autores da cultura nacional. Assim, destaca-se o autor John Green e são mencionados somente dois autores portugueses: José Luís Peixoto e Maria Teresa Maia Gonzalez.

É importante salientar que, apesar de possuir mais hábitos de leitura, esta turma apresentou mais dificuldades em mencionar pelo menos um livro que tivesse lido, associando-o ao seu autor. Tal como foi referido acima, é urgente trabalhar esta questão, aproximando os alunos do Património Cultural Português e ajudando-os a gostar de ler mais e melhor.

1.3 Resultados das duas turmas de Português: percentagens

Para uma melhor perceção da diagnose, realizada através de um inquérito por questionário, transformei as respostas às perguntas que se me afiguraram mais importantes num gráfico de percentagens. Note-se que a este questionário responderam cinquenta e quatro alunos, pertencentes às turmas da disciplina de Português.

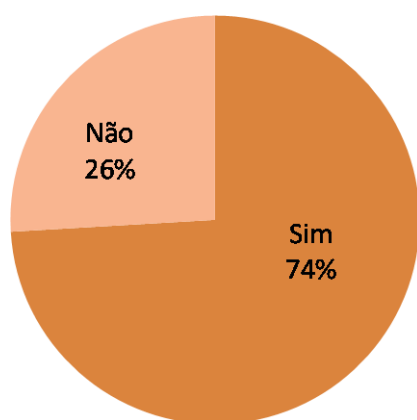


Gráfico 1 – Hábitos de leitura

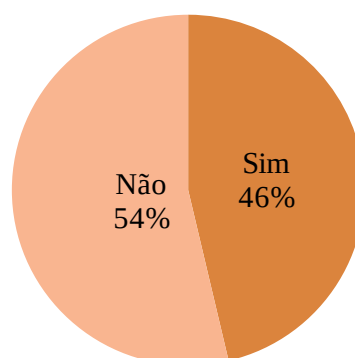


Gráfico 2 – Constituição de uma biblioteca em casa

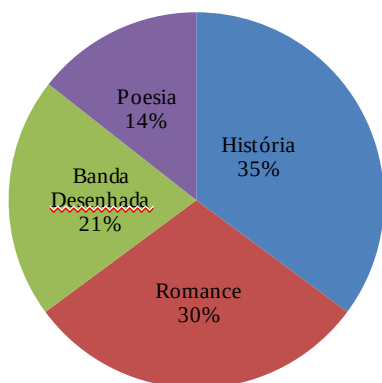


Gráfico 3 – Tipologias dos livros que constituem essa biblioteca

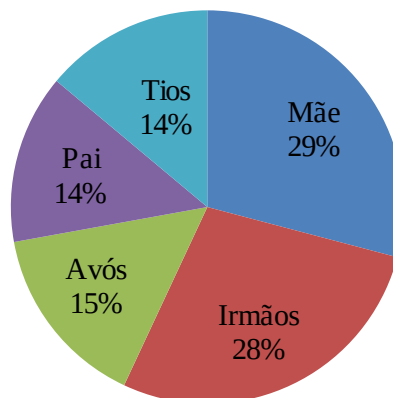


Gráfico 4 – Hábitos de leitura na família

1.4 11.º L

Relativamente a estes inquéritos por questionário²⁴, optámos por elaborá-los em língua espanhola, para aproximar os alunos da língua e obrigá-los a refletir neste idioma. O objetivo primordial foi aferir os hábitos de leitura de cada um deles, mas também perceber em que idiomas costumam ler.

Dos vinte e oito alunos que faziam parte desta turma, responderam a este questionário vinte e seis (apenas dois não estavam na aula no dia do preenchimento dos questionários).

À primeira questão “¿Sueles leer normalmente en tu vida diaria?”, apenas sete alunos responderam negativamente, frente às dezanove respostas afirmativas. Tal como os alunos de Português, também estes referiram que leem mais à noite, no quarto.

No que diz respeito à língua em que costumam ler, a maior parte afirma fazê-lo na língua materna, registando-se cinco respostas na opção “lengua extranjera”. A pergunta “¿Has leído alguna vez en español?” (4) revelou que poucos alunos o fizeram – onze respostas afirmativas.

De entre os tipos de textos que constumam ler, quer em Português, quer em língua estrangeira, destacam-se as revistas e os jornais, pelo que se conclui que os

²⁴ Ver anexo 2.

hábitos de leitura dos alunos desta turma são muito escassos, ao contrário do que, à partida, os resultados da primeira pergunta sugeriam.

Para estes alunos, o mais difícil na leitura em língua espanhola são os denominados *falsos amigos*.²⁵ Por esse mesmo motivo afirmaram que, quando não entendiam alguma palavra neste idioma, consultavam o dicionário.

Pareceu-me fundamental questionar os discentes acerca da pertinência da leitura de obras integrais na língua espanhola, tal como acontece na língua portuguesa. Assim, à questão “¿Piensas que sería útil introducir la lectura de obras integrales en las clases de español como sucede en las de portugués?” (10), obtive quinze respostas afirmativas. De entre as respostas negativas, houve alunos que justificaram que apenas era necessário conhecer vocabulário. Na minha opinião, esta reação acontece porque os programas de espanhol não apresentam nenhum objetivo em concreto em relação à leitura, deixando parecer que este é um tópico secundário na aprendizagem da língua. E, no contexto adverso à leitura que se vive em Portugal, esta ausência acaba por dar jeito.

Por esse motivo, o conhecimento cultural dos alunos é escasso, como pude concluir pelas respostas à questão “¿Tienes algún escritor o periodista favorito que escriba en español?” (12), com vinte e duas respostas negativas. À pergunta “Menciona por lo menos un libro que hayas leído en español, y señala también quién es su autor” (13), apenas dois alunos mencionaram obras – *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, e *Rayuela* de Julio Florencio Cortázar.

Desta análise, importa destacar que, para alguns destes alunos, a leitura de obras na disciplina de E/LE não se torna imperativa, facto que os programas de espanhol não contrariam ao não apresentarem objetivos e conteúdos nesse sentido. Desta forma, torna-se igualmente difícil para os professores motivar os alunos à leitura na língua espanhola e, consequentemente, aproximá-los da cultura literária existente no país.

²⁵ “La expresión *falsos amigos* se emplea para referirse a aquellas palabras que, a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas, presentan cierta semejanza en la forma mientras que su significado es considerablemente diferente.” Cf. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsosamigos.htm. Acedido em 01 de setembro de 2015.

2 Intervenção pedagógico-didática na aula de língua materna

Tal como referi na introdução, esta dissertação inspirou-se no Projeto 10x10, promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian, no qual se juntaram dez artistas a dez professores de diversas disciplinas do ensino secundário, cujo objetivo era desenvolver estratégias que permitissem que o aluno estivesse mais atento na sala de aula e que o ajudassem a estar mais motivado.

Desta forma, as estratégias que utilizei procuravam que a leitura deixasse de ser um momento isolado, individual e apenas cerebral. Apostei na implicação do corpo, do espaço, do tempo, do traço, da música, como estratégias para a adesão e implicação do *Eu* total na leitura dos textos, com vista à produtividade da memorização do que liam (sobretudo depois de ter percebido que, mesmo afirmando ler, os alunos não se lembravam do título das obras nem dos seus autores).

Assim, e citando Ferraz, a aprendizagem da leitura depende das oportunidades que a Escola crie para que os alunos:

- «mergulhem num universo em que o livro está desafiadoramente presente;
- participem em actividades que tenham como objectivo a motivação para a leitura;
- realizem experiências de leitura variada;
- treinem a leitura de modo a tornar rápido o reconhecimento das palavras, não tropeçando nelas;
- leiam para terem rápido acesso à informação;
- adquiram conhecimentos e os memorizem;
- desenvolvam a imaginação e o espírito crítico, tornando-se leitores autónomos;
- extraiam informação dos textos ‘úteis’ e tenham apetência pelos textos ‘agradáveis’.» (2006: 37).

2.1 Tertúlia com jovem escritor

No âmbito da Feira do Livro, realizada em dezembro de 2014 na Escola Secundária de Penafiel, os dois Núcleos de Estágio de Português e Espanhol (Universidade do Porto e Universidade de Aveiro) convidaram um jovem escritor para uma palestra, com o propósito de atrair os alunos para o universo da leitura. O objetivo era que o escritor interagisse com os discentes, falando-lhes das suas motivações e inspirações.

Músico e mestrando de Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Mário Correia, de vinte e quatro anos, foi o jovem convidado para essa palestra. Assumiu que foi em casa que lhe chegou a motivação para a leitura, apesar de, na altura, não gostar de ler. E contou que foi sobretudo a partir dos catorze anos que percebeu o quanto gostava de ler, particularmente poesia do século XX.

Mário Correia confidenciou-lhes que os seus poetas prediletos eram, na altura, Mário de Sá-Carneiro, Al Berto e Rimbaud, pois, segundo disse textualmente, «a sua poesia inquietava-me e mexeu verdadeiramente com a minha vida. Não sei se me ajudou a ser mais feliz, mas moldou verdadeiramente aquilo que sou e deu-me uma espécie de compreensão interior da violência das ideias. A partir daí, foi só um passinho para me virar para o existencialismo e, um pouco depois, para as obras literárias que contêm um conteúdo filosófico rico.»²⁶

Aos dezasseis anos, ganhou os primeiros prémios com a sua poesia, aquando da sua participação em alguns concursos, como “Dar Voz à Poesia”, em Ovar. Atualmente tem dois livros publicados, os *Contos de Longa e Semifusa* e os *Gatafunhos*; e um ciclo de poemas, denominado “A Insónia”, que ganhou o Prémio Revelação José Maria Barbosa du Bocage, em 2009.

Durante esta palestra, em que estiveram presentes mais de cem alunos do 10.º ano com os respetivos professores, o Mário falou acerca destes poetas que tanto o inspiraram e dos prémios que recebeu. Além disso, deu-lhes um sábio conselho: para que a motivação para a leitura aumente, é fundamental que comecem por ler textos pequenos, como a poesia – tal como ele assume que fez – para finalmente conseguirem

²⁶ Ver anexo 3.

ler as obras que estão incluídas nos Programas dos diversos anos, que são consideravelmente textos mais longos.

Esta pequena apresentação foi desenvolvida como resposta a algumas perguntas que nós, professores estagiários, lhe colocámos e posteriormente os alunos, que se mostraram sempre bastante curiosos. Quiseram saber qual o autor preferido do Mário, ao que ele respondeu que era Fiódor Dostoiévski – fundador do existencialismo –, ou não fosse ele um amante da filosofia e do existencialismo.

Perguntaram, também, com que idade publicou os livros acima mencionados, tendo ele respondido dezassete e dezanove anos, respetivamente. No final, pediram-lhe que lesse alguns dos seus poemas, ao que o Mário respondeu com a leitura de alguns que integram “A Insónia”.²⁷

Este encontro teve um grande e muito positivo impacto sobre os alunos que (dado o à-vontade do escritor) estiveram visivelmente interessados e participativos. Talvez o grande segredo tenha sido a forma como o Mário interagiu com os alunos, através de uma linguagem simples, muito próxima e completamente direcionada para eles. Além disso, foi sempre muito humilde, confessando que, agora que tem oportunidade de avaliar os seus trabalhos realizados na adolescência, assume que não são de muita qualidade.

Esta foi, de facto, uma atividade bastante enriquecedora: para os alunos, para os professores presentes, incluindo nós, os estagiários, mas também para o próprio Mário. Nas palavras do Diretor da Escola, o Professor Vitor Leite, “eles [os alunos] terão, ao longo do seu percurso escolar, várias palestras. Mas desta nunca mais se esquecerão.”



Figura 2 – Mário Correia com Núcleos de Estágio

²⁷ Ver anexo 4.

2.2 Leitura expressiva e dramatizada do poema «Aquele triste e leda madrugada»

Esta atividade, realizada no dia vinte e sete de fevereiro, foi posta em prática com a turma do 10.º D, no âmbito do estudo de Camões lírico. Apesar de não ser um poema fácil de entender à primeira leitura, escolhi-o por ser de grande expressividade mas também por abordar temas comuns em Luís de Camões: a separação do sujeito poético da mulher amada.

Foi, então, pedido aos alunos que praticassem a leitura em casa, já com as estrofes distribuídas, para que, na aula seguinte, fizessem a leitura expressiva e dramatizada. Segundo Delgado-Martins, ler com expressividade «implica, para além do conhecimento, a expressão de emoção ou sentimentos e uma vontade de a tornar um objecto estético.» (2006: 221). Assim, procurou-se «transmitir as emoções ou estados de espírito das personagens intervenientes e o clima (de alegria, ternura, mistério, revolta) que o autor quis dar ao texto.» (Antão, 2000: 46).

O objetivo foi que os alunos entendessem o poema antes de ser analisado em aula. Desta forma, pedi a três alunos que se colocassem no fundo da sala, para iniciarem a leitura: o primeiro aluno leu a primeira estrofe, aquela na qual o sujeito poético deseja que não seja esquecida a madrugada em que ocorreu a separação; o segundo aluno leu a segunda estrofe, deambulando para um dos lados da sala, e um terceiro aluno leu a penúltima estrofe, caminhando para o lado oposto. Optei por esta estratégia de movimentação no espaço por se tratar de um poema cujo tema é a separação. Por fim, a última estrofe foi lida em conjunto por toda a turma, dado que o objetivo era «pôr em destaque determinada(s) parte(s) de um texto, fazendo participar um número elevado de intervenientes, e ajudar a quebrar a monotonia.» (*idem*). Pretendeu-se que os alunos interiorizassem a ideia da separação através da distribuição da voz e do corpo no espaço.

Além disso, a experiência da leitura coletiva em voz alta pode induzir a «prova de uma adesão ao texto e a forma de treinar várias formas de leitura em voz alta.» (Delgado-Martins, 2006: 156). Ela sugere, neste poema, a vertente testemunhal da natureza, de que os alunos a tornem ecos e continuidades, reforçando a universalidade e intemporalidade das emoções geradas pelos textos literários.

Esta atividade foi bem aceite, de imediato, pelos alunos, que se mostraram bastante empenhados em ler fluente e expressivamente. Também a leitura da última estrofe, por toda a turma em conjunto, me surpreendeu, uma vez que todos se esforçaram para o fazerem em uníssono. Após a leitura expressiva e dramatizada deste poema, passou-se à análise do mesmo, na qual os alunos mostraram ter percebido melhor o sentido do poema.

2.3 Criação de um rap

Inserida na Semana da Leitura, que inclui o Dia Mundial da Poesia (vinte e um de março) e o Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor (vinte e três de abril), esta atividade englobou quatro alunos da turma N e um da turma D.

Realizada no dia vinte de março, no polivalente da Escola, esta atividade inspirou-se no projeto «Camões é um poeta rap», de Gisela Cañamero, encenadora, dramaturga e performer da Companhia Arte Pública de Beja.²⁸ Trata-se de um conceito inovador, que aproxima a lírica de Camões da nossa vivência contemporânea, através dos ritmos do rap e do hip hop, que foi apresentado no Brasil e em diversas bibliotecas de Portugal. O objetivo é, claramente, «cativar os mais novos para os hábitos de leitura e, em particular, [...] descobrirem Luís Vaz de Camões.»²⁹

Antes da apresentação à comunidade escolar dos raps que foram incentivados a criar, os alunos tiveram oportunidade de ver uma das apresentações, em formato de vídeo³⁰, para perceberem em que consistia a atividade e, assim, poderem ensaiar.

Desta forma, foram abordadas as duas turmas e houve cinco alunos que se disponibilizaram para participar no projeto. Posteriormente, e uma vez que eram três raparigas e dois rapazes, dividi-os em dois grupos. O primeiro, composto pelas meninas, transformou em rap o poema «Amor é fogo que arde sem se ver». Este grupo não mostrou quaisquer dificuldades nos ensaios, uma vez que todas elas gostam de cantar e de criar – não fosse a maioria da turma de Artes Visuais –, o que facilitou imenso o trabalho. Fizeram apenas um pedido: utilizar máscaras, no dia da apresentação, para que

²⁸ Cf. em http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=651966. Acedido em 01 de setembro de 2015

²⁹ Cf. em http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=651966&page=1. Acedido em 01 de setembro de 2015.

³⁰ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_jFcpoujMyk&spfreload=10.

ninguém as conhecesse, tanta era a vergonha por elas sentida! Ainda assim, não quiseram deixar de participar, apesar do nervosismo evidente que se pode verificar na gravação.



Figura 3 – Grupo composto por três alunas

O segundo grupo, composto pelos rapazes, foi também uma boa surpresa. O poema escolhido para eles foi o soneto «Quando o Sol encoberto vai mostrando», por ser um poema ritmado, de fácil interpretação. Para eles foi igualmente fácil levar esta tarefa a cabo, uma vez que os participantes são, também, músicos: um deles, o Telmo, é *rapper*, e já teve oportunidade de gravar em estúdio; o Pedro toca guitarra, como pude comprovar em algumas atividades realizadas pela escola durante o ano letivo. Ao contrário das primeiras, este grupo, por circunstâncias a mim alheias, não teve o mesmo tempo para ensaiar, e, por esse motivo, recorreu ao poema transcrito num papel. Ora, um dos meus objetivos era promover a memorização dos textos literários. No entanto, julgo que o recurso ao papel foi apenas fruto da insegurança e do receio de falharem em público e que cada um deles ainda se lembrará, hoje, da letra deste soneto, até porque a estratégia *rapper* que usaram assentou na repetição sucessiva de excertos de versos “Ali esteve sentada”; “Ali se riu”; “Passo esta vida vã”; “Que sempre dura”.



Figura 4 – Grupo composto por dois alunos

Esta estratégia, que envolveu duas artes essenciais – a música e a literatura –, permitiu aos alunos aproximarem-se do autor e conhecer outras formas de ler e de interpretar os clássicos. É que, como afirmou Calvino, «Os clássicos são livros que exercem uma influência especial, tanto quando se impõe inesquecíveis, como quando se ocultam nas pregas da memória mimetizando-se de inconsciente colectivo ou individual.» (1991: 8).

Por outro lado, «sendo a voz humana o mais primitivo instrumento musical, a música surgiu do canto e, no canto, o conteúdo é a poesia declamada melodiosamente». (Rückert, s/d: 1).

Recentemente, a Câmara Municipal do Porto levou a cabo um projeto denominado “Oupa!”, formado por jovens do Bairro do Cerco do Porto, e liderado pela *rapper* Capicua, pela psicóloga Gisela Borges, pelo músico André Tentúgal e pelo videasta Vasco Mendes. Este projeto pretendeu reforçar a identidade cultural e a autoestima destes jovens através da música, ultrapassando barreiras culturais.³¹ Este trabalho, que tinha o *rap* como base principal, concedeu estímulo a esta minha estratégia, acreditando que a música é capaz de se adaptar a diversas situações, mesmo a de transformar poemas.

³¹ Cf. em <http://www.domussocial.pt/agenda-domus/projeto-oupa-capicua-andre-tentugal-vasco-mendes-gisela-borges-e-moradores-do-bairro-do-cerco>. Acedido em 20 de agosto de 2015.

Julgo que esta atividade permitiu aos alunos abordarem a temática de Camões lírico de uma forma divertida, que permanecerá na sua memória. Por outro lado, são, sem dúvida, dois sonetos que não mais esquecerão, uma vez que a atividade exigia a sua memorização.

O facto de esta atividade não se ter desenvolvido no contexto de sala de aula, mas ter sido estimulada por mim para apresentação à comunidade escolar, impediu que a globalidade dos alunos das turmas se envolvesse no poema. Também por este facto não pude elaborar um questionário de interpretação com base nas diferenças entre os poemas na sua forma tradicional e os poemas após as intervenções *rap*, pelo que pouco mais poderei acrescentar na reflexão.

2.4 Dramatização do conto «Uma simples flor nos teus cabelos loiros»

No âmbito do estudo «Contos de autores do século XX», optei por trabalhar com os alunos o conto “Uma simples flor nos teus cabelos claros”,³² de José Cardoso Pires por se tratar de um conto neorrealista, diferente (no que respeita à ação, narrador e personagens) do que os discentes estão habituados a ler em aula.

Realizada no dia oito de maio com o 10.º D, esta foi uma atividade previamente planeada com os alunos. Quando iniciei o estudo desde texto, pedi-lhes que o lessem em voz alta, para que não houvesse distração na aula em nenhum momento da leitura. Desta forma, pude perceber quais os alunos que melhor se encaixariam no papel das personagens existentes.

Assim, para proceder à dramatização, trazendo o texto para o contexto dos alunos, conseguimos, em conjunto, aproveitar material da sala de aula e da própria escola para o cenário. *Puffs* para substituir a cama, o manual do aluno como substituição de um livro de leitura, o caixote do lixo virado ao contrário como sinal de que existia, ali, uma mesinha de cabeceira. Ao fundo, uma mesa que separava os cenários das duas histórias (a narrada pelo narrador extradiegético e a narrada pelo narrador intradiegético).

³² Disponível em http://issuu.com/profeli/docs/jose_cardoso_pires__uma_simples_flor_nos_teus_cabe.
Acedido em 22 de abril de 2015.



Figura 5 – Dramatização do conto “Uma simples flor nos teus cabelos claros.”

A dramatização em sala de aula foi assim definida por Debyser & Caré (1978: 64): «toute interprétation, jouée par les élèves, d’un dialogue de leur méthode, que cette interprétation soit fidèle au texte ou qu’elle comporte des variantes et des éléments d’improvisation, allant jusqu’à une transposition très souple assez éloignée du texte initial.». A atividade a que procedemos foi fiel ao texto, embora transporte para a realidade imaginada unicamente pelos alunos.

Segundo Duarte (2001: 19), «A leitura dramatizada implica a construção de sentidos a partir da mente e do corpo, de modo a que cada um exteriorize uma variedade de sentimentos.» Atente-se no seguinte esquema, elaborado pela autora (*idem*):

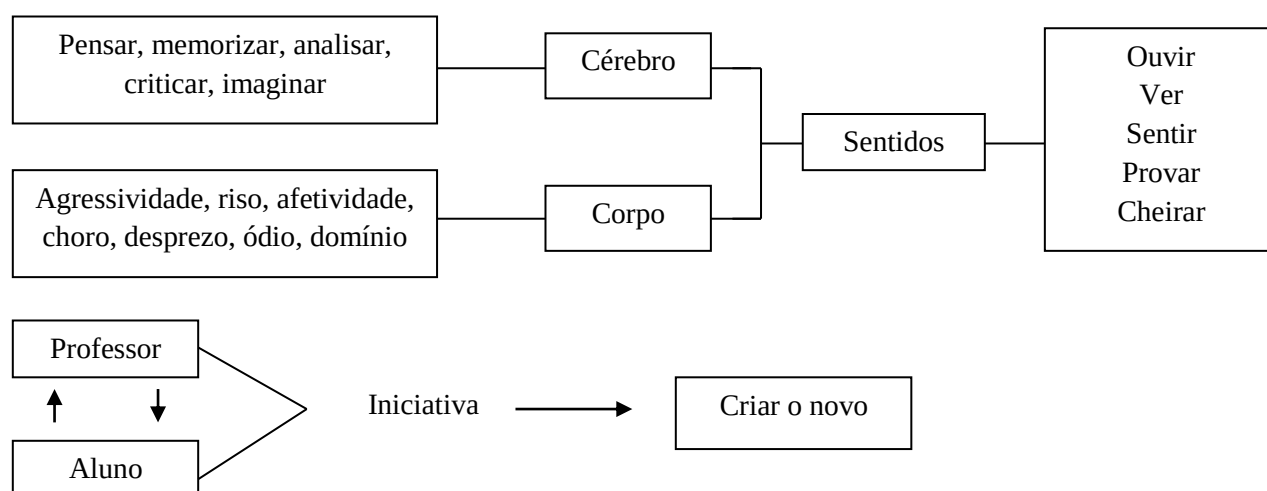


Figura 6 – Esquema dos elementos que constituem e influenciam a dramatização (Duarte, 2001).

De acordo com este esquema, é necessário, ao dramatizar, utilizar cérebro e corpo, de forma a empregar todos os sentidos nesta forma de leitura real. Cabe, então, ao professor e ao aluno juntarem-se, de forma a tomarem iniciativa e criarem, a partir do texto, uma novidade. Foi o que aconteceu neste caso, em que os alunos, após a análise do conto em aula, tiveram oportunidade de o pensar, criticar e imaginar, para posteriormente o dramatizarem na sala de aula, dando corpo a cada uma das personagens ora com o riso, ora com desprezo ou com afetividade numa escala rica de emoções e reações. Com esta iniciativa conseguimos, juntos, criar o novo, através dos materiais que tínhamos disponíveis na Escola e, mais concretamente, na sala de aula.

De algum modo, este conto representa a paixão pela literatura (objetivo que eu lhes pretendia inculcar), embora num contexto que a desfasava do mundo e dos afetos. Registe-se ainda que o conto foi lido e sentido de modo diferente por rapazes (solidários com o marido leitor, advertindo que apesar do seu isolamento, amava a mulher) e por raparigas (que intuíram que aquela obsessão pela leitura era uma insatisfação relativamente ao seu amor).

2.5 Criação de um poema visual

Tendo em conta que a unidade didática a ser lecionada na turma de Artes Visuais, o 10.º N, era «Poesia do Século XX», optei por, na última aula, realizar uma atividade diferente, de forma a agradar particularmente estes alunos de Artes, procurando sensibilizá-los para a leitura e aumentar a produtividade da memória literária.

O poema escolhido para esta atividade é da autoria de Almada Negreiros, e intitula-se «Mãe!». ³³ Toda a temática nele implicada fez-me suspeitar que iria motivar esta turma, pensando também que iriam surgir trabalhos interessantes a partir dele.

Antes de proceder à explicação da atividade, é importante esclarecer o conceito de poesia visual, tal como apresentei aos alunos, no desafio que lhes lancei.

«A poesia visual transmite uma mensagem não só através da linguagem verbal, mas também utilizando recursos diferentes, como a construção de imagens, para chamar a atenção do leitor. Através desse tipo de poesia, é possível ter variados pontos de vista sobre uma mesma obra.» ³⁴

Para esta aula, lecionada no dia dezanove de maio, levei o poema fragmentado, ou seja, os versos isolados, repetidos se necessário, num saco. Cada aluno retirou um papel e desenhou o verso que lhe tinha cabido em sorte. ³⁵ No final, apresentaram o seu desenho, o que me permitiu comprovar que as suas interpretações estavam de acordo com o que tínhamos falado na aula anterior aquando da sua análise.

Tendo em conta o pouco tempo que os alunos tinham para realizar esta atividade, uma vez que foi feita num bloco de quarenta e cinco minutos, pedi-lhes que utilizassem apenas uma cor e, o mais importante, a memória das ideias e das emoções que lhes restaram da análise feita na aula anterior. Segundo Eliasson (2012: 53), «[...] la percepción está conectada con la memoria y el reconocimiento.» Ou seja, para realizarem esta atividade, os alunos tinham, de antemão, que perceber o poema e o

³³ Ver anexo 5.

³⁴ Cf. em <http://linguaportuguesacems.blogspot.pt/2013/06/poesia-visual-7-ano.html>. Acedido em 01 de setembro de 2015.

³⁵ Trabalhos dos alunos disponíveis no anexo 6.

verso que lhes calhou desenharem, facto que estava estreitamente relacionado com a memória que tinham da aula passada.

Esta atividade teve uma grande adesão, uma vez que foi completamente pensada para eles, alunos de Artes com um enorme gosto pelo Desenho. Assim sendo, obtive maioritariamente trabalhos realmente bons, o que comprova que se esforçaram para o fazer, sendo-lhes fácil a interpretação através da confluência da expressão artística que melhor dominavam. Julgo, por isso, que esta será uma atividade que não esquecerão, pela sua diferença, e, sempre que a recordarem, irão lembrar-se do poema.

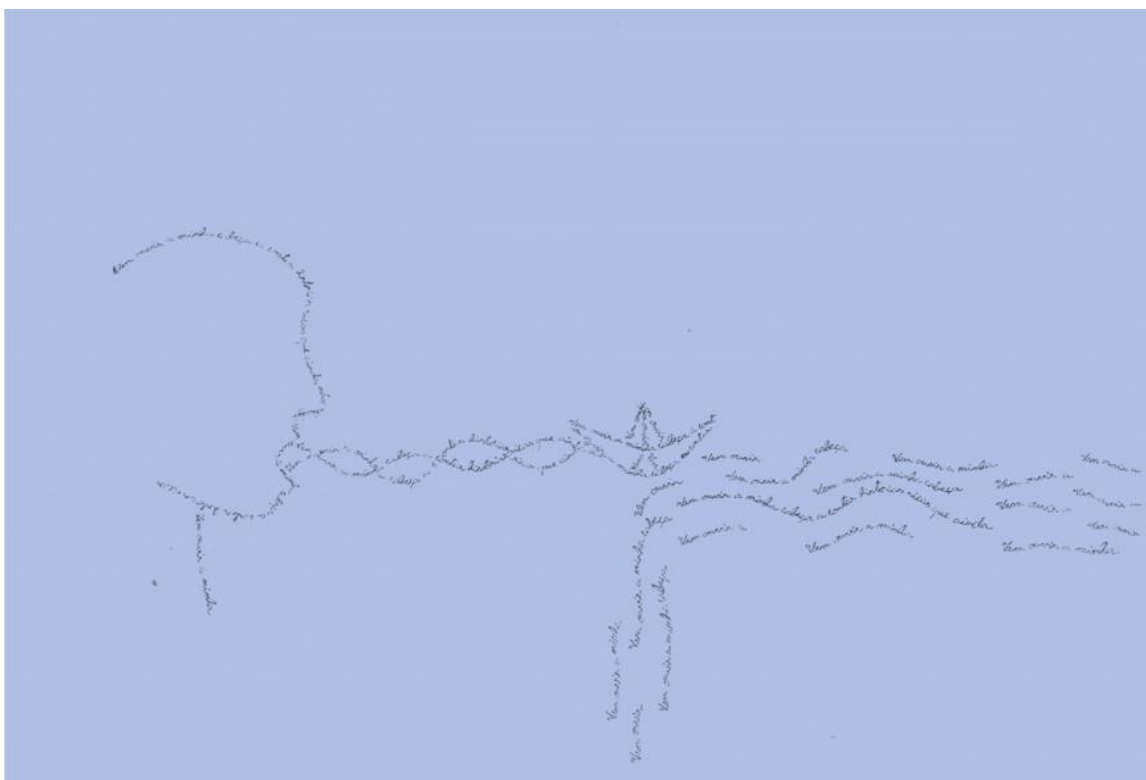


Figura 7 – Poema visual a partir do primeiro verso do poema “Mãe!” (*Vem ouvir a minha cabeça a contar histórias ricas que ainda não viajei!*), elaborado por um aluno.

*Estratégias de motivação para a leitura
em contexto de sala de aula*

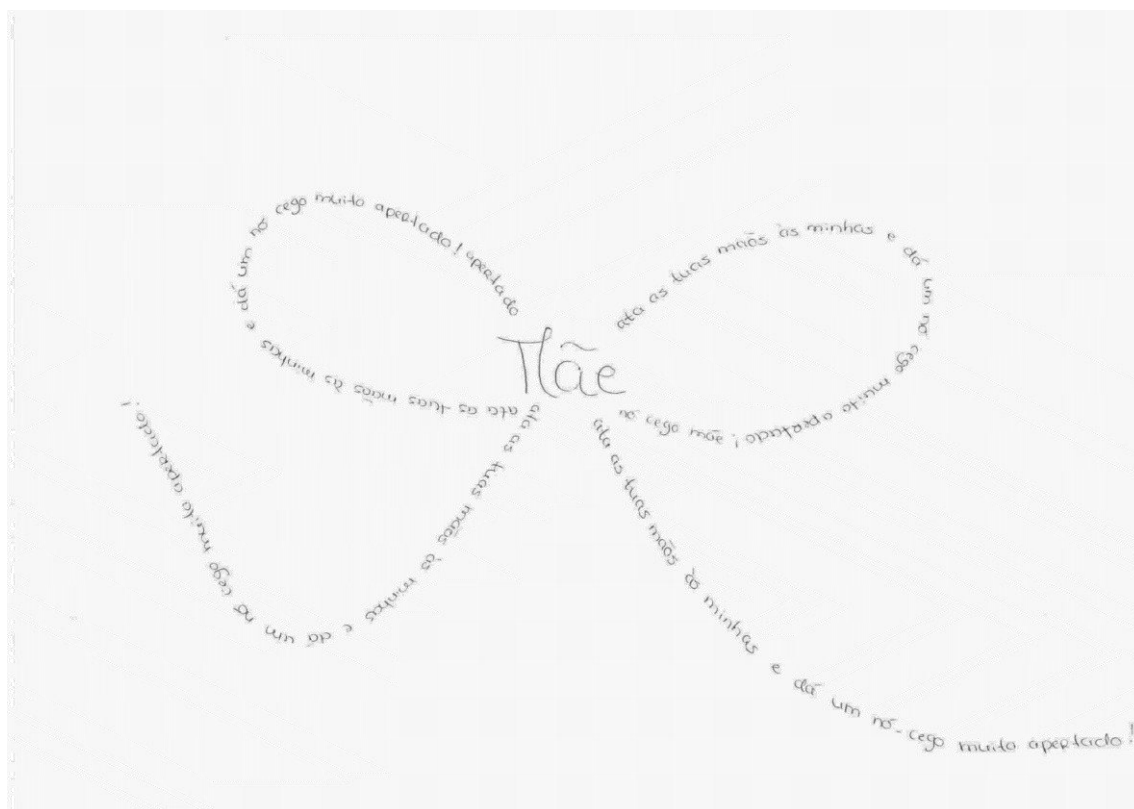


Figura 8 – Poema visual a partir do primeiro verso do poema “Mãe!” (*Mãe! Ata as tuas mãos às minhas e dá um nó cego muito apertado!*), elaborado por uma aluna.

3 Intervenção pedagógico-didática na aula de Espanhol Língua Estrangeira

Como já referi neste trabalho, a maior dificuldade que senti durante o estágio supervisionado foi conseguir implementar estratégias nas aulas de E/LE, porque, como referi, os Programas e os manuais não estão preparados para tornar a leitura num dos aspetos relevantes das aulas de língua espanhola.

Para comprovar a utilidade da leitura nas aulas de E/LE, veja-se a opinião de Miñano López:

«La lectura se nos muestra hoy como una habilidad necesaria, casi imprescindible, en nuestra realidad diaria. Para desenvolverse de manera efectiva en una sociedad altamente alfabetizada, el individuo necesita leer y escribir. Del mismo modo, los estudiantes de una lengua extranjera han de cubrir esas necesidades de las que la enseñanza de la lengua escrita no puede olvidarse. Resulta evidente la transcendencia de la lectura, tanto al utilizarla en una situación real, [...] como al aprender una lengua extranjera.» (2000: 25).

Desta forma, em conjunto com a coorientadora deste projeto, decidimos implementar a leitura de uma obra integral perfeitamente adaptada ao nível dos alunos do 11.º L. A obra escolhida foi uma adaptação de «La Celestina»³⁶, de Fernando de Rojas, uma obra teatral de finais do século XV, considerada uma *lectura graduada*.³⁷ Está dividida em cinco atos e, no final de cada um, apresenta um questionário com algumas perguntas destinadas a comprovar a compreensão da leitura.

Assim, num dos primeiros encontros que tive com a turma, expliquei-lhes em que consistia a atividade, dizendo-lhes a que questões teriam que responder em cada um

³⁶ Por se tratar de uma obra extensa, não foi possível digitalizá-la para colocar nos anexos. Além disso, também não se encontra on-line. A referência está incluída na bibliografia.

³⁷ Este termo usado na Didática Espanhola refere a leitura simplificada de obras mais complicadas, destinada a estudantes de E/LE. A *lectura graduada* esbata a dificuldade linguística adaptando os textos aos diferentes níveis de competência dos falantes. Utiliza um vocabulário restrito, estruturas gramaticais simplificadas e faz acompanhar os textos de glossários e notas de rodapé explicativas de contextos e de situações. Cf. em <http://www.avueltasconele.com/lecturas-graduadas/>. Acedido em 01 de setembro de 2015.

dos atos, bem como em que datas teriam que entregar as respostas aos questionários. Pareceu-me que dividir a entrega dos resultados por dois momentos seria pertinente, uma vez que a obra era de fácil leitura. Com efeito, a entrega das respostas relativas aos atos I, II e III seria até ao dia oito de abril e o ato V até ao dia cinco de maio. O ato IV foi lido numa das aulas, no dia oito de abril, com o intuito de poder avaliar a compreensão da obra por parte dos alunos, na sala de aula.

Algumas questões incluídas no final de cada ato revelaram-se boas estratégias, conforme pude comprovar. O uso do dicionário foi também uma estratégia seguida, contudo, apenas autorizei o uso do dicionário monolíngue, pois «[...] si se consulta un diccionario monolíngue, se ofrece una nueva oportunidad para practicar el español.» (*idem*: 29).

Por outro lado, as estratégias cognitivas de inferência, ou seja, o uso do conhecimento prévio, foram também implementadas nesta aula. De acordo com Wenden & Rubin, estas estratégias são divididas em três: «indicadores interlinguales (conocimientos lingüísticos de su propia lengua), indicadores extralinguales (conocimientos del mundo) e indicadores intralinguales (conocimientos lingüísticos de la L2).» (*idem apud* Wenden & Rubin, 1987: 19-20). Tendo em conta esta explicação, considero as *estrategias de inferencia intralingual* as estratégias mais trabalhadas na abordagem desta peça. De entre a lista de estratégias deste tipo, destaca-se a de «identificar, en un texto, las relaciones léxicas como la sinonímia» (*idem*: 30), como aconteceu em algumas questões colocadas no final da leitura.

Quando incorporamos a leitura na aula de E/LE temos que ter presente que se trata de um processo interativo que supõe que o leitor é protagonista ativo, servindo-se de certas estratégias que lhe facilitem este processo. (*idem*: 42). Assim, ao pedir aos alunos que lessem esta obra, assumi que fossem ativos e autónomos, tendo eles próprios, com a ajuda das questões colocadas no final da leitura de cada ato, que encontrar as estratégias que mais se adequassem às suas necessidades.

Segundo Miñano López, uma estratégia é boa ou má em função da sua adequação ao tipo de texto, «a los objetivos y necesidades del lector y también a su propia personalidad y estilo de aprendizaje.» (*idem*:34). Sendo assim, pelas respostas obtidas aos trabalhos de casa, posso concluir que o facto de lerem em casa lhes permitiu ler o livro em função dos seus próprios tempos internos e pessoais e não pressionados

pelo contexto da aula. Talvez essa descontração tenha favorecido a interiorização do que leram.

No final do ano, após todas as leituras realizadas pelos alunos, foi feito, em aula, um jogo, o *¿Quién quiere ser millonario?*, para comprovar de que forma a memória do que tinham retido da leitura era produtiva. O jogo, composto por doze perguntas, teve, em grande medida, a colaboração do grupo. Dividi a turma por cinco grupos, distribuindo um ato por cada um, e pedi-lhes que elaborassem perguntas acerca dos atos. No final, selecionei algumas destas perguntas para elaborar o jogo.

Esta estratégia permitiu não só perceber de que forma a memória dos conhecimentos prévios dos alunos atuou, mas também averiguar se a obra tinha sido devidamente compreendida. No que diz respeito à leitura, foi uma atividade que agradou a todos os alunos, pois no final afirmaram ter gostado da obra. Após ter revisto as respostas de cada um, pude comprovar que a história foi compreendida por toda a turma, o que se refletiu, mais tarde, no jogo, que obtive apenas duas respostas erradas – devido às opções serem muito idênticas, o que por vezes confunde os alunos e os leva a responder por impulso.

4 Resultados dos questionários finais

As estratégias de motivação à leitura que foram sendo implementadas nas diferentes aulas foram objeto de avaliação através do método de observação direta e de inquéritos por questionário.

4.1 Resultados da intervenção didática em Português

Uma vez que trabalhei com duas turmas diferentes e tive a oportunidade de implementar algumas estratégias também distintas, realizei dois questionários – um para o 10.º D³⁸, e outro para o 10.º N.³⁹ Analisarei os resultados das duas turmas em conjunto, para as estratégias que foram comuns às duas turmas.

A primeira atividade, a Tertúlia com o jovem escritor, englobou alunos das duas turmas. Assim, à pergunta «Gostaste da atividade? Porquê?», de entre os cinquenta e cinco que responderam a este inquérito, apenas um afirmou não ter gostado, argumentando que a atividade tinha sido longa e aborrecida. Tendo em conta o número de alunos que afirmaram ter gostado, creio que este *não* não é, de todo, significativo para as conclusões. Ao abordá-los sobre se tinham mudado algo nos seus hábitos de leitura depois de terem ouvido o Mário Correia, sete alunos responderam que sim. De entre os fatores que alteraram, mencionaram que os hábitos de leitura melhoraram, bem como a forma de escrever. Quanto às respostas negativas, alguns alunos referiram já terem adquirido hábitos de leitura antes da conversa, facto que não alterou com esta atividade. Relativamente aos pontos que o Mário abordou durante esta conversa informal e que mais os marcaram, os alunos nomearam a sua infância, a razão por que começou a escrever poesia, a idade jovem com que começou a escrever e os concursos em que participou. Vejam-se outras respostas nas seguintes figuras:

³⁸ Ver anexo 7.

³⁹ Ver anexo 8.

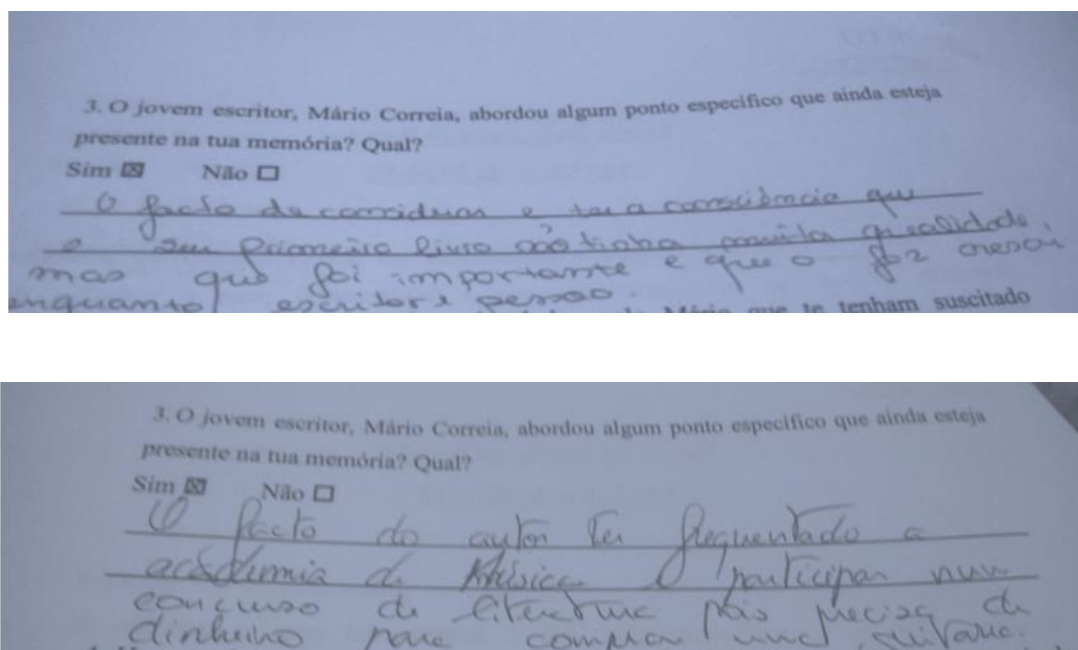


Figura 9 – Respostas de dois alunos sobre a atividade da Tertúlia

Na atividade da leitura expressiva e dramatizada do soneto de Camões, na qual participaram três alunos do 10.º D e a restante turma apenas interveio no final, houve alunos que não responderam a todas as perguntas, daí haver algum desfasamento entre o número de respostas e o número de alunos. Tal desfasamento deve-se ao facto de eu lhes ter pedido que respondessem apenas às perguntas relativas às atividades em que participaram. Contudo, após análise dos inquéritos, reparei que houve alunos que responderam mesmo não tendo participado. Desta forma, tentarei analisar as diversas questões, tendo em conta o número de alunos que respondeu. Assim, à pergunta «Já alguma vez tinhas feito uma leitura expressiva acompanhada de gestos nas aulas de Português?», apenas três alunos, em dezasseis, responderam que sim, o que leva a crer que os professores da aula de língua materna que estes alunos terão tido não têm feito um esforço por variar as estratégias de ensino-aprendizagem. À pergunta três – «A leitura deambulante fez-te perceber melhor o poema?» –, responderam doze alunos, tendo obtido oito respostas afirmativas. Relativamente ao que sentiram ao ler a última estrofe em uníssono, a maioria concordou em que foi positivo para entender o poema, tendo-se criado harmonia. À pergunta «Ler de uma forma tradicional, envolvendo o corpo e encenando o texto, constituiu uma estratégia interessante para te motivar para a

leitura? Porquê? O que sentiste de facto?», sete alunos responderam afirmativamente, dos trezes que responderam a esta questão. Relativamente à justificação, assumem ser uma forma mais motivante e interessante de aprender, sem desenvolver mais. Por fim, no que respeita à recordação de algum verso do poema, dos dezoito alunos que responderam, apenas sete transcreveram pelo menos um verso.

Com a atividade que se seguiu, o *rap*, aconteceu exatamente o mesmo que descrevi acima. Tendo em conta que apenas cinco alunos participaram – de ambas as turmas –, houve alunos que responderam mesmo não tendo participado. Desta forma, tentarei analisar as diversas questões tendo em conta o número de alunos que respondeu às mesmas. À primeira questão «Gostaste da experiência de atualizar um poema de Camões através de um *rap*?», obtive vinte e duas respostas afirmativas, de entre os vinte e nove alunos que responderam a esta pergunta, sendo quinze delas pertencentes à turma de Artes Visuais. Relativamente à pergunta seguinte, «O *rap* ajudou-te a perceber melhor o poema? Porquê?», obtive apenas cinco respostas afirmativas, de entre os vinte e seis alunos que responderam. De entre os que afirmaram não ter ajudado a perceber, quatro responderam que já tinham percebido antes, e os restantes não justificaram a sua resposta. Relativamente ao facto de se lembrarem do título do poema ou de algum verso, apenas cinco alunos responderam corretamente, o mesmo número de alunos que participou na atividade. Com isto, concluo que apenas os alunos que participaram na atividade se recordavam dos nomes dos poemas, porque os restantes não tiveram o mesmo contacto com os textos.

A dramatização do conto, realizada na turma de Ciências e Tecnologias, o 10.º D, foi a última estratégia a ser trabalhada nesta turma e, tal como aconteceu nas estratégias anteriores, não participaram nela todos os alunos. Desta forma, tentarei analisar as diversas questões, tendo em conta o número de alunos que lhes respondeu. À primeira pergunta «Já alguma vez tinhas feito uma leitura dramatizada nas aulas de Português?», responderam afirmativamente cinco alunos, de entre os catorze que responderam à questão. À pergunta seguinte, «Gostaste da experiência? Porquê?», responderam os catorze que sim. De entre os poucos alunos que justificaram a resposta, destacam-se os comentários seguintes:

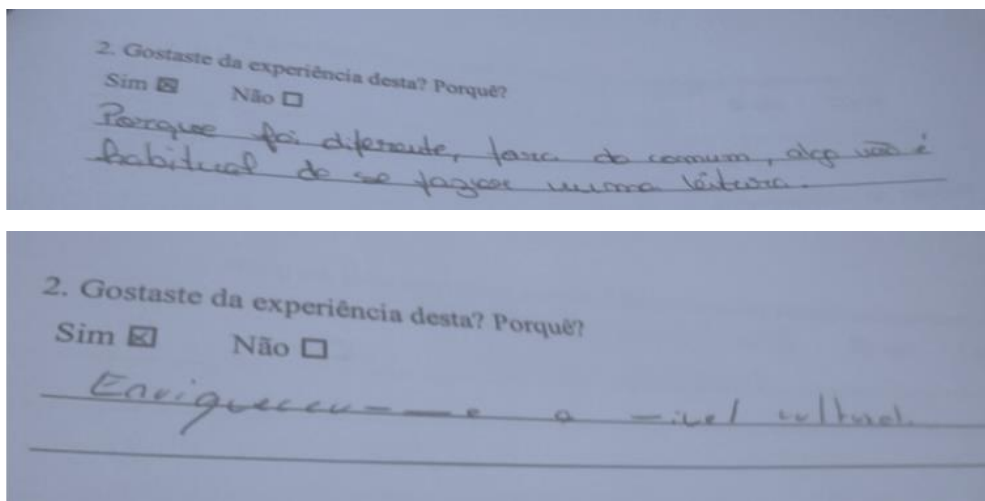


Figura 10 – Comentários de dois alunos sobre a dramatização

A pergunta seguinte, «A leitura encenada ajudou-te a perceber melhor o conto? Porquê?», obteve apenas três respostas negativas, de entre as catorze respostas. De entre as justificações, a maioria dos alunos afirma ter percebido melhor os dois planos do conto, uma vez que se tratava de duas histórias. No que respeita à lembrança que cada um guardará do conto, apenas um aluno respondeu negativamente, de entre as quinze respostas obtidas. Relativamente ao momento que recordarão por mais tempo, afirmam ser a própria encenação.

A criação de um poema visual foi a última atividade a ser realizada com a turma de Artes Visuais, o 10.º N. À primeira questão «Ainda te recordas do verso que tiveste que desenhar?», responderam afirmativamente dezanove alunos, de entre as vinte e sete respostas. A segunda e última pergunta «A elaboração do poema visual ajudou-te, de alguma forma, a entender melhor todo o poema?» obteve doze respostas negativas, de entre as vinte e sete.

Da análise destes questionários, importa concluir que a maior parte dos alunos afirma que as estratégias se adequaram ao objetivo inicial, às estratégias que os motivassem para a leitura e os ajudassem a reter informação e emoção sobre os textos estudados, tendo quase todos afirmado estarem agora mais motivados para a leitura nas aulas de Português. No que concerne às atividades propriamente ditas, creio que os resultados do *rap* não foram tão bons, devido a alguns fatores que importa salientar: primeiro, à falta de tempo que os alunos tiveram para ensaiar; segundo, porque considero que os alunos ainda não se sentem devidamente à vontade para participar

nestas novas experiências; e terceiro, porque esta estratégia não é implementada nas aulas com regularidade – ou nunca foi implementada. O facto de o *rap* não ter ocorrido na aula, mas no âmbito da Semana da Leitura também não ajudou ao aprofundamento do poema e às razões que levaram a maioria dos alunos a não participar.

Para mim, a atividade que melhores resultados obteve foi a dramatização do conto, por ser uma abordagem diferente do texto literário, e por permitir aos alunos pensar sobre os textos, memorizando-os e imaginando. Ao encenarem, os alunos vestem a pele das personagens que encarnam e, assim, vivem experiências diferentes na própria pele. Também a criação de um poema visual se revelou uma agradável surpresa, uma vez que permitiu aos alunos utilizarem os seus conhecimentos e a prática de desenho na interpretação de um texto.

4.2 Resultados da intervenção didática em Espanhol Língua Estrangeira

No que respeita à disciplina de Espanhol, foram entregues, no final do ano, após a realização do jogo *¿Quién quiere ser millonario?* uns inquéritos por questionário⁴⁰ com o objetivo de perceber se este tipo de estratégias tinha surtido efeito junto dos discentes.

A este inquérito responderam vinte e seis alunos (oito rapazes e dezoito raparigas). À primeira pergunta «¿Te ha gustado leer *La Celestina*?», obtive apenas duas respostas negativas – de dois rapazes –, em que um afirmou não gostar de ler, e o outro que não gostou da história. De entre todos os alunos que gostaram da história, a principal razão por eles apontada foi o facto de ser interessante, pela história de amor entre o Calisto e a Melibea, e atrativa, mas também por ser de fácil leitura.

À terceira pergunta «¿Ha sido importante para ti la implementación de la lectura de una obra en clases de Español Lengua Extranjera? ¿Por qué? ¿En qué te ha ayudado?», nenhum aluno respondeu *não*. A maioria dos alunos afirma que a maior ajuda que esta obra lhes deu foi praticar a leitura e, em seguida, conhecer literatura espanhola. Para eles, foi também importante para aprender vocabulário novo e

⁴⁰ Ver anexo 9.

compreender melhor a língua. Deixo aqui comentários de dois alunos, que me parecem pertinentes:

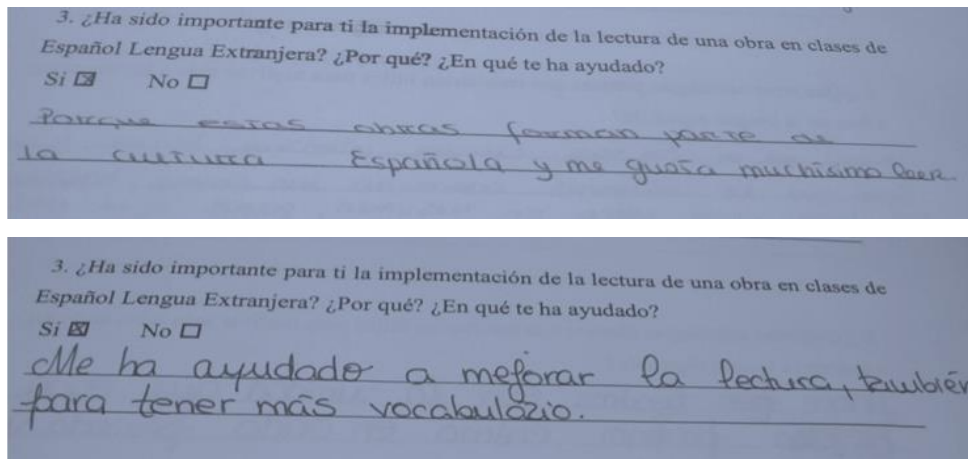


Figura 11 – Comentários de dois alunos acerca da importância da leitura de obras em E/LE.

No que respeita às maiores dificuldades por eles sentidas na hora de ler, nomearam, em primeiro lugar, o vocabulário. Contudo, as palavras ou expressões que poderiam suscitar mais dúvidas tinham, em nota de rodapé, o seu significado.

A pergunta seis, embora semelhante a esta, pretendia saber se a implementação da leitura de obras integrais em aulas de E/LE tinha sido importante, tal como acontece nas aulas de Português. A esta pergunta, todos os alunos responderam *sim*, uma vez que lhes permitiu aumentar o vocabulário da língua espanhola e conhecer a cultura e literatura deste país.

A questão seguinte, «¿El juego *¿Quién quiere ser millonario?* te ha ayudado a recordar aspectos de la obra de los que ya no te acordabas? Indica algunos.», não obteve respostas negativas.

A pergunta «Después de haber realizado esta lectura, ¿te sientes motivado a leer más en esta lengua extranjera?», obteve três respostas negativas, em que os alunos argumentavam não gostar de ler ou preferir ler em inglês. Pareceu-me igualmente importante questioná-los acerca das leituras – em espanhol – que realizaram depois da leitura de *La Celestina*. Calculo eu que, pela falta de tempo ou de oportunidade, apenas

um aluno respondeu que tinha feito uma leitura – *Cien años de soledad*, de Gabriel García Marquez.

Da análise destes resultados, é possível concluir que a maioria dos alunos gostou de ler a obra e se sente motivado a ler obras em língua espanhola e em conhecer a literatura e cultura deste país. Contudo, compreendo que um ano letivo não seja o tempo suficiente para maturar um projeto nem para fazer milagres, ou seja, toda esta temática requer um trabalho continuado e alargado a outros docentes da mesma escola, para que os alunos não se sintam envergonhados ou desconfortavelmente isolados, quando se expressam em público. Para que isso aconteça, é urgente que se reformulem objetivos e conteúdos presentes nos diversos programas, de forma a que os professores de E/LE consigam tornar os alunos em leitores mais assíduos nesta língua.

Conclusão

Este projeto de investigação-ação, levado a cabo no ano de 2014/2015, permitiu o desenvolvimento de competências a nível pedagógico-didático e a nível de formação de professores. Por um lado, esta experiência constituiu uma mais-valia para os alunos, na medida em que desenvolveram competências a nível da leitura, explorando diferentes formas de ler e integrando, na sua leitura, a colaboração de outras artes, como a música ou o desenho. Esta complementaridade e, também, o envolvimento do corpo todo no ato de ler traduziu-se, em grande parte dos alunos, numa maior produtividade das leituras feitas, permitindo-lhes certamente convocar, a longo prazo, textos, autores ou versos trabalhados em aula. Ao estimular-lhes a memória sensorial, estou certa de que ganharão maior poder de convocar textos diferentes face a um texto novo, o que lhes alargará seguramente a competência de leitores.

Por outro lado, este projeto permitiu o meu desenvolvimento enquanto *Eu-professor*, por me ter obrigado a investir nesta temática, e por me ter fornecido ferramentas que considero importantes para lecionar daqui em diante. Relativamente à leitura, sempre tive consciência de que é uma espécie de *tabu* para muitos jovens, e pude comprovar que esse *bicho-de-sete-cabeças*, explorado por muitos autores, é rejeitado não só por jovens, mas também por adultos que teimam em resistir-lhe.

É importante, para mim, salientar que as turmas com as que trabalhei, embora impacientes e imaturas – principalmente as de 10.º ano –, se mostraram sempre disponíveis para colaborar, cooperando sempre com o meu trabalho, chegando até a afirmar que nunca tinham tido aulas com tanta variedade. Foi, sem dúvida, muito importante para mim este apoio por parte dos alunos, pois eles eram o mais importante “instrumento de trabalho” para levar avante este projeto de investigação.

De facto, considero essencial que um professor adquira a capacidade de variar as estratégias pedagógico-didáticas e aposte nessa diversidade, de forma a sentir que fez tudo o que podia para o aluno aprender, mas também para lhe mostrar que existem sempre variadas formas de aprender e apreender um determinado conteúdo. Ao longo da minha prática pedagógica supervisionada, tentei sempre variar as formas de leitura, para que o aluno conseguisse adquirir a capacidade de leitura e concluísse que, afinal, ler é uma experiência enriquecedora e repetível durante toda a nossa vida.

No que concerne à aplicação das estratégias que foram descritas ao longo deste relatório, existem, como se pôde apurar, inúmeras vantagens, que acabam por ser comprovadas através da análise dos questionários aos alunos.

Relativamente à aplicação das estratégias na disciplina de Português, considero que foram todas bem-sucedidas. No entanto, criei uma escala de hierarquização entre a melhor e aquela que poderá ser melhorada. Desta forma, penso que a Tertúlia, por ter sido uma atividade de interação entre o escritor e os alunos, está em primeiro plano, seguida da Dramatização do conto, que possibilitou aos alunos entrarem na história e vestirem o papel do outro, experienciando a sua vida. De seguida, a criação de um poema visual, que lhes permitiu utilizar as suas capacidades de imaginação e de criatividade. A leitura deambulatória foi também uma atividade a considerar repetir; estou certa de que o *rap* poderia ter tido mais sucesso, se não fossem as circunstâncias adversas (falta de tempo) e o facto de se tratar de uma atividade que exigia entrega, tempo e doação por parte dos alunos, que, com alguma preguiça que neles é habitual, não tiveram tempo para ponderar bem a sua adesão à minha proposta.

No que respeita à disciplina de Espanhol, o trabalho não foi tão fácil quanto eu gostaria, uma vez que se revelou complexo conseguir que o tema encaixasse na disciplina. Infelizmente, nesta língua, não existe nenhuma leitura obrigatória e nem o próprio programa abrange conteúdos e objetivos neste sentido, como expliquei ao longo do relatório. Assim, com a ajuda das minhas orientadoras, consegui selecionar uma obra adaptada ao nível dos alunos, pedindo-lhes que lessem, pela primeira vez, uma obra integral em E/LE. Considero que esta dificuldade foi ultrapassada da melhor forma, todavia seria urgente reconsiderar a leitura como um dos aspetos fundamentais em aulas de língua estrangeira. Ainda assim, estou satisfeita com os resultados obtidos pelos alunos, o que me mostrou que seria essencial implementar a leitura de obras integrais nestas aulas.

No entanto, estou consciente de que tive por base uma população específica, pelo que os resultados poderão não ser os mesmos se nos reportarmos a um maior número de pessoas ou a uma população mais geral. Acredito, apesar disso, que deve o professor ser o incentivador de tais estratégias, pelo menos os professores de língua materna. No caso do Espanhol, não cabe somente aos professores ter esta vontade.

Comparando, então, o trabalho desenvolvido nas duas línguas, considero que foi mais desafiador integrar o tema nas aulas de E/LE, uma vez que me obrigou a uma maior pesquisa e à procura de obras que fossem adequadas a estes alunos. O programa de Português, por outro lado, permitiu a inserção das estratégias mais criativas enquanto lecionava determinados conteúdos.

Para além da dificuldade já descrita, houve outro aspeto que condicionou o desenvolvimento deste projeto: o tempo. Apesar de nos serem atribuídas apenas dez aulas para lecionar, existe um trabalho maior por detrás disso: a escolha de materiais, a planificação, a ordem lógica das atividades e, por outro lado, as aulas na faculdade, os trabalhos e exames, que acabam por ser um contratempo para nós, professores estagiários e responsáveis por desenvolver um projeto de investigação-ação.

Reforço novamente o facto de que este relatório não teve como objetivo contribuir para uma avaliação dos índices de leitura em Portugal, mas apenas, partindo do universo dos alunos das turmas da Escola Secundária de Penafiel com que mantive contacto durante o ano letivo, proporcionar-lhes novas e/ou renovadas estratégias de aproximação ao texto literário, para tentar atingir uma maior interiorização, pelos alunos, dos textos abordados em sala de aula. Se elas surtiram o efeito pretendido só o tempo o dirá, mas a minha itinerância profissional não me permitirá avaliar se, no ano letivo seguinte, estes alunos terão ainda presentes os textos abordados comigo. Estou, entretanto, convicta de que sim, atendendo à adesão que tive e à reação dos alunos, confirmada por questionário.

A leitura é basilar para a construção e desenvolvimento de um cidadão com espírito crítico, que saiba exprimir e comunicar pontos de vista, emoções, ideias. Para isso, necessito das visões do mundo que a literatura lhe traz.

Se iniciei a minha dissertação convocando Daniel Pennac, que definiu dez excelentes direitos para o leitor, creio que, pelas estratégias que desenvolvi ao longo deste projeto promovi junto dos alunos quatro deles: o direito de saltar páginas (neste caso, linhas, tratando-se do *rap* com o soneto de Camões), o direito de ler não importa onde (em casa, na sala, no auditório, etc), o direito de reler e, finalmente, o direito de ler em voz alta, que, mais do que qualquer um direito, é uma porta de acesso aos sentidos que a voz atribui aos textos. Julgo que, a estes direitos, se deveria acrescentar o direito de “ler não importa como”: a cantar, a deambular, a desenhar, em suma, ler a caminho.

Bibliografia

ALARCÃO, Maria de Lourdes (1995). *Motivar para a leitura: estratégias de abordagem do texto narrativo*, Lisboa: Texto Editora.

ANTÃO, Jorge Augusto Silva (2000). *Elogio da leitura – Tipos e técnicas de leitura*, Edições Asa.

BARBERÁ QUILES, Margarita (2005), *La Celestina* de Fernando de Rojas, Colección Leer y Aprender, Génova: Cideb Editrice.

CALVINO, Italo (1991). *Porquê ler os clássicos*, Editorial Teorema.

CALVINO, Italo (2006). *Seis propostas para o próximo milénio*, Editorial Teorema.

CANDAU, Joël. (1998). *Mémoire et identité*, Paris: Presses universitaires de France.

CARDOSO, Miguel Esteves (2009). «Ler» In *A Causa das Coisas*. Assírio & Alvim.

CARÉ, J. & DEBYSER, F. (1978). *Jeu, langage et créativité: Les jeux dans la classe de français*. Librairies Hachette et Larousse.

COLOMER, Teresa (2003). «O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura» In *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*, Vol. I, Col. Horizontes da Didática, Edições Asa.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel, FERREIRA, Hugo Gil (2006). *Português Corrente – Estilos do Português no Ensino Secundário*. Col. Universitária. Lisboa, Editorial Caminho.

DUARTE, Isabel Margarida Oliveira (2001). *Gavetas de leitura. Estratégias e Materiais para uma Pedagogia da Leitura*, Edições Asa.

FERRAZ, Maria José (2006). *Ensino da língua materna*, Lisboa: Editorial Caminho.

FIGUEIREDO, Olívia (2004). *Didáctica do Português Língua Materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*, Edições Asa.

HALBWACHS, Maurice (1997). *La mémoire collective*, Paris: Albin Michel.

MAYOR, Juan (2000). «Estrategias de comprensión lectora» In *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera*, Espanha: Sociedad española de librería, S. A., Nueva Imprenta.

MIÑANO LÓPEZ, Julia (2000). «Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE» In *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera*, Espanha: Sociedad española de librería, S. A., Nueva Imprenta.

OLAFUR, Eliasson (2012). *Leer es respirar, es devenir*.

PENNAC, Daniel (2010). *Como um romance*, Edições Asa.

PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários*, Edições Asa.

SABINO, Maria Manuela do Carmo de (2008). «Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. In *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

SANTOS, Elvira (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo em escolas secundárias*, Coimbra: Quarteto.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL DE PORTUGAL. *Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo*, Ministério da Educação em Portugal.

SOUSA, Maria de Lurdes Dionísio de (1990). «Agora não posso. Estou a ler!» In *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 115-127. Universidade do Minho.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*, Coimbra: Almedina.

TAPIA, Jesus Alonso (2003). «A avaliação da compreensão em leitura» In *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*, Vol. I, Col. Horizontes da Didática, Edições Asa.

Webgrafia

BARONE, Leda M. C. (2007). «Literatura e construção da identidade» In *Revista Psicopedagogia*. Acedido em 15 de agosto de 2015 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a02.pdf>.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA. Acedido em 9 de outubro de 2014 em http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Quadro_Europeu_total.pdf.

Decreto-Lei nº 85/2009. D.R. Acedido em 10 de agosto de 2015 em http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/2009_1_85_27_08.pdf.

FERNÁNDEZ, Sonsolez (coord.) (2002). *Programa de Espanhol - Nível de iniciação – 11.º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação. Acedido em 20 de fevereiro de 2015 em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_11.pdf.

FERNÁNDEZ, Sonsolez (coord.) (2002). *Programa de Espanhol–Nível de continuação – 11.º ano Formação Geral – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos e Formação Específica – Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação. Acedido em 20 de fevereiro de 2015 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_cont_11.pdf.

FREITAS, Adriana J. Ribeiro; Cardoso, Ana Cristina B.; Ribeiro, Raquel F. Sampaio. *Construção da identidade pela leitura da palavra*. Acedido em 15 de agosto de 2015 em

http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Doutorado/Letras/Cadernos/Volume_5/construcao_da_identidade_pela_leitura_da_palavra.pdf.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. Acedido em 9 de outubro de 2014 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

MARINHO, Isabel Cristina Gomes (2011). *Hábitos de compra e de leitura de livros – uma análise estratégica*. Universidade do Minho: Escola de Economia e Gestão. Tese de mestrado. Acedido em 20 de agosto de 2015 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17021/1/TESE%20GESTAO_Isabel%20Marinho_2011.pdf.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2013). Relatório de Avaliação Externa das Escolas. Acedido em 2 de setembro de 2015 em http://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2014_Norte/AEE_2014_ES-Penafiel_R.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). Programa de Português do Ensino Secundário. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/portugues_10_11_12.pdf.

MORIM, Alexandrina Fernanda Viana (2013). *Da pré-leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras. Tese de Mestrado. Acedido em 15 de julho de 2015 em https://sigarra.up.pt/flup/pt/publs_pesquisa.FormView?p_id=72671.

NEVES, José Soares (coord.) (2014). *Comércio Livreiro em Portugal – Estado da Arte na segunda década do século XXI*. APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros. Acedido em 22 de agosto de 2015 em

http://apel.pt/gest_cnt_upload/editor/File/COMERCIO_LIVREIRO_APEL__SET2014_SEC.pdf.

NUNES, Oldemar (2010). *Definição, função e tipos de Memória*. Acedido em 25 de agosto de 2015 em <http://www.webartigos.com/artigos/definicao-funcao-e-tipos-de-memoria/36064/>.

NUNES, Oldemar (2010). *Memória e aprendizagem*. Acedido em 25 de agosto de 2015 em <http://www.webartigos.com/artigos/memoria-e-aprendizagem/35998/>.

PINHEIRO, Luciana Boose. *Leitura, literatura e construção da identidade: a formação do leitor*. Acedido em 15 de agosto de 2015 em http://www.unisc.br/portal/images/stories/mestrado/letras/coloquios/ii/leitura_construcao_identidade.pdf.

PINTO, Amâncio da Costa. *Memória, cognição e Educação – Implicações Mútuas*. Faculdade de Psicologia e de Ciências Sociais da Universidade do Porto. Acedido em 25 de agosto de 2015 em http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/16_memoria_e_educacao.pdf.

(1964). *Posición del inconsciente*. Versão crítica do Congresso de Bonneval. Acedido em 25 de agosto de 2015 em <http://www.lacanerafreudiana.com.ar/2.5.1.8%20%20%20POSICION%20DEL%20INCONCIENTE.%20VC,%201964.pdf>.

RÜCKERT, Ernesto von. *Música e literatura*. Acedido em 01 de setembro de 2015 em <http://www.ruckert.pro.br/texts/musicaeliteratura.pdf>.

SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (coord.) et alli. (2007). *A Leitura em Portugal*, Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Acedido em 20 de agosto de 2015 em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/leitura-portugal.pdf>.

SEGUIN, Pauline (2012). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paul Ricouer. Acedido em 25 de agosto de 2015 em <http://indomemoires.hypotheses.org/3261>.

ANEXOS

Anexo 1



Escola Secundária de Penafiel

Ano letivo de 2014-15

No âmbito do trabalho de investigação-ação a ser realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira na Faculdade de Letras, subordinado ao tema “Ler para compreender”, solicito a vossa colaboração no preenchimento do presente inquérito por questionário.

Peço que as vossas respostas sejam o mais sinceras possível, uma vez que o inquérito é anónimo.

Idade:

Ano de escolaridade:

Sexo:

Feminino ☐ Masculino ☐

1. Tens hábitos regulares de leitura?

Sim ☐ Não ☐

2. Se sim, que tipos de textos gostas de ler?

Jornais ☐ Revistas ☐ Narrativa ☐ Ficção científica ☐ Policial ☐

3. Se respondeste jornais, que tipo de jornais lê?

Desportivos ☐ Económicos ☐ Diários ☐ Semanais ☐

4. Assinas alguma revista?

Sim ☐ Não ☐

5. Se sim, qual ou quais?

6. Se não, gostarias de assinar alguma? Qual?

Sim ☐ Não ☐

7. Costumas ler?

Sim ☐ Não ☐

8. Se sim, a que horas e onde?

Manhã ☐ Escola ☐

De tarde ☐ Quarto ☐

À noite ☐ Cama ☐

Sofá ☐

Meios de transporte ☐

Outros _____

9. Costumas ler em voz alta? Porquê?

Sim ☐ Não ☐

10. Tens, em casa, uma pequena biblioteca?

Sim ☐ Não ☐

11. Há, pelo menos, em tua casa, uma prateleira com livros?

Sim ☐ Não ☐

12. Se sim, que tipo de livros tem?

História ☐ Romances ☐ Banda

desenhada ☐ Poesia ☐ Outros _____

13. Na tua família há alguém que leia frequentemente? Quem?

Sim ☐

Não ☐

Pai ☐

Mãe ☐

Irmãos ☐

Tio/tia ☐

Padrinho ☐

Madrinha ☐

Avó ☐

Avô ☐

14. Tens livros que sejam mesmo teus?

Sim ☐

Não ☐

15. Deram-tos ou foste tu que os escolheste?

Ofereceram-me ☐ Escolhi ☐

16. Indica o título e o nome do autor de até cinco livros que tenhas lido.

1 – Autor _____

Obra _____

2 – Autor _____

Obra _____

3 – Autor _____

Obra _____

4 – Autor _____

Obra _____

5 – Autor _____

Obra _____

17. Tornaste alguma vez a pegar nesse(s) livro(s)?

Sim ☐

Não ☐

18. Se sim, o que te fez voltar a ele(s) ?

19. Só leste os livros que fazem parte dos programas de Português ou leste algum para além disso? Quem to(s) recomendou?

20. Lês os livros depressa ou demoras muito tempo? Porquê?

21. Indica o nome de uma obra (e respetivo autor) que te tenha marcado especialmente por algum motivo.

Obra _____

Autor _____

22. Já ouviste alguém (para além do professor ou dos colegas) a ler em voz alta? Se sim, gostaste da experiência? Onde foi e quem leu?

Obrigada pela colaboração!

Marta Moreira

Anexo 2



Escola Secundária de Penafiel

Curso 2014-15

En el ámbito de un trabajo de investigación que estamos realizando en el Máster en Enseñanza de Portugués y Español en la Facultad de Letras, cuyo tema es “Leer para comprender”, pedimos vuestra colaboración a través de la cumplimentación de esta pequeña encuesta.

El cuestionario es anónimo, por eso os rogamos que vuestras respuestas sean lo más sinceras posible.

Edad:

Grupo:

Género:

Femenino ☐ Masculino ☐

1. ¿Sueles leer normalmente en tu vida diaria?

Si ☐ No ☐

2. ¿En qué periodo del día y dónde sueles leer? (Puedes elegir más de una opción)

- | | | | |
|---------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|
| Por la mañana | ☐ | Escuela | ☐ |
| Por la tarde | ☐ | Dormitorio | ☐ |
| Por la noche | ☐ | Sofá | ☐ |
| | | Locales públicos | ☐ |
| | | Medios de transporte | ☐ |
| | | Otros | _____ |

3. ¿En qué lengua sueles leer? ¿En portugués o en lengua extranjera? ¿En cuál y por qué?

Portugués ☐ Lengua extranjera ☐

4. ¿Has leído alguna vez en español?

Si ☐ No ☐

5. ¿Qué tipo de textos lees? (En lengua portuguesa o extranjera. Puedes elegir más de una opción)

Periódicos ☐ Revistas ☐ Cuentos ☐ Novelas ☐ Textos científicos ☐

Otros ☐ _____

6. ¿Qué textos de los arriba mencionados no has leído nunca en español? ¿Por qué?

7. ¿Cuáles te parecen más fáciles de leer? ¿Por qué?

8. ¿Cuáles te parecen más difíciles de leer? ¿Por qué?

9. ¿Qué te parece más difícil a la hora de leer en español? ¿Por qué?

10. ¿Piensas que sería útil introducir la lectura de obras integrales en las clases de español como sucede en las de portugués? ¿Por qué?

11. ¿Qué haces cuando no entiendes alguna palabra en español al estar leyendo en esta lengua?

12. ¿Tienes algún escritor o periodista favorito que escriba en español? ¿Qué es lo que más te gusta de su forma de escribir?

13. Menciona por lo menos un libro que hayas leído en español, y señala también quién es su autor.

14. En tu opinión, ¿comprender un texto es sinónimo de descodificarlo, de interpretarlo o de ambos?

15. ¿De qué manera debemos leer para interpretar bien lo que se lee?

¡Gracias por vuestra colaboración!

Marta Moreira

Anexo 3

Nome: Mário João Correia

Data de Nascimento: 19/06/1991

Naturalidade: Vitória, Porto

Licenciado em Filosofia

Músico – Orquestra de Guitarras e Baixos Eléctricos (OGBE); Quarteto Hoc Opus; ex-membro do Ensemble Vocal Pro Musica, onde era tenor e fiz concertos de repertório coral sinfónico (Mozart, Handel; Dvorak; Rossini; Bach; etc...)

Desde muito miúdo que fui incentivado em casa a ler, coisa de que não gostava, na altura. Mas depois, mais ou menos aos 14 anos, comecei a ganhar interesse por poesia, sobretudo por poesia portuguesa do século XX. Comecei a devorar livros atrás de livros, um pouco também por vaidade, só para dizer que li este e aquele. Depois, nas aulas de português do secundário, tinha uma professora que eu gostava de provocar e, quando era para apresentar as fichas de leitura à turma, eu apresentava sempre um poeta que se tivesse suicidado, só pela piada. Fiquei um pouco fanático por essa ideia do génio incompreendido que faz coisas geniais em muito novo e, a certa altura, decide acabar com a sua vida, não por algum motivo em particular da vida de todos os dias (dívidas, desgostos amorosos, ser azarado, fazer más opções, sei lá...), mas pela própria força destrutiva das suas ideias e vivências interiores.

Os meus poetas predilectos eram Mário de Sá-Carneiro, Al Berto e Rimbaud. A sua poesia inquietava-me e mexeu verdadeiramente com a minha vida, não sei se me ajudou a ser mais feliz, mas moldou verdadeiramente aquilo que sou e deu-me uma espécie de compreensão interior da violência das ideias. A partir daí, foi só um passinho para me virar para o existencialismo e, um pouco depois, para as obras literárias que contêm um conteúdo filosófico rico. Li o “Estrangeiro” de Albert Camus pelo menos umas oito vezes, e continua a ser uma das minhas referências. Também o estrondoso “Húmus”, de Raúl Brandão, e as novelas de “Céu em Fogo”, de Mário de Sá-Carneiro, foram livros que me influenciaram muito, quer na “técnica” de escrita, quer existencialmente falando. Pelo meio, não tanto por inclinação literária, mas por um gosto infantilóide pela erudição, li muitas obras consideradas obras-primas da literatura

portuguesa que hoje em dia não me interessam muito – Eça, Pessoa e Saramago, por exemplo, são autores que me dizem muito pouco.

Com 16 anos comecei a ganhar uns prémios de poesia de Ovar, “Dar Voz À Poesia”, e, um pouco convencido de que era especial ou algo do género, comecei a escrever e escrever quase diariamente poemas atrás de poemas, onde experimentei de tudo um pouco e onde encarnava um pouco tudo o que lia – escrevi coisas a imitar textos futuristas, escrevi versões alternativas de poemas de Cesariny, escrevi sonetos a imitar Antero. Tudo isso que escrevi é muito fraco e sem valor, mas foi importante passar por esse momento de busca da minha própria voz. Julgo que também os dois livros que publiquei, um aos 17 anos e o outro aos 19, fazem parte dessa fase de busca pela minha própria voz e um desejo enorme de originalidade. São eles os “Contos de Longa e Semifusa” e os “Gatafunhos”, e foi uma experiência um pouco penosa, a publicação, e desde aí não publiquei mais nada também por causa disso (mas não só). Ainda tenho um ciclo de poemas publicado, que se chama “A Insónia”, que ganhou o Prémio Revelação José Maria Barbosa du Bocage em 2009.

Hoje em dia, acho que encontrei a minha voz e tenho alguns textos prontos a publicar e alguns outros em preparação. Mas como sei que estes textos não são meras experiências, e como sei que me libertei de uma ideia de agradar a um público, tenho-os guardados na gaveta, porque não senti ainda que faça sentido alguém ler uma coisa que foi escrita de mim para mim. Mas estou certo que, quanto mais não seja, por uma necessidade de aprovação por parte dos outros, mais cedo ou mais tarde, irei publicá-los. O meu autor predilecto é, de longe, Dostoiévski, e tanto na escrita como na leitura, tenho-me virado mais para grandes prosadores com temáticas existenciais, que procuram o sentido da vida, que procuram vencer o absurdo e o caos, ou que procuram uma ascese ou uma outra forma de redenção, seja religiosa ou não. De tudo um pouco.

Não sonho com uma vida de escritor e não quero juntar aquilo que é uma necessidade interior de compreensão do mundo, de redenção das violências íntimas, de expressão, com o meu sustento, pelo que vou escrevendo com total gratuidade nesse gesto e é isso que me agrada nele.

Escrito por Mário Correia

Anexo 4

A Insónia

I
a insónia
é a altura da noite
em que eu penso que não se mede
o futuro
nas alturas da morte
o futuro
vai render a sorte
ao animal

III

a insónia
é o outro lado do sonho
é a sua sombra
como é sombra da elegância
a violência

sol da noite
traz na sombra sol
e há um ciclo

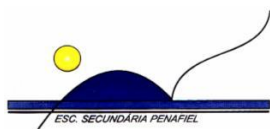
por isso a lua é triste
e as olheiras
são a posse física da insónia

e a insónia
é o sexo do futuro

II

tinhas a vida
e trocaste os olhos
capitéis rondaram ao truão da noite
porque tu
somente para efeitos de comédia
aprendeste a insónia

Anexo 5



Poesia do século XX
Português 10º ano
Profª Estagiária: Marta Moreira

Nome: _____ Nº _____
Turma: _____ Data: ____/____/____

Mãe!

Vem ouvir a minha cabeça a contar histórias ricas que ainda não viajei!

Traze tinta encarnada para escrever estas coisas!

Tinta cor de sangue, sangue verdadeiro, encarnado!

Mãe! passa a tua mão pela minha cabeça!

Eu ainda não fiz viagens e a minha cabeça não se lembra senão de viagens!

Eu vou viajar. Tenho sede! Eu prometo saber viajar.

Quando voltar é para subir os degraus da tua casa, um por um.

Eu vou aprender de cor os degraus da nossa casa. Depois venho sentar-me ao teu lado.

Tu a coseres e eu a contar-te as minhas viagens, aquelas que eu viajei,
tão parecidas com as que não viajei, escritas ambas com as mesmas palavras.

Mãe! ata as tuas mãos às minhas e dá um nó-cego muito apertado!

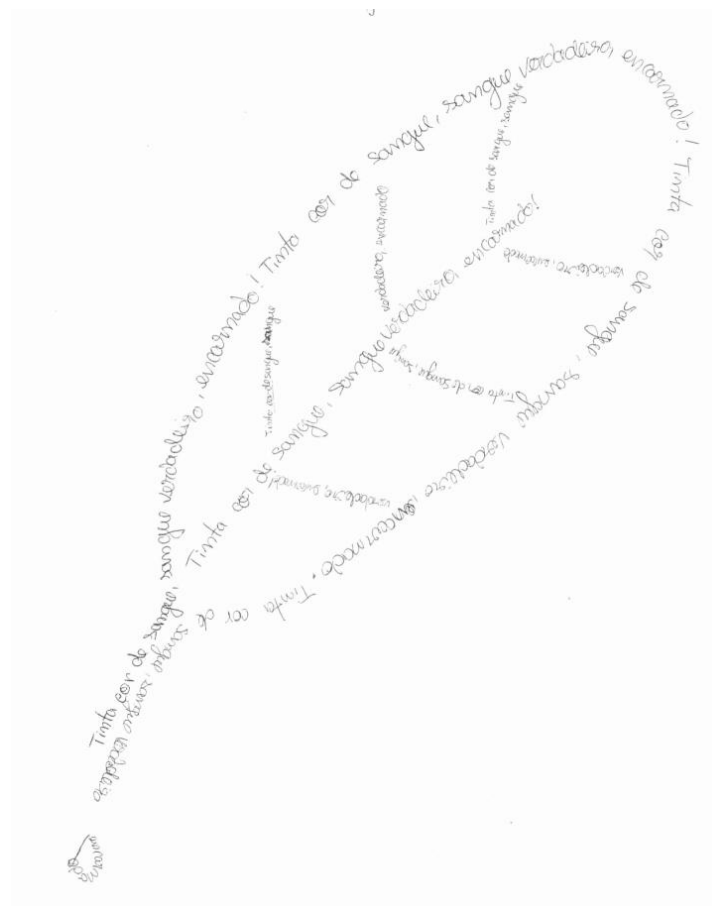
Eu quero ser qualquer coisa da nossa casa. Como a mesa.

Eu também quero ter um feitio que sirva exactamente para a nossa casa, como a mesa.

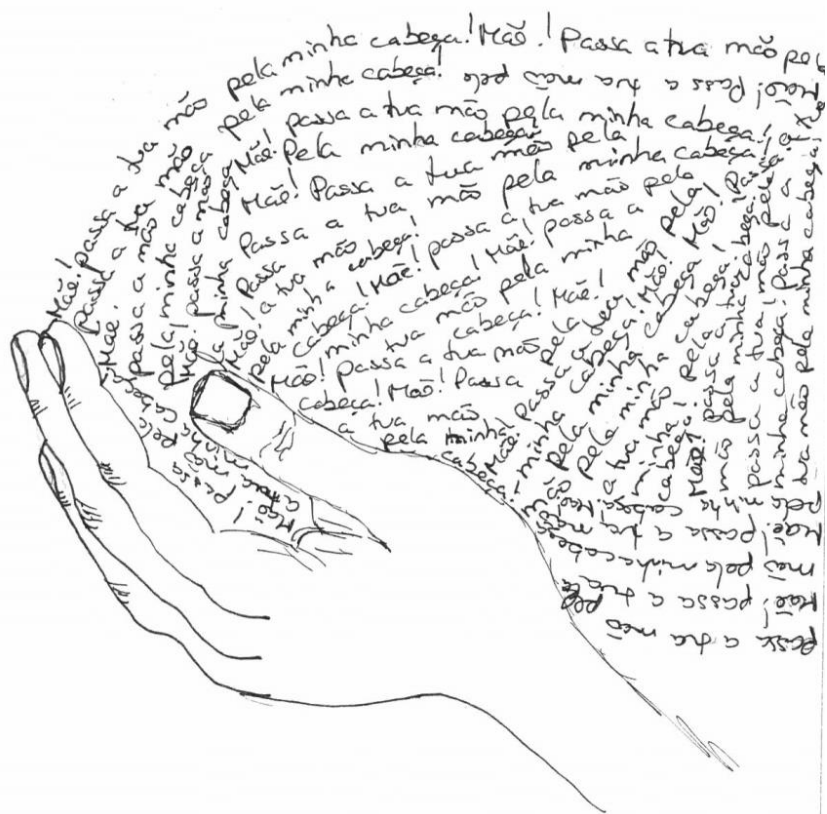
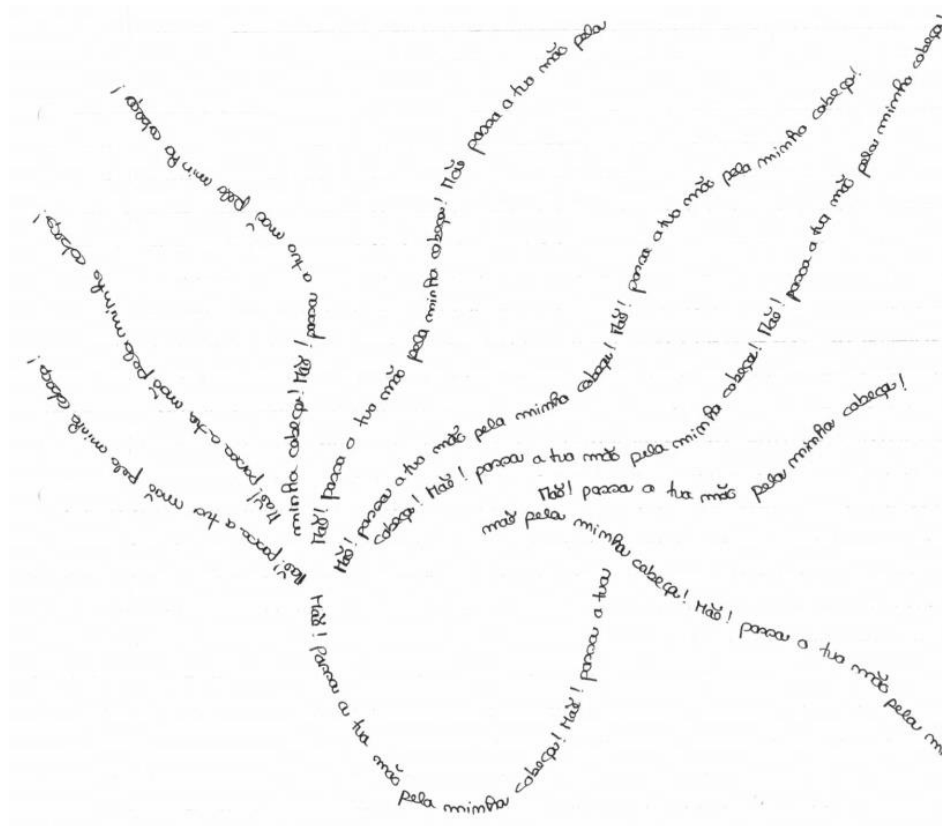
Mãe! passa a tua mão pela minha cabeça!

Quando passas a tua mão na minha cabeça é tudo tão verdade!

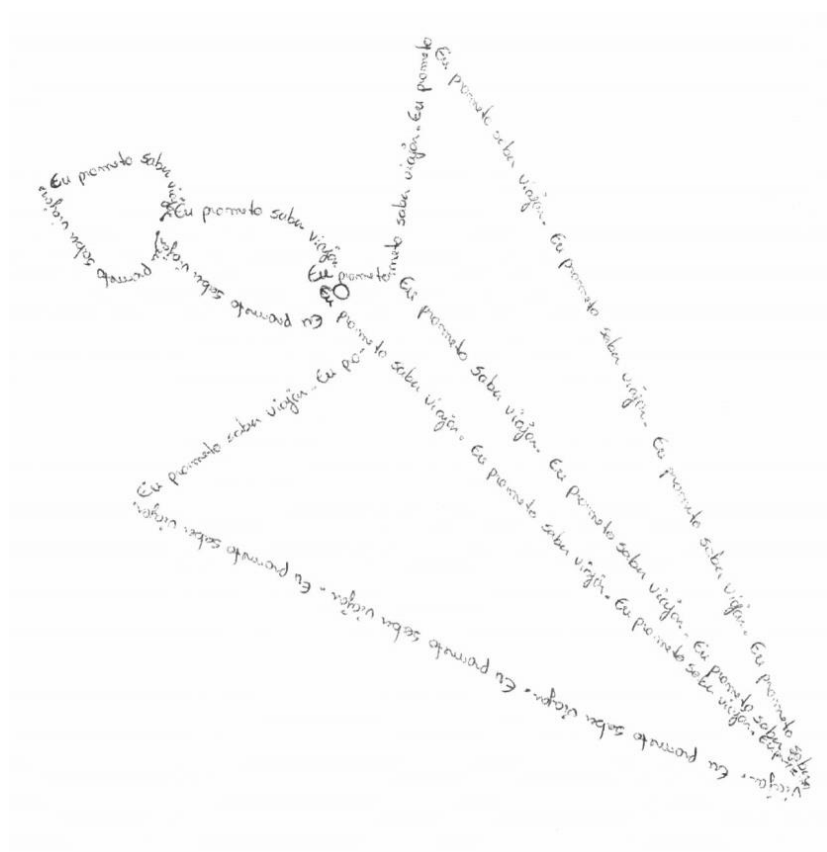
José de Almada Negreiros, *A Invenção do Dia Claro*, 1921.



Estratégias de motivação para a leitura
em contexto de sala de aula



Estratégias de motivação para a leitura
em contexto de sala de aula



Um
per
Um
Um per um
da tua casa
É para subir os degraus
Quando volta
Um per um
Os degraus da tua casa
Os degraus da tua casa
Quando volta é para subir

Anexo 7



Escola Secundária de Penafiel

Ano letivo de 2014-15

Solicito a vossa boa vontade e colaboração no preenchimento do presente inquérito. Trata-se de um questionário que é fundamental para o trabalho de investigação-ação que estou a realizar no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira na Faculdade de Letras, subordinado ao tema “Estratégias de motivação para a leitura na sala de aula”.

Uma vez que o inquérito é anónimo, peço que as vossas respostas sejam o mais sinceras e completas possível. Conto convosco!

Idade:

Ano de escolaridade: 10º ano

Sexo:

Feminino ☐ Masculino ☐

Atividade de dia 12 de dezembro (Tertúlia com jovem escritor)

1. Gostaste da atividade? Porquê?

Sim ☐ Não ☐

2. Mudou alguma em ti, em termos de hábitos de leitura e/ou de escrita ou na forma como passaste a encarar a leitura? O quê e porquê?

Sim ☐ Não ☐

3. O jovem escritor, Mário Correia, abordou algum ponto específico que ainda esteja presente na tua memória? Qual?

Sim ☐ Não ☐

4. Houve algum autor ou obra abordados pelo Mário que te tenham suscitado curiosidade?

Sim ☐ Não ☐

5. Se sim, qual ou quais? E porquê?

Se respondeste afirmativamente à pergunta 5, responde também à 6.

6. Pesquisaste alguma coisa sobre essa obra ou autor, leste algum excerto mais ou procuraste lê-la?

Sim ☐ Não ☐

Atividade de dia 27 de fevereiro (Leitura expressiva do poema «Aquele triste e ledo
madrugado»)

1. Já alguma vez tinhas feito uma leitura expressiva acompanhada de gestos nas aulas de Português?

Sim ☐ Não ☐

2. O que sentiste ao ler o poema com expressividade?

3. A leitura deambulante fez-te perceber melhor o poema? Porquê?

Sim ☐ Não ☐

4. A última estrofe foi lida por toda a turma, numa leitura em uníssono. O que sentiste quando todos faziam a leitura? Achas que foi positivo para entender o poema?

5. Ler de uma forma não tradicional, envolvendo o corpo e encenando o texto, constituiu uma estratégia interessante para te motivar para a leitura? Porquê? O que sentiste de facto?

Sim ☐ Não ☐

6. Ainda te recordas de algum verso do poema? Se sim, transcreve-o (s).

Sim ☐ Não ☐

Atividade de dia 20 de março (Rap)

1. Gostaste da experiência de atualizar um poema de Camões através de um *rap*?
Porquê?

Sim ☐ Não ☐

2. O *rap* ajudou-te a perceber melhor o poema? Porquê?

Sim ☐ Não ☐

3. Ainda te recordas do poema que se passou a *rap*? Se sim, indica o nome.

Sim ☐ Não ☐

4. Sentiste o autor mais perto de ti e dos teus interesses? Queres dizer alguma coisa sobre essa forma de leres os clássicos?

5. Recordas-te de algum verso do poema? Se sim, indica pelo menos um.

Sim ☐ Não ☐

6. Gostarias de novas adaptações de outros textos a contextos musicais? Porquê?

Sim ☐ Não ☐

Atividade de dia 8 de maio (Dramatização do conto «Uma simples flor nos teus cabelos
claros»)

1. Já alguma vez tinhas feito uma leitura dramatizada nas aulas de Português?

Sim ☐ Não ☐

2. Gostaste da experiência desta? Porquê?

Sim ☐ Não ☐

3. A leitura encenada ajudou-te a perceber melhor o conto? Porquê?

Sim ☐ Não ☐

4. Achas que te lembrarás por mais tempo deste conto, pelo facto de termos procedido a esta estratégia de leitura? Porquê?

Sim ☐ Não ☐

5. Indica o momento e/ou o aspeto que recordarás por mais tempo na tua memória.

Para concluir...

1. Achas que estas estratégias se adequaram ao objetivo?

Sim ☐ Não ☐

2. Depois destas atividades em torno dos textos, sentes-te mais motivado para ler em casa e estudar as mais variadas tipologias textuais nas aulas de Português?

Sim ☐ Não ☐

3. Acrescentarias alguma outra atividade? Se sim, menciona qual ou quais.

Sim ☐ Não ☐

Obrigada pela colaboração!

Marta Moreira

Anexo 8



Escola Secundária de Penafiel

Ano letivo de 2014-15

Solicito a vossa boa vontade e colaboração no preenchimento do presente inquérito. Trata-se de um questionário que é fundamental para o trabalho de investigação-ação que estou a realizar no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira na Faculdade de Letras, subordinado ao tema “Estratégias de motivação para a leitura na sala de aula”.

Uma vez que o inquérito é anónimo, peço que as vossas respostas sejam o mais sinceras e completas possível. Conto convosco!

Idade:

Ano de escolaridade: 10º ano

Sexo:

Feminino ☐ Masculino ☐

Atividade de dia 12 de dezembro (Tertúlia com jovem escritor)

1. Gostaste da atividade? Porquê?

Sim ☐ Não ☐

2. Mudou alguma coisa em ti, em termos de hábitos de leitura e/ou de escrita ou na forma como passaste a encarar a leitura? O quê e porquê?

Sim ☐ Não ☐

3. O jovem escritor, Mário Correia, abordou algum ponto específico que ainda esteja presente na tua memória? Qual?

Sim ☐ Não ☐

4. Houve algum autor ou obra abordados pelo Mário que te tenham suscitado curiosidade?

Sim ☐ Não ☐

5. Se sim, qual ou quais? E porquê?

Se respondeste afirmativamente à pergunta 5, responde também à 6.

6. Pesquisaste alguma coisa sobre essa obra ou autor, leste algum excerto mais ou procuraste lê-la?

Sim ☐ Não ☐

Atividade de dia 20 de março (Rap)

1. Gostaste da experiência de atualizar um poema de Camões através de um *rap*?

Porquê?

Sim ☐ Não ☐

2. O *rap* ajudou-te a perceber melhor o poema? Porquê?

Sim ☐ Não ☐

3. Ainda te recordas do poema que se passou a *rap*? Se sim, indica o nome.

Sim ☐ Não ☐

4. Sentiste o autor mais perto de ti e dos teus interesses? Queres dizer alguma coisa sobre essa forma de leres os clássicos?

Sim ☐ Não ☐

5. Recordas-te de algum verso do poema? Se sim, indica pelo menos um.

Sim ☐ Não ☐

6. Gostarias de novas adaptações de outros textos a contextos musicais? Porquê?

Sim ☐ Não ☐

Atividade de dia 19 de maio (Poema Visual)

1. Ainda te recordas do verso que tiveste que desenhar? Transcreve-o.

Sim ☐ Não ☐

2. A elaboração do poema visual ajudou-te, de alguma forma, a entender melhor todo o poema? Porquê?

Sim ☐ Não ☐

Para concluir...

1. Achas que estas estratégias se adequaram ao objetivo?

Sim ☐ Não ☐

2. Depois destas atividades em torno dos textos, sentes-te mais motivado para ler em casa e estudar as mais variadas tipologias textuais nas aulas de Português?

Sim ☐ Não ☐

3. Acrescentarias alguma outra atividade? Se sim, menciona qual ou quais.

Sim ☐ Não ☐

Obrigada pela colaboração!

Marta Moreira

Anexo 9



Escola Secundária de Penafiel

Curso 2014-15

Solicito vuestra buena voluntad y colaboración en la cumplimentación de este cuestionario, fundamental para el trabajo de investigación que estoy realizando en el ámbito del Máster en Enseñanza de Portugués y Español en la Facultad de Letras, cuyo tema es “Estrategias de motivación para la lectura en las clases”.

El cuestionario es anónimo, por eso os ruego que vuestras respuestas sean lo más sinceras y completas posible.

Edad:

Grupo: 11º

Género:

Femenino ☐ Masculino ☐

1. ¿Te ha gustado leer *La Celestina*? ¿Por qué?

Si ☐ No ☐

2. ¿Qué es lo que más te ha gustado en esta obra? ¿Por qué?

3. ¿Ha sido importante para ti la implementación de la lectura de una obra en clases de Español Lengua Extranjera? ¿Por qué? ¿En qué te ha ayudado?

Si ☐ No ☐

4. ¿Cuáles fueron tus mayores dificultades a la hora de leer esta obra?

5. ¿Crees que sería interesante y, además, importante implementar la lectura de obras en las clases de Español Lengua Extranjera tal como se hace con el portugués? ¿Por qué?

Si ☐ No ☐

6. ¿El juego «Quién quiere ser millonario» te ha ayudado a recordar aspectos de la obra de los que ya no te acordabas? Indica algunos.

Si ☐ No ☐

7. Después de haber realizado esta lectura, ¿te sientes motivado a leer más en esta lengua extranjera?

Si ☐ No ☐

8. ¿Ya has leído alguna obra más – en español – después de *La Celestina*? ¿Cuál?

Si ☐ No ☐

9. ¿Qué otras estrategias piensas que resultarían útiles para motivar más a los alumnos a leer en la lengua española?

10. ¿Y en la lengua materna?

¡Gracias por vuestra colaboración!

Marta Moreira