

**LEITURA E SENTIDO - ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO DE
LEITURA EM PORTUGUÊS (LÍNGUA MATERNA) E EM ESPANHOL
(LÍNGUA ESTRANGEIRA)**

Ana Isabel Morales López

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas
Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino**

Básico e no Ensino Secundário ou de Língua

Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário

Outubro, 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários
à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de
Línguas Clássicas no 3^a Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ou
de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário
realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Helena Topa
Valentim e da Mestre Neus Lagunas Vila

Dedicatória pessoal

*A mi familia,
su amor y apoyo incondicional
me han permitido llegar hasta aquí.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Helena Topa Valentim, Orientadora do presente relatório, pela partilha de conhecimentos, disponibilidade e confiança demonstrada neste trabalho, bem como o precioso trabalho de leitura crítica e revisão que se revelaram fulcrais no desenvolvimento do presente relatório.

À Mestre Neus Lagunas Vila, Orientadora do relatório, pela orientação, motivação e valioso trabalho de leitura crítica imprescindíveis para chegar à etapa final.

À Professora Margarida Vieira Tomaz, Orientadora de Português, pela partilha de conhecimentos, a sua disponibilidade e encorajamento contribuíram para tornar o estágio tão enriquecedor, tanto em termos científicos como pessoais.

À Professora Cristela Marques, Orientadora de Espanhol, pela afetividade e disponibilidade para aceitar novas propostas didáticas, bem como pela partilha de experiências e conselhos.

A toda a Comunidade Educativa do Agrupamento de Escolas Gil Paes de Torres Novas pela cordialidade e atenção que me dedicaram, especialmente aos alunos das turmas onde se desenvolveu este trabalho pela colaboração e acolhimento.

À minha amiga e colega de estágio, Lúcia Manuela Godinho, fonte de energia positiva sempre, apesar das adversidades, pela ajuda e sugestões nos meses que partilhamos durante as nossas experiências de prática letiva em Torres Novas e ao longo de todo o Mestrado.

O meu bem-haja sincero, a todos.

DECLARAÇÕES

Declaro que este Relatório de estágio é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Lisboa, 15 de outubro de 2014

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

As orientadoras,

Lisboa, 15 de outubro de 2014

**LEITURA E SENTIDO-ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO DE
LEITURA EM PORTUGUÊS (LÍNGUA MATERNA) E EM ESPANHOL
(LÍNGUA ESTRANGEIRA)**

ANA ISABEL MORALES LÓPEZ

RESUMO

Ler é um processo complexo que surge da necessidade de integrar os conhecimentos prévios do leitor com a informação presente num texto, e em estreita relação com os seus condicionantes pessoais, culturais e sociais. Trata-se, portanto de um processo interativo e dinâmico que se traduz na apropriação dos textos pelo leitor a partir da compreensão do significado e da (re)construção dos sentidos.

Embora para um leitor eficiente possa constituir uma atividade que se desenvolve de forma automática e quase inconsciente, a leitura e a compreensão de leitura são processos que carecem de uma aprendizagem. Assim, consideramos que um dos aspetos mais relevantes no processo de ensino/aprendizagem é a consciencialização dos alunos relativamente à sua evolução pessoal e o desenvolvimento por parte do professor de estratégias diversificadas e flexíveis que visem a consecução dos objetivos propostos para a compreensão durante a leitura.

Neste relatório, apresentamos o trabalho realizado no ano letivo 2013-2014 no Agrupamento de Escolas Gil Paes de Torres Novas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. O principal objetivo da nossa intervenção pedagógica foi o de trabalhar didaticamente a leitura em língua materna (Português) e em língua estrangeira (Espanhol) em contexto escolar, destacando não só a importância das estratégias de leitura, mas também o ensino explícito das mesmas para uma melhor compreensão da leitura de acordo com os níveis de proficiência propostos.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, estratégias de leitura, ensino/aprendizagem, língua materna (Português), língua estrangeira (Espanhol)

**READING AND SENSE – STRATEGIES FOR READING COMPREHENSION
IN PORTUGUESE (MOTHER TONGUE) AND IN SPANISH (FOREIGN
LANGUAGE)**

ANA ISABEL MORALES LÓPEZ

ABSTRACT

Reading is a complex process that arises from the need to integrate previous knowledge of the reader with the information present in a text, and in close relation with its personal, cultural and social constraints. This is an interactive and dynamic process that results in the appropriation of texts by the reader from understanding the meaning and the (re)construction of the senses.

Although for an efficient reader it may constitute an activity that it is automatically and almost unconsciously developed, reading and reading comprehension are processes that require an apprenticeship. Thus, we consider that one of the most important aspects in the teaching/learning process is the awareness of students in relation to their personal evolution and the development of diverse and flexible strategies given by the teacher in achieving the proposed objectives for the comprehension during reading.

In this report, we present the work done in the academic year 2013-2014 in the grouping of schools Gil Paes de Torres Novas in the scope of Supervised Teaching Practice. The main purpose of our pedagogical intervention was to work on reading didactically in the mother tongue (Portuguese) and in the foreign language (Spanish) in school context, highlighting not only the importance of reading strategies, but also the explicit teaching of the same for a better reading comprehension in accordance with the proficiency levels proposed.

Keywords: reading, reading strategies, teaching/learning, mother tongue (Portuguese), foreign language (Spanish)

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1: Enquadramento Teórico	3
1. 1. A leitura.....	3
1.1.1. O leitor e os objetivos de leitura	6
1.1.2. O texto como objeto da leitura.....	7
1. 2. A compreensão de leitura.....	10
1.2.1. Modelos de compreensão de leitura	11
1.2.2. Níveis de compreensão de leitura	13
1. 3. As estratégias de compreensão de leitura.....	15
1.3.1. Tipologia das estratégias de leitura.....	16
1.3.2. Estratégias cognitivas v.s. estratégias metacognitivas	18
1.3.3. O critério temporal nas estratégias de leitura	19
1.3.4. O ensino/aprendizagem de estratégias de leitura	20
1.3.5. Especificidade de algumas estratégias de leitura em LE.....	21
Capítulo 2: Enquadramento institucional.....	28
2. 1. O Agrupamento de Escolas Gil Paes de Torres Novas	28
Capítulo 3: Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Português	30
3. 1. A observação de aulas de Português.....	30
3. 2. A lecionação de Português.....	31
3.2.1. A Planificação	31
3.2.2. Descrição das atividades, recursos e estratégias	32

3.2.2.1. Exploração didática do conto <i>Natal</i> de Miguel Torga	32
3.2.2.2. Exploração didática do conto <i>A televisão mais bonita do mundo</i> de Ondjaki e do artigo científico <i>Adolescentes, televisão, computadores..</i>	36
3.2.2.3. Exploração didática do conto <i>Parece mentira mas sou uma nuvem</i> de José Gomes Ferreira	38
3.2.2.4. Exploração didática do Texto Publicitário	39
3.3. Reflexão crítica sobre a PES de Português.....	41
Capítulo 4: Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Espanhol.....	45
4. 1. A observação de aulas de Espanhol.....	45
4. 2. A lecionação de Espanhol	46
4.2.1. A Planificação	46
4.2.2. Descrição das atividades, recursos e estratégias	47
4.2.2.1. Unidade didática: “ <i>Sí o no, tú decides</i> ”	48
4.2.2.2. Unidade didática: <i>Crónica de una muerte anunciada</i> de Gabriel García Márquez. Uma proposta de <i>Círculos de leitura</i> em LE.	51
4.3. Reflexão crítica sobre a PES de Espanhol.....	55
Conclusão.....	59
Bibliografia	61
Anexos	67

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende dar conta das práticas letivas ao longo do estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no Agrupamento de Escolas Gil Paes de Tores Novas no ano letivo de 2013/2014. É nossa intenção reproduzir neste relatório as preocupações que nortearam a nossa prática, os pressupostos que as fundamentaram, além da necessária reflexão sobre as dificuldades encontradas e sobre as diversas propostas que implementamos para tentar superá-las.

O nosso objetivo, declarado no início de esta experiência de ensino, é o de trabalhar didaticamente a leitura e a compreensão de leitura de língua materna – Português – e língua estrangeira – Espanhol – em contexto escolar, com destaque para o papel das estratégias de leitura. A principal finalidade a alcançar quando se ensina e testa estratégias de compreensão é a autonomia dos alunos quando leem e a eficácia com que se deseja que consigam abordar a leitura de qualquer texto de forma consciente e inteligente. Consideramos que esta competência os dota de um dos recursos fundamentais para aprender e para se alcançar o desejado sucesso escolar.

Ao longo do presente trabalho, procedemos a uma revisão de literatura que nos permitiu encontrar orientações teóricas e metodológicas, com vista a uma reflexão sobre estratégias de leitura em língua materna (LM) e língua estrangeira (LE).

No primeiro capítulo abordamos, ainda que de modo sumário, os conceitos mais relevantes para o estudo da leitura. A exposição começará pela leitura e o seu caráter multidisciplinar como objeto de estudo para diversas áreas do conhecimento, desde a psicologia, à didática, passando pela neurolinguística e a pedagogia. De seguida, apresentaremos os seus elementos fundamentais: o leitor e seus objetivos por um lado, e o texto e as suas propriedades, por outro. São inúmeras as investigações e propostas sobre a leitura e a compreensão da leitura em todas as suas dimensões no ensino da LM e também no ensino das LE, pelo que dedicamos um subcapítulo à apresentação dos modelos paradigmáticos de compreensão de leitura e aos níveis de compreensão de leitura na LM materna e na LE expressos em documentos orientadores e em estudos internacionais.

A leitura, inclusivamente as nossas primeiras leituras de criança, exigem que interroguemos os textos, quase de forma inconsciente, que estabeleçamos uma inter-relação com eles para sermos capazes de descobrir, numa primeira fase, o código escrito, num segundo momento, os possíveis significados, os sentidos implícitos ou explícitos, até chegarmos, por último, às intenções do autor. Contudo, devemos considerar esta gradação só do ponto de vista didático e de uma metodologia de ensino aprendizagem da leitura, pois estas diferentes dimensões interpenetram-se de forma indissociável. Não podemos, porém afirmar que se trata de uma reflexão inovadora, já que segundo refere Manguel, na *História da leitura*:

“Seguindo o método escolástico, os estudantes eram ensinados a ler por meio de comentários ortodoxos. [...] Em primeiro lugar, a *lectio*, uma análise gramatical em que os elementos sintáticos de cada frase eram identificados; esta fase conduzia à *littera*, ou o sentido literal do texto. Através da *littera*, o aluno adquiria, o *sensus*, o sentido do texto segundo várias interpretações oficializadas. O processo culminava numa exegese – a *sententia* - na qual as opiniões dos comentadores eram reconhecidas.” (Manguel: 1996,89)

Por fim, este primeiro capítulo incidirá sobre as estratégias de leitura, sua classificação, tipologias, ensino e processos de aprendizagem, assim como sobre a especificidade de algumas estratégias para a leitura em LE.

O segundo capítulo do nosso relatório está dedicado ao enquadramento institucional da Prática de Ensino Supervisionada (PES), propomos uma breve descrição das escolas integrantes do Agrupamento Gil Paes, a Escola Secundária Maria Lamas e a Escola Básica 2/3 Manuel de Figueiredo, nas quais realizamos o estágio.

Ao longo das páginas do terceiro capítulo, damos conta da atividade pedagógica em sala de aula e apresentamos uma reflexão aprofundada sobre os objetivos atrás enunciados. A interligação das duas dimensões que estão na base deste relatório -- uma vertente teórica e uma vertente prática-- permitir-nos-á descrever criticamente o trabalho desenvolvido e justificar as opções pedagógicas e didáticas adotadas. Retomando a compreensão de leitura e o ensino explícito de estratégias, concluímos esta introdução com a reflexão que será desenvolvida na conclusão deste relatório. Em virtude do nosso relatório incidir sobre a teoria e a prática da leitura em LM e LE, foi um desafio para nós, desde o princípio, descortinar seja os aspetos didáticos específicos para cada caso, seja a relação que há entre uma e outra situações.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A leitura

Refletir sobre o modo como se aplicam estratégias de leitura no contexto escolar passa necessariamente, mesmo que de forma sumária, pela apresentação do conceito de leitura e do ato de ler nas diversas dimensões que a configuram. A leitura constitui uma das actividades exclusiva dos seres humanos, e consiste em um processo de reconstrução da experiência individual a partir da interação com o texto escrito o que possibilita, por sua vez, a retroalimentação para experiências futuras.

Ler é uma das quatro habilidades da linguagem: ouvir e falar, ler e escrever. A linguagem, oral ou escrita, é um meio de transmitir as ideias, os conhecimentos acumulados, os hábitos práticos, a experiência de vida de uma geração para outra promovendo a educação das novas gerações. No entanto, e de uma perspectiva cognitiva e linguística, leitura e escrita têm um estatuto secundário em relação à fala, capacidade do indivíduo decorrente da aquisição de uma língua, de forma intuitiva e primária, naquilo que é a sua atividade como falante. A leitura, em simultâneo com a escrita, é uma construção “relativamente” recente que surgiu em algumas regiões particularmente desenvolvidas culturalmente do planeta há cerca de 5000 anos¹; em contraposição com a “antiguidade” da linguagem oral, cuja origem é ainda uma questão por responder, embora evidências arqueológicas e fisiológicas apontem para a existencia de uma atividade humana entre pares na Idade de Pedra, aproximadamente há 500.000 anos, facto este que permite imaginar a interação regulada e combinada entre os indivíduos para a cooperação.

Ainda hoje, há línguas na América do Sul, por exemplo, sem escrita, o que prova que para se ser falante com propriedade de uma língua, pode não se saber ler nem escrever, sustentando, deste modo, o carácter secundário² da leitura e da escrita.

Nenhuma destas habilidades, que apresentam um carácter indissociável, como mais tarde defenderemos neste relatório, é uma capacidade generalizada da Humanidade, ambas

¹ Cf. Manguel (1998,39) . Em 1984, duas pequenas placas (pictográficas) de argila de forma mais ou menos retangular, remontando ao quarto milénio a. C., foram descobertas em Tell Brak, na Síria.

² Consideramos, neste caso, o carácter *secundário* do ponto de vista temporal, uma vez que a competência de leitura e escrita são valiosas habilidades que possibilitam o acesso à informação e o conhecimento aos indivíduos.

são, pelo contrário, processos que devem ser aprendidos ou adquiridos pelo indivíduo, normalmente no âmbito da escolarização.

A experiência como professores revela-nos que ler é um processo não isento de entraves para uma percentagem significativa de alunos. Ler, por contraposição com a produção escrita, pode ser uma habilidade recetiva, mas certamente não poderemos considerá-la como passiva. O aluno, enquanto leitor, é convocado ativamente para “concretizar com sucesso o ato da leitura”. Mas isto nem sempre acontece.

Embora a questão não seja objeto de estudo no âmbito deste trabalho, cabe perguntar-se se existem, de facto, condicionantes neurofisiológicos que justifiquem esta dificuldade? De acordo com Wolf (apud, Zaganelli, 2011:3), “no nacimos para leer”, isto é, no cérebro não existe uma área especificamente vocacionada para a leitura. O ser humano consegue ler pela adaptação de outras áreas, nomeadamente as áreas de reconhecimento de objetos e de nomeação. Com o objetivo de analisar este processo de decodificação, Zaganelli refere o estudo de Dehaene, para quem: “la lectura es el reciclaje, la adaptación de dotaciones presentes en nuestro cerebro de las llamadas *neuronas de la lectura*” (ibidem, 2011:2). Assim e no contexto das ciências cognitivas e da semiótica, para Zaganelli, “leer, en cualquier idioma, acarrea transformaciones en el modo de pensar, cambia el cerebro, incrementa las conexiones entre los circuitos cerebrales”. (ibidem, 2011:4)

De uma perspetiva didática e do ensino da língua materna, Sousa refere que “ler é decodificar e compreender” mas também “é antecipar sentidos” (Sousa, 2007:51). O papel do professor passa inequivocamente pela mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos quando encaram a tarefa da leitura, que lhes permita uma abordagem refletida da mesma. Ainda no contexto da língua materna, para Colomer “ler é um ato 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”. (Colomer, 2003:165).

Para Mendoza Fillola, a definição redutora de leitura de Foucambert, segundo o qual “leer consiste en extraer informaciones de la lengua escrita para construir directamente un significado” (apud, Mendoza, 1994:313), requiere uma explicitação. Na sua opinião: “la lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa, los

conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, para lingüísticos, metatextuales e intertextuales y la misma experiencia extralingüística que posea el lector”. (ibidem, 1994:313).

De uma perspectiva pedagógica da leitura, Paulo Freire defende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra. [...] Linguagem e realidade prendem-se dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada pela sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (Freire,1981:9). Enquanto crianças, a nossa primeira leitura do mundo dá-se essencialmente através da apropriação de imagens, as quais nomeamos usando palavras, expressões e frases.

São inúmeras as definições de leitura, bem como ideias e conceitos próximos: significado, sentido, compreensão, interpretação, intenção, entre outros... e que referiremos no presente trabalho. Contudo, como refere Manguel: “Misteriosamente, continuamos a ler sem uma definição satisfatória daquilo que estamos a fazer. [...] Sabemos que o processo de ler, tal como o processo de pensar, depende da nossa capacidade de decifrar e usar a língua, a matéria verbal que constitui texto e pensamento.” (Manguel, 1988:50)

Podemos dizer que ler envolve compreender o texto, integrar o texto no repertório intelectual do leitor. É a partir do texto escrito que o processo da leitura é desencadeado pelo leitor, no qual este cria e confirma as hipóteses realizadas a partir do conhecimento prévio que tem sobre a língua e sobre a informação contextual. Entendemos por conhecimento prévio as competências adquiridas na LM ou LE; competências estas que, de acordo com o *Quadro de Europeu Comum de Referência para as línguas (QEQR)*, se subdividem em gerais e comunicativas. Especificamente e no domínio da língua as competências comunicativas englobam as competências linguísticas, as sociolinguísticas e as pragmáticas.

Consideramos que é precisamente esse carácter aberto e recíproco que define a leitura a partir dos seus elementos essenciais, texto e leitor. Como refere Cassany:

“(...) cada lector aporta su ‘conocimiento cultural’ y elabora un significado particular; varios lectores construyen significados diferentes para un mismo texto; un lector comprende de modo diferente un mismo texto en lecturas sucesivas, realizadas en épocas diferentes; un discurso adquiere matices diferentes a lo largo de su ciclo comunicativo, de su historia, con la llegada de nuevos contextos de lectura y lectores, etc. Para cualquier texto no existe *un* significado o *el* significado [...]”. (Cassany, 2004b:4)

1.1.1. O leitor e os objetivos de leitura

O ato da leitura, que pode ser analisado de múltiplas perspectivas e no âmbito de diversas áreas do conhecimento, é um ato complexo, por definição. Também os motivos que nos levam a ler são diversos. Analisaremos neste subcapítulo o propósito e a motivação do leitor como um dos elementos essenciais para uma boa compreensão da leitura. Segundo Solé, “sería necesario distinguir situaciones en las que «se trabaja» la lectura y situaciones en las que simplemente «se lee». En la escuela ambas deberían estar presentes, pues ambas son importantes: además, la lectura debe ser valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute.” (Solé, 1984:78)

Da mesma forma que em qualquer outra atividade que desenvolvemos, ter um objetivo definido para a leitura determina a forma como esta é concretizada: lemos para obter informação precisa, desprezando outros dados, lemos para seguir instruções de modo sequencial e ordenado, lemos para obter informações gerais, lemos para aprender, lemos para rever os nossos textos escritos, lemos por prazer, lemos para comunicar um texto a um auditório, para praticar a leitura em voz alta, lemos por fim para verificar o que se compreendeu.

Podemos também apontar, de forma sintética, os objetivos de leitura destacados por Sousa, em resposta à pergunta: “Mas o que leva as pessoas a ler? [...] A busca de prazer (evasão), busca de sentidos (compreensão do mundo), desenvolvimento afetivo (identificação com outros), desenvolvimento social (compreensão dos outros), alargamento de conhecimentos (saber enciclopédico) e finalmente, o desenvolvimento das competências de leitura (ler para ler mais e melhor)” (Costa, 2007:54). Para esta autora, o desenvolvimento social e afetivo tem um lugar diferenciado nos objetivos do leitor.

Numa outra ótica, e com uma finalidade didática, Inês Sim-Sim adapta de Duke, Purcell-Gates & Tower (2007) uma exemplificação de tipos de textos e os seus respetivos objetivos de leitura, com o intuito de guiar ou orientar o desempenho dos docentes. Citamos como exemplos, “o texto informativo que permite obter informação sobre a vida e sobre o mundo natural ou social, a ficção narrativa para usufruir do prazer da leitura recreativa, ou os textos epistolares para estabelecer contacto com alguém, partilhar acontecimentos e emoções (...)”. (Sim-Sim, 2007:13).

Consideramos ainda importante, nesta linha de pensamento, recuperar a opinião de Mendoza Fillola, que considera que, no contexto da aprendizagem de uma segunda língua ou

língua estrangeira, “la lectura en L2 no tiene por objetivo final la observación exclusiva de lo «gramatical» o lo «normativo», [...] sino más bien para ser utilizada por el alumno con el fin de reconocer «formas de uso», que son el resultado de muy diversas convenciones lingüístico-culturales.[...] La lectura de textos en L2 es un excelente recurso para la construcción intercultural”. (Mendoza,1994:314).

Ainda neste ponto, podemos apontar que o propósito da leitura determina por sua vez a forma como esta é concretizada, estando na origem dos diferentes tipos de leitura: oral/silenciosa, integral/seletiva, intensiva/extensiva... Nesta exposição optámos por referir e exemplificar este último tipo. De acordo com o *Diccionario de Términos ELE*, podemos distinguir dois tipos de leitura em LE com objetivos diferenciados, leitura intensiva e leitura extensiva. Deste modo, “el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas los textos que se suelen leer intensivamente normalmente tienen como objetivo la adquisición de ciertas estructuras de la lengua y el aprendizaje de estrategias y técnicas relacionadas con la comprensión lectora”; por sua vez a leitura extensiva permite alcançar quatro objetivos: “El primero es el desarrollo de hábitos de lectura apropiados, tales como el uso de estrategias; [...] El segundo objetivo es la adquisición de la lengua y de sus componentes, la lectura extensiva favorece el aprendizaje de vocabulario y de estructuras sintácticas. El tercer objetivo es adquirir contenidos socioculturales de la lengua meta. [...] El cuarto objetivo es la experiencia de disfrutar de la lectura. Aunque este objetivo se aplica sobre todo a la enseñanza de primeras lenguas, obviamente en la enseñanza de lenguas extranjeras también puede desempeñar un papel importante”.

1.1.2. O Texto como objeto da leitura

No âmbito da escolaridade obrigatória, os alunos que, numa fase inicial, não conseguem consolidar a capacidade de descodificar as palavras e outras construções linguísticas e textuais assim como a capacidade de as incorporar nas suas práticas linguísticas de leitores para o conhecimento do mundo, afastar-se-ão progressivamente da leitura e do treino da mesma. Referimos no subcapítulo anterior o propósito da leitura como sendo um elemento definatório da mesma e que pode determinar o (in)sucesso na compreensão dos textos escritos. No presente subcapítulo apresentamos as características do texto e os aspetos relacionados com o conteúdo e com a estrutura textual, elementos essenciais para o processo

de compreensão leitora. Uma série de características conferem a uma produção escrita a condição de texto, de acordo com a definição adaptada do *Dicionário Terminológico*:

“O texto (escrito) é prototipicamente uma sequência autónoma de enunciados escritos, de extensão variável com um princípio e um fim bem delimitados, produzido por um ou por vários autores, no âmbito de uma de uma determinada memória textual e de um determinado sistema semiótico, e cuja concretização ou atualização de sentido é realizada por um leitor. A coesão, a coerência, a progressão temática, a meta-textualidade, a relação tipológica, a intertextualidade e a polifonia são as principais propriedades configuradoras da textualidade”. (*Dicionário Terminológico*, 123)

De igual modo, recorreremos ao conceito de *texto* que, na ótica de LE, aparece no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR). Assim:

“*Texto* é definido como qualquer sequência discursiva (falada e/ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a actividades linguísticas no decurso da realização de uma tarefa.” (QECR, 93)

Consideramos, deste modo, fundamental no processo de compreensão da leitura, as seguintes práticas:

- analisar e aproveitar as características e as propriedades do texto;
- identificar a função predominante (narrativa, descritiva, informativa ou argumentativa) e utilizar esta informação, que caracteriza o propósito comunicativo do autor do texto, para uma aproximação inicial à construção do significado;
- reconhecer a tipologia textual e as relações entre as diversas sequências dos textos.

A compreensão da leitura do texto beneficiará da competência textual do leitor e da sua capacidade para identificar os diversos organizadores textuais, dos possíveis esclarecimentos através de esquemas, gráficos, assim como do reconhecimento das *macro*³ e *microestruturas*⁴ textuais. Do ponto de vista didático, não se trata de desenvolver o domínio

³ “Se podemos assumir que a noção de macroestrutura textual dá conta de fenómenos de organização global (de ordem especificamente textual), importa no entanto distinguir três acepções distintas, nem sempre claramente diferenciadas na bibliografia disponível. Assim, nos termos propostos por van Dijk (1980; 1978-1983), ficam em causa: *macroestruturas semânticas* (ou *temáticas*), entendidas como estruturas globais de ordem semântica, relativas ao conteúdo da informação; *macroestruturas pragmáticas*, que dizem respeito à organização de sequências de actos de fala ou, por outras palavras, a macroactos de fala; *macroestruturas formais* (ou *superestruturas*), compreendidas como estruturas globais de natureza esquemática, relativas à forma dos textos.” (Coutinho; 2011,191)

⁴ “Desse ponto de vista, a noção de microestrutura define-se necessariamente em função da macroestrutura (no sentido em que ficou atrás exposta). De facto, como o próprio van Dijk sublinha (1978-1983:5), as microestruturas correspondem a níveis de organização hierarquicamente inferiores, ou mais baixos.” (Coutinho; 2011,191)

desta terminologia, mas sim, de reconhecer as potencialidades de uma abordagem analítica e organizada dos textos como objeto, por parte dos nossos alunos. Assim, e no contexto deste relatório relativo ao âmbito escolar, recuperamos o pensamento de Coutinho em relação à importância específica das macroestruturas temáticas:

“Mas desenvolver a capacidade de análise da(s) macroestrutura(s) temática(s) de diferentes textos, e em particular de textos associados à construção do saber, pode ser um contributo fundamental da didáctica do português: além de suscitar a mobilização articulada das competências de leitura e de escrita, trabalha-as numa perspectiva transversal às disciplinas e tarefas escolares, que sempre recorrem aos desempenhos textuais.” (Coutinho, 2011:204)

Aliás, muitos são os autores que defendem uma abordagem da leitura em LE do ponto de vista da análise textual. A (sub)competência textual pressupõe o conhecimento implícito dos diversos géneros textuais e dos modos como se organiza o discurso: narrativo, descritivo, argumentativo e informativo. De acordo com López & Peris (2010), “el reconocimiento del género al que pertenece un texto es, también para un hablante nativo, como hemos observado, requisito fundamental en sus estrategias de aproximación e interpretación de un discurso”. Reconhecer a tipologia ajuda a entender o texto. Esta ideia é partilhada por Bordón, “un aprendiz de E/LE que está acostumbrado a leer en lengua materna diferentes tipos de textos y que es capaz de reconocer e interpretar fácilmente estructuras formales, podrá transferir estas habilidades a la lectura de un texto en lengua extranjera”. (Bordón, 2000:113). Contudo, não diremos que estamos perante um aspeto consensual da compreensão de LE/L2. Podemos contrapor a opinião divergente de Acquaroni quando expõe as suas considerações sobre a ideia da transferência da competência textual da L1 para a L2:

“Los elementos de cohesión textual, fórmulas de organización y distribución de las ideas a lo largo de un texto, son naturales en una lengua determinada y, sin embargo, pueden resultar forzadas e imprevistas para un lector no nativo acostumbrado a otro tipo de disposición. Este hecho supone la existencia de similitudes y diferencias entre los textos escritos por miembros de diferentes comunidades lingüísticas y culturales; diferencias que se verán reflejadas en los patrones discursivos utilizados en cada caso.” (Acquaroni, 2004:949)

Na nossa opinião, para alunos que tem o Português como LM e na aprendizagem de Espanhol como LE, o conhecimento prévio das diversas tipologias textuais e a sua função comunicativa em LM, bem como a explicitação dos objetivos de leitura, facilitarão sem dúvida a compreensão de textos em LE.

1.2. A compreensão de leitura

A compreensão de leitura pressupõe a integração de dois tipos de informação: a informação linguística que está presente no texto e a informação concetual que forma parte do conhecimento do leitor. Do ponto de vista do leitor, a compreensão pode ter uma abordagem recetiva como processo dinâmico, enquanto que, do ponto de vista do texto, podemos considerar uma abordagem produtiva.

Nesse sentido, e tendo como foco a figura do leitor e *o processo*, podemos referir o Modelo de Irwing (1986) citado por Colomer, que descreve “aquilo que o leitor tem de *saber e saber fazer* para ler um texto”. A autora distingue “estruturas do leitor” de “processos de leitura”: “as estruturas são as características do leitor independentemente da sua leitura, enquanto os processos são relativos às actividades cognitivas em curso durante a leitura.” (Colomer, 2003:167). As estruturas do leitor podem ser cognitivas (conhecimentos linguísticos e do mundo) e afetivas (atitudes e interesses perante um texto). Por sua vez, podemos caracterizar os processos de leitura do seguinte modo: microprocessos (compreensão de informação de frases e palavras); processos de integração (relacionam frases ou proposições); macroprocessos (compreensão global do texto); processos de elaboração (levam o leitor além do texto, mediante inferências pessoais); e processos metacognitivos (controlam e reajustam a compreensão gradual do texto).

Por outro lado, e partir do trabalho de Van Dijk & Kintsch (1983) referido por Costa (1992), a compreensão de leitura pode ser analisada enquanto *produto* de características diferentes na sequência do nível de compreensão alcançado em cada momento: “(1) uma representação literal produto da atividade de análise linguística, (2) a construção de uma estrutura semântica coerente de natureza proposicional, o texto base, (3) a integração da informação textual no conhecimento pré-existente no leitor, o modelo de texto ou modelo de situação. [...] O texto base corresponderá à compreensão dos significados do texto, o modelo de situação representa a sua interpretação.” (Costa, 1992:76)

Como foi referido, estes modelos partem de duas conceções diferentes da compreensão de leitura: como *processo* e como *produto*. No entanto, podemos encontrar no modelo de Van Dijk & Kintsch citado por Costa, um carácter sequencial que poderia associar-se à progressão e à complexificação dos processos de compreensão referidos no modelo de Irwing, estabelecendo-se em ambos casos um primeiro estágio de reconhecimento e

compreensão literal, que em último termo se concretiza na integração e interpretação do texto pelo leitor.

Parece-nos especialmente interessante a contribuição de Costa que, do ponto de vista didático e perante a leitura de um texto em sala de aula, aponta a seguinte questão: “Tratam-se de imediato as representações individuais, o modelo de situação sem que o texto base tenha sido considerado”. (ibidem, 77). Importa referir que, para Costa, as atividades complementares de produção oral e/ou escritas permitem completar e controlar o processo de compreensão do texto. Do ponto de vista da LE, esta inter-relação das atividades da língua configura o conceito de “destrezas integradas”, que traduz a sequencialidade das tarefas do aprendente de uma língua e a sua função facilitadora e estruturante da aprendizagem, constituindo a base do “*enfoque por tarefas*”⁵.

1.2.1. Modelos de compreensão de leitura

A partir da relação entre leitor e texto, verificamos que a maior parte dos modelos presentes na literatura consultada, quer na LM quer na LE, caracterizam o processo de compreensão de leitura privilegiando uma destas perspetivas e que correspondem a uma das três propostas de modelos de compreensão de leitura: ascendente, descendente e interativo.

O modelo de Gough (1972), considerado por Costa, M.A. (1992) como “paradigmático”, considera que a informação “circula no designado modo ascendente”. Neste modelo, em linha com o Estruturalismo, a leitura é concebida como decodificação e reconhecimento dos diversos sinais a partir de mecanismos de análise linguística, e o significado constrói-se a partir do estímulo visual, passando das unidades inferiores (letras, palavras) às frases e ao texto. Os diversos modelos de carácter ascendente não incorporam o papel do contexto e do conhecimento prévio do leitor como elementos facilitadores da compreensão, e parecem corresponder a processos iniciais de aprendizagem da leitura em LM. Do ponto de vista da aprendizagem de leitura de uma LE, estes modelos inviabilizam a conceção da leitura em LM como atividade que assegura um conhecimento prévio e que, como tal, facilita a aquisição de uma segunda língua. Segundo Hernández, e na ótica da aprendizagem das LE, este tipo de modelos resulta redutor uma vez que: “[...] La integración

⁵ Uma tarefa é definida como qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo.(QECR,2001:30)

de este modelo en la enseñanza de lenguas- modelo audiolingual⁶- dio como resultado la consideración de que la lectura era sólo un complemento de las destrezas orales [...] El texto no es más que un producto de laboratorio en el que se reproducen las estructuras presentadas para la práctica oral.” (Hernández, 1991:2).

Em contraposição, os modelos descendentes ou “top down”, de Goodman (1976); Smith (1971), citados por Costa (1992) e por Hernández (1991), caracterizam-se pelo papel ativo do leitor, que deverá recorrer ao seu conhecimento prévio para poder aceder ao texto. Acrescenta-se que “[...] Usando a metáfora da leitura como um processo de adivinhação, atribui-se um papel importante ao contexto como fornecedor de pistas que permitem a antecipação do material [...]. Rejeita-se a leitura como processo de descodificação detalhada das várias unidades linguísticas” (Costa, 1992:93). Deste modo, o leitor segue uma direção descendente, a partir das suas capacidades cognitivas para, de forma preditiva, descobrir o significado do que lê nas “pistas contextuais” (Costa, 1992) que encontra no sistemas gráfico, fonológico, sintático e semântico.

Esta “breve” apresentação dos dois modelos permite-nos concordar com a afirmação de Hernández, que considera que “[...] en una se desestima la contribución del lector y en la otra se confía exclusivamente en su conocimiento previo.” (Hernández, 1991:2). Assim sendo, percebe-se que, a partir destas duas conceções contrapostas, tenham surgido diversos modelos cujo objetivo era conciliar de algum modo estas perspectivas. O modelo interativo de Rumelhart, (1977); Smith, (1982), citado pelas autoras acima referidas, em oposição aos modelos anteriores de carácter unidirecional, parte da contribuição do leitor e do texto para a construção do significado textual de forma integrada e em ambas direções, “ la lectura se concibe desde esta nueva perspectiva como un proceso de interacción o de influencia mútua

⁶ “El método audiolingüe, conocido también como método audiolingüístico, es la concreción didáctica de la lingüística estructural y el análisis contrastivo, en cuanto a la concepción de la lengua, y del conductismo, en cuanto teoría del aprendizaje. [...] Siguiendo los principios básicos del estructuralismo, se creó esta metodología de enseñanza de L2 que anuló casi por completo el método de gramática-traducción, vigente hasta los años 40 del siglo XX, y cuyos elementos definitorios y básicos son los siguientes:

- 1.Una descripción científica de la lengua contemporánea basada en la idea de que la lengua es un sistema de estructuras.
- 2.La comparación entre lenguas, para poder ver mejor la autonomía de cada sistema, las diferencias esenciales y también las semejanzas.
- 3.El énfasis en el aspecto oral de la lengua.
- 4.La importancia dada a la comunicación como función esencial del lenguaje.
- 5.La concepción propia del conductismo de que el uso del lenguaje es un comportamiento, que se aprende a base de adquisición de hábitos mediante conductas repetitivas. “ *Diccionario de TérminosELE. Centro Virtual Cervantes.*

entre el lector y el texto” (Hernández, 1991:3). Para Costa, “postula-se a existência de um mecanismo central de processamento que é servido em simultâneo por fontes de informação especializada (ortográfica, lexical, sintáctica e semântica). A diversidade das fontes e a possibilidade de um funcionamento em simultâneo e em modo interativo permitem-lhe uma contínua actividade de formulação de hipóteses sobre o que está a ser lido”. (idem, 1992:93).

No contexto dos modelos interativos de compreensão de leitura, consideramos ser de especial relevo a análise da noção de “esquema”⁷ (Rumelhart, 1980; apud Hernández, 1991:3) entendido com estruturas cognitivas compartilhadas pela maior parte dos membros de uma cultura, que organizam o nosso conhecimento convencional do mundo em conjuntos bem integrados e intensamente utilizados na interação humana.

“En el terreno de la lectura en segundas lenguas la consideración de estos marcos es fundamental para explicar el proceso lector. [...] Pero los distintos esquemas que forman parte del conocimiento del mundo no son suficientes para que la lectura en L2 sea óptima. De ahí que el modelo más adecuado parezca ser el que considera tanto la aplicación y el desarrollo de los esquemas del conocimiento del mundo como de los esquemas lingüísticos en los procesos de comprensión lectora en una L2”. (ibidem, 2007:3).

1.2.2. Níveis de compreensão de leitura

Os níveis de compreensão dos textos exigem determinadas competências gerais (declarativas, existenciais, de aprendizagem) e competências comunicativas. Entre estas últimas estão as competências linguísticas (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica), a competência sociolinguística e as competências pragmáticas (discursiva e funcional); que serão desenvolvidas particularmente por cada leitor/aluno em relação a um determinado texto e contexto. Contudo, no contexto escolar, é missão do professor ajudar a desenvolver as estratégias de aprendizagem que permitam, de forma conjunta, melhorar os níveis de proficiência na leitura e a própria literacia⁸ dos alunos.

Diversos estudos, entre os quais os de Folgado & Araujo (2009) e de Carvalho & Sousa (2011), analisam a questão do papel social da leitura e da escrita nos dias de hoje, bem como os diferentes níveis de literacia que se pretendem alargar até atingir uma verdadeira literacia crítica. Diversos organismos internacionais destacam a importância das competências

⁷ No modelo interativo de Rumelhart (1980) a *Teoría dos Esquemas* visa explicar a integração da informação prévia armazenada pelo leitor com a informação nova e significativa que lhe proporciona o texto.

⁸ “A literacia, como apresentado, é, de acordo com a definição da OCDE (2002), a capacidade de compreender e refletir sobre materiais escritos diversos e saber usá-los para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e o potencial individual para participar em sociedade.” (Carvalho & Sousa, 2011:112)

de leitura (Comissão Europeia, OCDE) e o papel da escola como primeiro espaço na formação não só de leitores eficientes, mas de “*lifelong learners*”. (Carvalho & Sousa, 2011:113).

Os programas internacionais de avaliação da compreensão de leitura em contexto escolar, *Programme for International Student Assessment* (PISA) e *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), organizam o desempenho dos alunos em níveis. O primeiro estabelece cinco níveis: “o mais elevado consiste em gerir informação e compreender em detalhe textos não familiares, avaliar criticamente e inferir informação relevante, adaptar conceitos contrários às expectativas. Enquanto o nível mais elementar [...] supõe a localização de uma peça de informação, identificação do tema do texto, com conhecimentos do quotidiano” (Gave, 2001, apud Carvalho & Sousa, 2011:115). O estudo PIRSL também apresenta uma categorização através de quatro níveis progressivos: localizar e retirar informação explícita; fazer inferências diretas; interpretar e integrar ideias e informação; e examinar e avaliar conteúdo, a linguagem e os elementos textuais. Estes estudos internacionais (PISA, 2006) revelam que a grande maioria dos alunos portugueses “é capaz de retirar informação explícita do texto, mas tem dificuldades consideráveis em interpretar e refletir sobre o conteúdo e forma como um texto é apresentado.” (Folgado & Araujo, 2009:20) No mesmo artigo os autores apontam como o “Currículo Nacional do Ensino Básico não fazia, em 2001, menção aos objetivos e níveis de leitura a atingir para os diferentes ciclos de ensino”. Na atualidade, as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico tentaram colmatar esta indefinição, ao estabelecer uma ampla listagem de descritores de desempenho tanto na leitura como na educação literária.

No contexto da compreensão de leitura em LE, o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QCER) descreve uma série de níveis de desempenho que começam no nível A1, no qual o aluno “é capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário” e terminam no nível C2, que atribui ao aluno “a capacidade de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo subtis, significados implícitos e explícitos.” (QEER,107)

1.3. As Estratégias de Compreensão de Leitura

Ler é uma prática quotidiana. Desde o apelo constante à leitura que a vida profissional e social nos exige, até à leitura por prazer, o conceito atual de leitura tem em consideração a interação de três elementos: o texto, o leitor e o contexto. Ler consiste em interrogar ativamente um texto para, a partir dele, reconstruir um significado. Mas ler permite também a atualização do sentido⁹, que como referimos atrás, tem como premissa fundamental a experiência prévia do leitor perante o texto, o seu conhecimento do mundo, os seus esquemas cognitivos e o propósito da leitura. A compreensão de textos é uma atividade complexa e envolve múltiplos processos cognitivos, um conjunto de atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender.

O conceito de “estratégia”, se o analisarmos do ponto de vista etimológico¹⁰ e por extensão metafórica da origem militar e tática do mesmo, pode ser definido como “a arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que por ventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos” (*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, 2003: 3623).

Ainda numa perspetiva genérica, referimos o contributo de Van Dijk & Kintsch (1983) para compreender o significado do termo: “We have seen that strategies involve actions, goals, and some notion of optimality: Intuitively, a strategy is the idea of an agent about the best way to act in order to reach a goal.” (Van Dijk & Kintsch, 1983:64). Diversos são os conceitos implícitos nesta definição: objetivos/resultados, ideias/ações, melhor/ótimo, e que nos permitem fazer, enquanto professores, uma abordagem inicial das estratégias pautada pela flexibilidade e relativização, tendo em conta os elementos que fazem parte do processo de ensino/aprendizagem.

Embora as estratégias de aprendizagem tenham sido objeto de investigação, especialmente no último quarto do século passado, entre outros autores (Pozo, 1990; Danserau, 1985; Nisbett & Shucksmith, 1987) destacamos a proposta de Solé (1993), que apresenta uma definição de estratégia de aprendizagem, como “secuencias de procedimientos

⁹ Beaugrande & Dressler (1981:85) afirma que “If MEANING is used to designate the *potential* of a language expression (or other sign) for representing and conveying knowledge (i.e., *virtual* meaning), then we can use SENSE to designate the knowledge that *actually* is conveyed by expressions occurring in a text. Many expressions have several virtual meanings, but under normal conditions, only one sense in a text.”

¹⁰ “Estratégia ETIM gr. *strategía*, as ‘o cargo de comandante de uma armada, o cargo ou dignidade de uma espécie de ministro da guerra em Atenas, pretor, em Roma; manobra ou artifício militar.” (*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, 2003, 3623)

o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”. Aprendizagem e leitura percorrem caminhos, normalmente paralelos, no percurso escolar dos alunos, como refere Solé.

“Cada vez es más frecuente encontrar a docentes preocupados por cómo enseñar a leer; cada vez se plantea con mayor seriedad el comprometido pasaje de “aprender a leer” a “leer para aprender”. (Solé, 1995:3)

Por estratégias para a compreensão e leitura entendemos o desenvolvimento de ações adequadas que considerem a natureza do texto, de forma a garantir o conhecimento do mesmo, e que permitam ativar no aluno conhecimentos prévios, estabelecer hipóteses interpretativas, verificar ou corrigir as mesmas para a construção de um conhecimento verdadeiramente significativo. “The literature has definitively concluded that effective readers are strategic meaning-makers”. (Lawrence, 2007:55)

No contexto de ensino-aprendizagem da LM, devemos partir do pressuposto de que estas estratégias são exercidas naturalmente pelos alunos, ou será importante proporcionar-lhes atividades, tarefas e práticas que lhes permitam desenvolvê-las? Será possível desenvolver os mesmos mecanismos de relação com o texto que utilizamos na LM quando se trata de uma segunda língua ou LE? No caso do espanhol, também no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, se poderá, mesmo que ainda nos níveis mais elementares de proficiência, estimular o mesmo tipo de exercícios, com vista a uma melhor apropriação dos textos? O sucesso na implementação de estratégias nesse sentido está intimamente relacionada com uso, em maior ou menor grau, da consciência que o leitor tem das estratégias que utiliza ao ler.

1.3.1. Tipologia das estratégias de leitura.

Uma breve reflexão sobre a prática da leitura permite-nos referir diversas ações que se verificam no processo leitor de modo intuitivo ou (in)consciente. Assim, na leitura de um texto surgem, ainda que não necessariamente por esta ordem: a seleção de algumas palavras-chave, a predição do conteúdo a partir do conhecimento prévio, a antecipação (lexical, semântica ou sintática), a inferência e a desambiguação de significados, a confirmação e/ou a autocorreção de hipóteses. Todas estas ações formam parte dos recursos e das estratégias que um leitor eficiente utiliza.

Muita literatura existe sobre a questão da tipologia/categorização/taxonomia das estratégias de leitura. Embora seja uma categorização antiga, referiremos em primeiro lugar a de Sarig (1988), por seu caráter mais abrangente e que distingue quatro tipos de estratégias:

- “1. Estratégias de ajuda técnica: sublinhar palavras-chave, consulta de glossários, tomada de notas [...]
2. Estratégias de clarificação e simplificação operações de substituição linguística: sinonímia, análise proposicional, paráfrase; atuam sobre segmentos do texto de níveis distintos: lexical, sintático, unidades informacionais.[...]
3. Estratégias de deteção de coerência: identificação de macro-estrutura do texto, uso de esquemas de conhecimento. Utilização de conhecimento sobre os modos de conexão do discurso e de conhecimento extratextual, pragmático. [...]
4. Estratégias de controlo: permitem planear e controlar o processamento, detetar erros, ajustar a velocidade de leitura, proceder à segmentação das unidades de significado.” (apud Costa,1991:85)

Estas estratégias, na opinião de Sarig, podem ser facilitadoras ou perturbadoras do ato da leitura e podem ser utilizadas indistintamente por “bons” e “maus” leitores; processo que depende do próprio controlo metacognitivo dos mesmos. Contudo, como referiremos num outro momento deste trabalho e a partir da nossa experiência de prática didática, não podemos deixar de concordar com Sarig quando se questiona: “How can we account for the fact that reader may use a comprehension promoting strategies and still not achieve the Reading goal?” (Sarig,1988:43). A realidade é que, sendo a leitura um processo de caráter individual, podemos trabalhar com o grupo sem que, no entanto, cada aluno faça uma apropriação singular e momentânea do texto, passível de ser modificada, melhorada ou até deturpada, como refere Sarig:

“The individual nature of the reading process and the lack of a necessary one-to-one relationship between the employment of comprehension promoting or deterring strategies and overall success or failure in the Reading task”. (Sarig, 1988:45).

Muitos dos trabalhos consultados no contexto deste relatório evidenciam a influência do conhecimento estratégico nas aprendizagens, especialmente na compreensão de leitura. Assim, “Um bom leitor coordena um conjunto flexível de estratégias que mobiliza para responder a situações variadas de leitura, tentando não perder de vista o objetivo da leitura.” (Sousa, 2007:53). No mesmo sentido, mas com implicações que referiremos em outro momento deste trabalho, Costa defende a tese de Sarig (1988), segundo a qual “o perfil do

bom leitor se possa definir, não tanto pelo inventário de estratégias que utiliza mas sim, pela forma como elas se combinam”. (apud Costa, 1992:83).

“Evidencias empíricas indican que los estudiantes expertos en comprensión lectora suelen usar de manera flexible estrategias de comprensión.”. (Paris, Wasik & Turner,1991, apud Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012:184)

1.3.2. Estratégias Cognitivas vs. Estratégias Metacognitivas

De acordo com Brown (apud Costa,1992:81), “O leitor processa a informação de forma rápida, regular e automática [...]. Sempre que surge qualquer obstáculo que alerte o leitor para falhas na compreensão, desencadeia-se um outro modo de processamento, mais lento, controlado, não automatizado [...]. O leitor passa de um modo automático, inconsciente em que recorre a fontes suplementares e auxiliares [...]. As estratégias de leitura cumprem um papel importante neste segundo modo de processamento, sempre que há falhas reais ou potenciais na compreensão.”

Assim, e da perspectiva do processo de compreensão, podemos fazer uma primeira distinção entre estratégias cognitivas e metacognitivas. Para Brown e Kato, referidos por Costa “as estratégias cognitivas, apoiadas na competência linguística, ocorrem de forma não acessível para o leitor, são inconscientes e estão ao serviço automático da informação [...]. As estratégias metacognitivas recorrem a fontes suplementares de conhecimento linguístico; para além do reforço da atenção” (ibidem; 1992:81). Ainda neste sentido, Carvalho & Sousa (2011) fazem a seguinte reflexão: “ as estratégias cognitivas permitem ao leitor levar a cabo a tarefa da leitura e contemplam tarefas como tomar notas, sintetizar, fazer inferências, mobilizar conhecimentos prévios, analisar e usar pistas contextuais, enquanto as estratégias metacognitivas implicam reflexão e raciocínio acerca da leitura e da aprendizagem”.(Carvalho & Sousa, 2011:117)

Contudo, alguns autores consideram que esta diferenciação não é uma questão de (in)consciência, mas sim de controlo do processo de compreensão e apropriação dos textos por parte do leitor. Gutierrez-Braojos e Salmerón (2012) consideram que, as estratégias cognitivas, citando Dole (2009), são “procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente”. (Gutierrez-Braojos e Salmerón, 2012:185). E classificam estas estratégias segundo o nível de processamento em relação à construção representacional e de acordo com vários processos:

- processo de compreensão para reconhecer e compreender palavras;
- processo de compreensão para interpretar frases e parágrafos;
- processo de compreensão para compreender o texto;
- processo de compreensão para partilhar esse conhecimento.

O próprio Dole considera as estratégias metacognitivas como uma *classe* dentro das cognitivas: “A specific set of general cognitive strategies is particularly relevant to comprehension; these are called *metacognitive strategies*.” (Dole, 2009:6).

1.3.3 O critério temporal nas estratégias de leitura

Embora existam diversos critérios de classificação ou categorização de estratégias, o critério temporal é um dos mais consensuais, apresentando uma metodologia diretamente relacionada com o momento mais adequado para a aplicação das mesmas. Diversos são os autores que explicitam esta classificação de caráter temporal: “antes, durante e pós leitura” entre os quais: Solé (1992); Giasson (2000) e Snow (2002):

“A etapa que antecede o início da leitura, conforme nos apresenta Giasson, engloba atividades, por exemplo, que despertem a motivação a respeito da finalidade e necessidade de um a leitura, que mobilizem os conhecimentos prévios dos alunos e que antecipem sobre a estrutura e indícios do texto de modo a propiciar uma melhor compreensão de leitura. Já as atividades durante a leitura devem visar estratégias que promovam a interação e diálogo entre o leitor e o texto e atuar como um facilitador da compreensão da leitura e elemento chave na promoção de um leitor crítico. Por fim as atividades após leitura devem propiciar o desenvolvimento de habilidades para a compreensão do texto no seu todo e englobar estratégias para verificação da compreensão do mesmo”. (apud Carvalho & Sousa, 2011: 118)

Do ponto de vista da língua materna, Gutierrez-Braojos e Salmerón (2012) apresentam uma extensa e mais detalhada classificação de estratégias de compreensão de leitura, que passam pelas motivacionais-afetivas e se estendem até as motivações contextuais, se bem que com especial ênfase nas cognitivas e metacognitivas. Presentaremos de seguida estas últimas em função do momento de aplicação das mesmas e as atividades a elas associadas.

As estratégias metacognitivas são geridas e supervisionadas pelo leitor intencionalmente para alcançar uma meta e são organizadas mediante o critério temporal. Ainda segundo estes autores, *antes da leitura*, as atividades prévias têm como objetivos:

- determinar o género discursivo;
- determinar a finalidade da leitura;
- ativar o conhecimento e experiências prévias relativos ao tema do texto;

- incentivar a formulação de predições sobre o conteúdo e gerar perguntas.

As diferentes modalidades *durante a leitura* (em silêncio, em voz alta, compartilhada, por capítulos...) permitem diversificar a forma de interação com o texto, tornam a leitura variada e facilitam a aplicação de diferentes estratégias. Neste âmbito aos alunos podem ser solicitadas várias tarefas:

- responder às perguntas colocadas antes da leitura e gerar novas perguntas;
- identificar palavras que precisam de ser esclarecidas.

Estes autores defendem o bom uso do dicionário, mas também estratégias que permitam utilizar o contexto ou a morfologia das palavras para deduzir significados. Referem a importância das “pistas textuais”, práticas que incluem as atividades de:

- parafrasear e resumir;
- fazer representações visuais mentais dos textos e processos memorísticos;
- fazer novas inferências e avaliar as predições pré-leitura.

Depois da leitura, as atividades visam a compreensão, a reconstrução dos significados do texto que integram a compreensão global, a compreensão literal e a elaboração de inferências; a formulação de opiniões; e a expressão de experiências pessoais relacionadas com o conteúdo. É importante fazer uma revisão do processo leitor para se adquirir consciência do nível de compreensão alcançado. Também resulta produtivo concretizar uma finalidade expressiva do ato da leitura através de tarefas várias, como por exemplo: a realização de resumos, de mapas conceituais e de esquemas E, em último caso, é fundamental desenvolver a finalidade comunicativa da língua uma vez que explicitar o sentido dos textos junto dos colegas favorece a verificação dos conhecimentos adquiridos.

1.3.4. Ensino/Aprendizagem de estratégias de leitura

Muitas das atividades, processos ou estratégias que os alunos desenvolvem no ato da leitura são inconscientes e formam parte da própria cognição. Porém, consideramos de especial interesse trabalhar no ensino/aprendizagem das estratégias metacognitivas que ajudem os alunos a controlar e regular a compreensão da leitura.

Solé (1992) refere o modelo de Collins & Smith (1980) de progressão de estratégias: em primeiro lugar, o “modelado” do professor; de seguida, a “participação” tutelada do aluno; e no fim a “leitura silenciosa” e autónoma, apoiado na teoria de Bruner (1976) segundo a qual

o aluno assume uma responsabilidade progressiva no processo de ensino-aprendizagem com vista à sua completa autonomia.

Ainda no estudo de Gutierrez-Braojos & Salmerón, parece-nos de especial importância a referência ao método instrucional das estratégias de compreensão de leitura de Pearson & Gallagher (1983) e Pearson (2009), na linha da proposta anterior, entre cujas características podemos destacar:

- o uso de “*modeling*” e o ensino direto de estratégias;
- as estratégias praticadas de forma dialogada como reação ao texto, isto é, práticas guiadas ou com recurso ao “*scaffolding*” que visam preparar progressivamente os alunos, aumentando o seu nível de autonomia e de autoconfiança; a aprendizagem cooperativa para promover o uso “espontâneo y autónomo de los escolares”;
- as estratégias praticadas durante um longo período de tempo; e que uma vez interiorizadas podem ser objeto de aplicação autónoma por parte dos leitores.

Por outro lado, consideramos necessário incluir neste capítulo teórico um breve esboço de uma prática de leitura que, na sequência do exposto com anterioridade, está estreitamente relacionada com o papel do professor como modelo que transmite o gosto pela leitura e fomenta a partilha. Trata-se dos *Círculos de Leitura*, atividade que, com algumas adaptações, desenvolvemos junto dos alunos que acompanhamos nesta nossa experiência de prática letiva.

“A ideia subjacente aos CL é organizar a aula de modo a ter pequenos grupos de alunos a ler e discutir livros. [...] Pode tornar-se, também, um factor importante de desenvolvimento da compreensão dos alunos, principalmente daqueles que são leitores menos eficientes. Estes alunos, ao interagirem com pares mais eficientes, observam os seus comportamentos e têm acesso às estratégias que esses mobilizam para aceder ao significado”. (Sousa, 2007:55)

Aprofundaremos a exposição desta atividade no capítulo dedicado à descrição da prática letiva.

1.3.5. Especificidade de estratégias de leitura em LE

Como já nos questionamos no início do deste capítulo dedicado as estratégias, poderemos dizer que existem umas competências e estratégias específicas a desenvolver para obter um nível de proficiência satisfatório na compreensão de leitura em LE, (no caso do presente relatório, Espanhol (LE))?

Muitos dos autores consultados adotam uma posição que poderíamos considerar *integradora e global* do conceito de estratégias de leitura. Para Mendoza Fillola, o processo de compreensão de leitura numa segunda língua “exige do individuo la activación de todos los conocimientos lingüísticos (tanto de L1 como los de L2), paralingüísticos, extralingüísticos, enciclopédicos y culturales para hacer efectiva la comprensión de los mensajes escritos”. (Mendoza, 315:1994).

Neste mesmo sentido, Fernández considera que as estratégias do leitor não são próprias da língua estrangeira, porque “esta competencia lectora está formada por un saber y por un saber hacer, o dicho de otro modo, por unos conocimientos y estrategias” (Fernández, 1991:3). Em síntese, o aluno precisa de um conhecimento prévio e de uma experiência sociocultural, assim como de estratégias pessoais de leitura e de igual modo de competência discursiva na língua materna e na segunda língua, inclusivamente numa terceira ou mais línguas estrangeiras.

Assim e para apresentar os aspetos mais relevantes e diferenciados na leitura em LE, começaremos por referir o enfoque metodológico mais utilizado na atualidade no ensino/aprendizagem/aquisição da LE e a sua relação com a competência leitora. De seguida abordaremos a questão das estratégias de aprendizagem no geral, para concluir com uma revisão de algumas propostas de classificação de estratégias específicas de LE e atividades práticas para aprendizagem e aplicação das mesmas.

Do ponto de vista da aprendizagem de uma LE, podemos partir da generalização do “enfoque comunicativo”¹¹, no final do século passado, e do “enfoque por tareas”¹², evolução

¹¹ “El enfoque comunicativo (en inglés, *Communicative Approach*) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), como enfoque notional-funcional (en inglés, *Notional-functional Approach*) o como enfoque funcional (en inglés, *Functional Approach*). De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula”. *Diccionario de termos ELE Centro Virtual Cervantes*.

¹² “El enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.[...] La otra base del modelo procede de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas, en donde se postula que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso”. *Diccionario de termos ELE Centro Virtual Cervantes*.

do primeiro, entre cujas características definitórias estão o papel relevante do aluno desde os primeiros momentos da aprendizagem e o facto de o próprio processo de aprendizagem se tornar conteúdo do mesmo. Assim, qualquer uma das propostas que implementamos na sala de aula exigem do aluno uma reflexão inicial, um ponto de partida que o obriga a focar-se no conhecimento que possui sobre um determinado tema, sobre o conhecimento que vai adquirir e, ao mesmo tempo e em simultâneo, impele a uma reflexão sobre as melhores estratégias para conseguir completar o processo comunicativo de forma satisfatória.

De um modo genérico, as estratégias na aprendizagem de uma língua estrangeira são divididas em estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação¹³, embora o próprio Programa de Espanhol para o 3º ciclo do Ministério de Educação (PEEB) refira que “[...] frequentemente, as estratégias de aprendizagem coincidam com as de comunicação, tendo em conta que é na interação, na própria comunicação que se aprende” (PEEB, 32). São seis as estratégias de aprendizagem que o Programa aponta: a clarificação, a indução, a dedução, a prática, a memorização e o controlo.

O papel das estratégias de aprendizagem nas línguas estrangeiras tem sido amplamente estudado por Rebecca Oxford, por si definidas do seguinte modo: “As son earlier, L2 learning strategies are specific behaviors or thought processes that students use to enhance their own L2 learning”. (Oxford, 2003:8). Como já referimos, quanto ao contributo de Sarig às estratégias de leitura em língua materna, também para Oxford, as estratégias não são infalíveis, eficazes ou não, e em qualquer caso estão dependentes de diversos fatores, entre os quais se destacam os que passamos a citar:

“What makes a strategy positive and helpful for a given learner? A strategy is useful if the following conditions are present: (a) the strategy relates well to the L2 task at hand, (b) the strategy fits the particular student’s learning style preferences to one degree or another, and (c) the student employs strategy effectively and links it with other relevant strategies.” (ibidem, 8)

Oxford considera uma taxonomía composta por seis tipos de estratégias de aprendizagem de L2, que divide em estratégias diretas e indiretas.

Entre as primeiras, distingue as estratégias de memorização, cognitivas e compensatórias. As estratégias de memorização permitem ao aluno estabelecer relações entre conceitos e termos sem envolver um conhecimento aprofundado, como por exemplo: uso de

¹³ “Ya en 1972, Larry Selinker hablaba de las estrategias de aprendizaje y comunicación como dos de los procesos fundamentales de la interlengua de los estudiantes.[...]. El foco de interés de las estrategias de aprendizaje se centra en el aprendizaje de la lengua, y el de las estrategias de comunicación, en su uso”. (Pinilla Gómez, 2004:436)

acrónimos, rimas, combinação de sons e de imagens que facilitem a interiorização do conhecimento. As estratégias cognitivas, no âmbito da LE e na perspectiva de Oxford, “enable the learner to manipulate the language material in direct ways” (ibidem, 12) Entre as várias propostas, destacamos: argumentação, análise, tomada de notas, resumos, sínteses, sublinhados. Por último, as estratégias compensatórias normalmente são utilizadas no contexto de leitura e de interação oral quando ocorre um lapso na compreensão lexical e se presupõe o uso de sinónimos, ou de paráfrases.

As estratégias consideradas indiretas englobam aspetos sociais, afetivos e metacognitivos. As estratégias sociais podem estar especialmente vinculadas às destrezas orais da língua e são elas: falar, ouvir ou interagir, para que o aluno possa recorrer às estratégias de clarificação ou de verificação, ao pedido de ajuda direta ao interlocutor, etc. Por outro lado, podemos associá-las à exploração dos hábitos sociais e culturais, nas destrezas tanto orais como escritas. As estratégias afetivas prendem-se com as características individuais e pessoais de cada aluno, o seu estilo e atitudes perante o processo de aprendizagem. Para concluir, as estratégias metacognitivas, do mesmo modo que atrás referimos em relação à língua materna, exigem o envolvimento consciente do aluno no processo de aquisição da língua meta, concretizando ações de autocontrole e de verificação do progresso na aprendizagem.

Como já foi referido anteriormente, são diversos os critérios para definir e classificar as estratégias de leitura, e são também variadas as questões que se colocam em relação à especificidade ou não das mesmas em LE. Embora algumas propostas sejam coincidentes com as estratégias de leitura em LM, consideramos relevante explicitar a classificação de Miñano Lopez (2000) citada por Acquaroni Muñoz (2004) no âmbito da LE, uma vez que nos permite destacar aquela que resulta como mais recorrente na literatura consultada, a *inferência*. De um modo, geral passamos a enumerá-las:

a.- *Estratégias cognitivas de clarificação e verificação*. Para esta autora, uso do dicionário deve ser limitado, pois os alunos podem avançar no processo de leitura sem necessidade de conhecer o significado de todas as palavras, aproveitando o contexto e a informação morfológica das palavras para a compreensão das mesmas. Como último recurso a preferência pela consulta de dicionários monolíngues oferece uma nova oportunidade de praticar a língua estudada.

b. *Estratégias cognitivas de inferência*. As inferências são estratégias que se baseiam no conhecimento prévio para formulação de hipóteses explícitas sobre uma forma linguística, o seu significado, a sua relação com outros elementos do texto, a intenção do autor. Podemos diferenciar três tipos:

b.1. *Estratégias de inferência interlingual*. Quando a proximidade linguística entre a LE e a LM¹⁴ o permite, as estratégias baseadas na comparação das mesmas pode resultar de grande utilidade, (por exemplo o reconhecimento de léxico semelhante ou os processos de formação de palavras).

b.2. *Estratégias de inferência extralingual*: consiste em utilizar durante a leitura os próprios conhecimentos do mundo, as características do género textual e dos elementos gráficos e tipográficos que acompanham o texto.

b.3. *Estratégias de inferência intralingual*: a partir do conhecimento da língua meta, e que permitem deduzir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto, identificar a função gramatical; identificar referentes e deícticos; identificar relações léxicas como sinonímia, hiponímia e comparação.

c. *Estratégias metacognitivas de atenção focalizada*: aplicadas especialmente durante as atividades de pré-leitura procurando a motivação do leitor.

Destacamos ainda a proposta de Jouini (2005). Este autor considera que a competência estratégica é particular na aprendizagem de uma LE essencialmente devido a dois fatores: a limitação linguística e as limitações em outras áreas da competência comunicativa, sociolinguística e pragmática. Por outro lado, este autor retira importância aos conhecimentos prévios socioculturais, (poderíamos também incluir os culturais), que podem ser adquiridos, na sua opinião, através da leitura e mediante textos autênticos adequados ao nível dos alunos.

Jouini destaca a *inferência*, considerando que o sentido literal das palavras é importante porque permite avançar na compreensão do texto. A maioria dos alunos de LE aproxima-se do texto num processo de palavra a palavra. Por isso, é importante distinguir e reconhecer a importância de cada palavra dentro do texto; isto é, identificar as palavras-chave, que podem definir conceitos, aquelas palavras por via das quais se pode explicar processos, comparar ou contrapor ideias, dar instruções, hierarquizar os factos. Resulta importante

¹⁴ No caso do português e do espanhol, estamos provavelmente perante o caso das línguas românicas mais próximas em termos léxicos e gramaticais.

encontrar sinais nos textos, conetores do discurso que sustentem um “fio condutor” fundamental para a compreensão do mesmo. Uma vez encontradas as palavras, o passo seguinte é a identificação das sequências importantes, eliminando a informação acessória, superficial ou redundante, segundo a aplicação das *Macrorregras*¹⁵. Para descobrir o significado das palavras desconhecidas, Jouini sugere duas etapas: análise contextual (aproveitamento do contexto: classes de palavras, função sintática, contexto de frase afirmativo ou negativo, relação com palavras parecidas do texto); e análise morfológica (conhecimento dos recursos da língua espanhola para formar palavras: flexão, derivação, composição). Considera deste modo que não é preciso encontrar o significado exato, e só em último recurso, aconselha o uso do dicionário. Propõe, pelo contrário, que após a compreensão das palavras, se encontre o sentido literal e global do texto (identificando ideias, observando parágrafos), por forma a identificar a ideia principal, a sequência textual.

Ainda e do ponto de vista operacional, Van Esch (2010) propõe uma série de exercícios e estratégias de compreensão para inferência de significados a partir do contexto. Assim refere estratégias diversas para a dedução dos diversos contextos:

“Otro método de aprender a usar el contexto es el texto mutilado o TEXTO «CLOZE». Consiste en omitir palabras que tienen que rellenar los alumnos. [...] Para aprender a usar el contexto léxico hay ejercicios en que se omiten partes de la palabra como, por ejemplo, prefijos y sufijos. Para practicar el uso del contexto sintáctico, los alumnos pueden omitir palabras de relación (conjunciones y adverbios). [...] Para aprender el uso del contexto semántico se puede omitir palabras clave para el contenido.” (Van Esch, 11:2010)

Em conclusão e na sequência do exposto anteriormente e da literatura citada, consideramos que para ler e compreender uma LE não é necessária uma competência linguística completamente desenvolvida mas sim umas competências socioculturais, estratégicas e discursivas suficientes e inerentes ao perfil e objetivos de cada leitor para a apropriação do sentido dos textos.

¹⁵ Macrorregras é um termo empregue por Van Dijk & Kintsch. “The macrorules that have been defined in the theory of discourse are the following:

1. DELETION: Given a sequence of propositions, delete each proposition that is not an interpretation condition (e.g., a presupposition) for another proposition in the sequence.
2. GENERALIZATION: Given a sequence of propositions, substitute the sequence by a proposition that is entailed by each of the propositions of the sequence.
3. CONSTRUCTION: Given a sequence of propositions, replace it by a proposition that is entailed by the joint set of propositions of the sequence”. (Van Dijk & Kintsch, 1983:190)

Este processo de supressão, generalização e construção tem por objetivo orações mais sintéticas.

Deste modo no caso da leitura em Espanhol (E/LE), na nossa opinião, o professor deve ser o mediador que torna o aluno consciente dos seus hábitos e estratégias de leitura na língua materna, e enquanto potencia o uso das mesmas, corresponde-lhe o papel fundamental de explicitar as estratégias específicas para promover a compreensão dos textos, entre as que destacamos: a determinação do objetivo da leitura; a análise comparativa do léxico; o recurso à análise dos processos de formação de palavras; a deteção de palavras-chave que facilitem a apropriação do sentido global do texto; e a identificação de conectores do discurso que permitam a progressão, continuidade e coesão do mesmo. Todavia quando se trata de uma LE, os conhecimentos culturais e a competência sociocultural dos alunos podem não ser suficientes para uma compreensão eficiente, motivo pelo qual entendemos que devem ser objeto de instrução explícita por parte do professor.

2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

2.1. O Agrupamento de Escola Gil Paes (AEGP) de Torres Novas

O AEGP no qual se desenvolveu a nossa prática de ensino (PES) está localizado na cidade de Torres Novas, sendo que o concelho, com mais de 36.000 habitantes, distribuídos por 280 Km² de área, é um dos mais importantes concelhos do distrito de Santarém (pertencendo à região de Lisboa e Vale do Tejo, sub-região do Médio Tejo). Este agrupamento viveu no ano letivo de 2013/2014, como muitos outros agrupamentos e escolas do país, um período de transição no âmbito do processo de agregação da Escola Secundária Maria Lamas (ESML) com o anterior Agrupamento de Escolas Gil Paes, existente desde 2001 e cuja escola sede era a Escola Básica 2/3 Manuel de Figueiredo.

O novo agrupamento tem como sede a ESML sendo que estas duas escolas estão bastante próximas e situadas na freguesia de São Pedro, zona das Tufeiras em Torres Novas, onde existem um conjunto de instituições públicas e privadas de diferentes níveis de ensino, serviços públicos e diversos complexos habitacionais que se desenvolveram em seu torno. São todos estes elementos e as suas populações de vários estratos sociais e culturais que contribuem para a diversificação dos alunos nas escolas do agrupamento, embora a grande maioria dos alunos são de nacionalidade portuguesa o que constitui um fator de homogeneidade do ponto de vista linguístico.

A Escola Manuel de Figueiredo foi criada pela Portaria n.º 23600, de 9 de Setembro de 1968, mas só entrou em funcionamento em Novembro de 1970, como Escola Preparatória Manuel de Figueiredo, deve o seu atual nome ao cientista nascido em Torres Novas no século XVII e discípulo do matemático e cosmógrafo do reino Pedro Nunes. De acordo com os dados constantes do Projeto Educativo da Escola¹⁶ as instalações atuais, constituídas por cinco pavilhões, entraram em funcionamento em 1981 tendo sofrido no presente ano letivo obras de manutenção, encontrando-se em razoável estado de conservação. Nestes pavilhões funcionam salas de aula, a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, duas salas de informática, uma sala multifunções, gabinete do SPO, gabinete da Educação Especial, gabinete do Conselho Executivo, Serviços de Administração Escolar, sala de professores, gabinete de Diretores de Turma, salão polivalente, bar e refeitório. Para a prática desportiva, existe um

¹⁶ Informações retiradas do sítio da escola, http://www.agilpaes.pt/images/stories/12-13/documentos_oficiais/PEA-com-Anexos.pdf

pavilhão e vários campos de jogos descobertos, que possibilitam a prática de diferentes modalidades.

A atual Escola Secundária Maria Lamas, conforme as informações constantes do Projeto Educativo da Escola¹⁷, tem as suas instalações num espaço que inicialmente foi uma Escola Industrial e que tem vindo a sofrer diversas intervenções para adequar-se à lógica evolução das necessidades educativas. Na atualidade consta de vários edifícios de diferentes épocas e, como é apontado nos pontos a melhorar do documento acima mencionado, apresenta alguns constrangimentos nas áreas dos espaços desportivos, pela sua inexistência ou degradação, bem como nos equipamentos tecnológicos no âmbito do Plano Tecnológico da Educação (PTE). A ESML adotou a escritora torrejana Maria da Conceição Vassa-lo e Silva da Cunha Lamas como patrona, para “realçar o enraizamento da Escola na vida da comunidade”, inspirando-se na da educação para a cidadania e para a liberdade que a escritora representa.

Deste modo, a nossa PES transcorreu entre estes dois estabelecimentos de ensino, em função do serviço letivo e dos horários atribuídos às professoras cooperantes; sendo que a professora Margarida Tomaz lecionou Português na Escola Básica 2/3 Manuel de Figueiredo a duas turmas de sétimo ano a uma de oitavo e na Escola Secundária Maria Lamas era responsável por uma turma de décimo primeiro ano; e as aulas de Espanhol da professora Cristela Marques estavam distribuídas na sua totalidade na Escola Secundária e abrangiam os seguintes níveis: uma turma de oitavo ano, uma de nono ano, e três de décimo ano (duas de iniciação nas componentes geral e específica e uma de continuação).

Procurámos, desde o primeiro contacto que tivemos com esta realidade educativa através das professoras cooperantes e dos outros elementos da comunidade educativa, conhecer e integrar-nos nos Projetos Educativos do Agrupamento, fazendo dos lemas das suas escolas “Partilhar e intervir para melhorar” da Escola Básica Manuel de Figueiredo e “Por uma educação de qualidade” da Escola Secundária Maria Lamas fontes de inspiração para o nosso trabalho de prática letiva supervisionada durante o ano letivo de 2013-2014.

¹⁷ http://www.esmlamas.edu.pt/images/stories/documentos/Projeto_Educativo_ESMLamas.pdf

3. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM PORTUGUÊS (LM)

3.1. A observação de Aulas de Português

A observação de aulas, de um modo geral, é uma fonte de informação prática que proporciona aos docentes uma descrição representativa dos aspetos mais relevantes, características e interações que têm lugar dentro da sala de aula. No caso concreto da observação de aula pelo professor em formação, e após uma seleção justificada das variáveis a observar em cada momento, este poderá registar de forma sistemática os métodos didáticos utilizados, a distribuição dos tempos destinados para as atividades propostas ou, entre outras, as diversas formas de interação. Por outro lado, a observação tem um carácter essencialmente formativo, uma vez que proporciona aos docentes ideias e sugestões para o ensino adequadas às características de um dado contexto educativo.

No nosso caso, a observação das aulas de Português da professora Margarida Tomaz cumpriram esse primeiro objetivo descritivo, uma vez que o acompanhamento das aulas em vários níveis do Ensino Básico e Secundário permitiu-nos registar um amplo e variado conjunto de interações no contexto da relação pedagógica e didática entre o professor e os alunos. Sendo que esta foi a nossa primeira experiência de ensino de Português (LM), consideramos que foi fundamental a oportunidade de, por esta via, “aprender a ensinar” em contextos reais e a descobrir a melhor forma de lidar com as mais diversas situações.

As aulas de Português têm por objetivo a reflexão sobre a língua materna (LM) e o seu uso para o profícuo desempenho e aproveitamento dos alunos nos domínios oral e escrito (expressão/compreensão). O estudo de textos de diversos géneros (literários e não literários) constitui uma das experiências de aprendizagem mais frequente nas aulas de Português (LM). Assim, a professora titular desenvolveu um trabalho de preparação da atividade letiva de acordo com os Programas e Metas Oficiais do Ministério de Educação para a disciplina, bem como com a Planificação Anual do Departamento Curricular do Agrupamento e a sua própria planificação das aulas.

Para este fim, a professora utilizou, desde logo, todos os recursos disponíveis na escola: os manuais adotados, as fichas informativas e formativas que acrescentam e consolidam conteúdos relevantes, meios tecnológicos ao serviço da experiência de aprendizagem (desenvolvimento de blogues e consultas em internet) e também desenvolvendo

um trabalho articulado com as bibliotecas escolares, com a Biblioteca Municipal e com outros departamentos curriculares.

No contexto do presente relatório e tendo em conta a sua delimitação, descrevemos os aspetos mais relevantes na observação das aulas:

- As aulas foram sempre o produto de um plano refletido que pretendeu adequar os conteúdos programáticos às características da turma e aproveitar as potencialidades dos alunos.

- A professora procurou a articulação das aprendizagens com os conhecimentos prévios dos alunos e as aprendizagens anteriores, sendo frequentes as referências aos conteúdos lecionados previamente e a contextualização dos mesmos.

- A professora transmitiu os conhecimentos com segurança e confiança, tendo para isso sido especialmente importante o controle e domínio científico das matérias a lecionar, para os quais contribui a permanente atualização do conhecimento e a formação contínua do docente.

- A relação pedagógica professora-aluno pautou-se pelo respeito e cordialidade, fomentando o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos, bem como a sua autonomia e autoconfiança.

3.2. A leção de Português

No que diz respeito à disciplina de Português, a nossa intervenção teve lugar na turma do 8º B da Escola Básica 2,3 Manuel de Figueiredo, a qual estava constituída por dezassete alunos (oito raparigas e nove rapazes). Como já foi exposto, ao longo do ano letivo acompanhámos também as aulas da professora Margarida Tomaz na turmas do 7ºA e 7ºB da EBMF e do 11ºB da ESML, embora optássemos por cingir a nossa intervenção a uma só turma de forma a podermos onde poder estabelecer uma relação didática e pedagógica o mais fluente e completa possível com os alunos, como se afirma em Sousa (2007), condição favorável à estruturação de uma prática coesa e eficaz.

“ Cada professor tem que ter em conta o contexto pedagógico em que está inserido, conhecer as competências de leitura, e a vida em grupo dos seus alunos para propor um trabalho significativo que esteja de acordo com as competências actuais dos alunos, visando sempre a zona de desenvolvimento pessoal”. (Sousa, 68:2007)

3.2.1 A Planificação

O plano anual da disciplina elaborado pelo grupo disciplinar do Agrupamento e de acordo com o Programa Oficial do Ministério (PPEB), estava organizado para cada um dos períodos, e apresentava cinco sequências temáticas.

As três primeiras sequências temáticas estavam dedicadas ao estudo do texto narrativo, a quarta incidia sobre a poesia e a quinta tinha o texto dramático como elemento principal. A partir desse documento de apoio, preparámos cada uma das unidades didáticas implementadas (Anexo 1 – exemplo de Unidade Didática), procurando articular e equilibrar o tempo e dedicado a cada um dos domínios que trabalhámos no ensino do Português (LM): expressão/compreensão oral, leitura, escrita e gramática. Por outro lado, gostaríamos de frisar que, apesar de a implementação das Metas Curriculares para o 8º ano não ter carácter obrigatório até ao ano letivo 2014-2015¹⁸, a nossa prática letiva foi também orientada pelos objetivos e descritores constantes das mesmas.

Na nossa área específica de estudo, textos diversos formavam parte entre os recursos propostos para o desenvolvimento do domínio da Leitura: *ler para construir conhecimentos, ler textos literários e ler para apreciar textos variados*. Assim, começámos por ter que determinar qual iria ser a seleção de textos narrativos, a partir dos quais iríamos ensinar e aplicar as estratégias que proporcionassem aos alunos um melhor desempenho na compreensão de leitura.

3.2.2. Descrição das atividades, recursos e estratégias

3.2.2.1. Exploração do conto *Natal* de Miguel Torga.

A primeira proposta teve por objeto a exploração do conto *Natal* de Miguel Torga, que estava integrado na sequência didática *Narrativas Completas e outros textos* a desenvolver no decurso do primeiro período do ano letivo.

O desenvolvimento desta unidade didática tinha vários objetivos gerais conforme apresentado nos anexos 1 e 2. Porém, no contexto do presente relatório, destacamos a leitura, a educação literária e o papel das estratégias de leitura no terceiro ciclo do Ensino Básico. Da análise do programa em vigor, inferimos que as estratégias de leitura, nesse momento do percurso escolar dos alunos, já formam parte das ferramentas que, supostamente, conhecem e

¹⁸ De acordo com o Despacho 15791 de 2012 do Ministério da Educação e Ciência.

sabem utilizar na compreensão de leitura. Justificamos esta opinião a partir de um dos *resultados esperados* ou objetivos propostos para estes alunos no domínio da Leitura:

“Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas”. (PPEB, 2009:117)

No mesmo sentido, o Programa nas suas *orientações de gestão e desenvolvimento curricular e oportunidades de aprendizagem* reforça a ideia das estratégias implícitas que os alunos possuem e devem desenvolver com ajuda do professor:

“*A leitura* no âmbito do literário e do não literário pretende desenvolver práticas interpretativas que articulem a actividade compreensiva, de análise e de apreciação, com a dimensão social e cultural dos textos. Pretende-se que o aluno se torne progressivamente mais consciente dos saberes e estratégias de leitura que já possui e de como pode mobilizá-los para aumentar a sua eficácia enquanto leitor crítico. Para isso e na sua condição de guia e de mediador, o professor deverá criar uma dinâmica de ensino que impulse percursos interpretativos variados e criativos, inter-relacionando os desempenhos descritos para a competência de leitura: p. ex., *emitir pontos de vista e apreciações críticas* sugere o estabelecimento de relações com *identificar processos utilizados para influenciar o leitor* ou *reflectir sobre os valores culturais que perpassam nos textos*”. (PPEB, 2009:146)

A escolha deste conto de Torga como primeiro texto narrativo a explorar junto dos alunos do 8º ano assenta também em pressupostos apontados no Guião de Implementação de Português do Ensino Básico (GIPPEB) em relação ao papel dos textos literários para o desenvolvimento da competência leitora:

“A competência literária permite ao leitor estabelecer com o texto a desejada interactividade, colher o gozo estético que aquele oferece; possuidor de saberes oriundos de uma cultura que comporta outras leituras, poderá realizar a actualização do significado do texto e, consequentemente, estabelecer as inferências necessárias à sua interpretação.” (GIPPEB, 16:2010)

Como já referimos na exposição teórica deste relatório, a determinação da finalidade da leitura é uma das premissas fundamentais para que o aluno possa completar a mesma de modo satisfatório. A leitura do texto de Miguel Torga (Narrativa/texto integral de autor português) tem objetivos definidos previamente no manual adotado: explicitar o sentido global do texto, reconhecer marcas de narratividade, identificar recursos estilísticos, identificar relações intratextuais, reconhecer e refletir sobre valores éticos. A estes objetivos acrescentámos outros dois: a mobilização de conhecimentos prévios e a análise dos paratextos para a contextualização e antecipação do conteúdo de uma obra.

Tomando como referência as observações prévias das aulas nesta turma, a nossa intervenção pautou-se pela ideia da sala de aula como espaço de aprendizagem e ensino, mas também de partilha e colaboração no qual os alunos são os protagonistas do seu processo de aquisição de conhecimentos. Assim e citando a Solé:

“Tres ideas, asociadas a la concepción constructivista, me parecen particularmente adecuadas cuando se trata de explicar el caso de la lectura, y de las estrategias que la hacen posible. La primera considera la situación educativa como un proceso de construcción conjunta (Edwards y Mercer, 1988) a través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, [...]”

Justamente, la segunda idea que me parece muy interesante es la consideración de que en ese proceso el profesor ejerce una función de guía (Coll, 1990), en la medida en que debe asegurar el engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas, y que se traducen en los objetivos y contenidos que prescriben los currícula en vigor en un momento dado. [...] Son situaciones que, como tercera característica, presentan la de que en ellas se permite que el niño asuma la responsabilidad en su desarrollo de forma progresiva, hasta que éste se muestra competente en la aplicación autónoma de lo aprendido”. (Sole,1992:9)

Por forma a implementar as primeiras experiências de aprendizagem estratégica, e a mobilizar os conhecimentos prévios, solicitou-se aos alunos que escolhessem palavras relacionadas com a época natalícia e escrevessem uma frase. A partir da interação oral da turma, verificamos a coincidência maioritária em palavras como “família”, “paz”, “alegria”, “Jesus”, “prendas”. Embora nenhum aluno fizesse referência explícita à questão da partilha ou ao espírito da entreatajuda, ficaram sensibilizados perante a constatação de “Natais” diferentes, solitários e com carências reais. Foi assim introduzida a figura do “pedinte”, o “sem-abrigo” dos nossos dias que iriam conhecer durante a sua leitura, permitindo comparar e integrar as suas experiências pessoais com a informação presente no texto.

De seguida, foi proposta à turma uma outra atividade de pré-leitura, uma estratégia de predição. Antes da leitura do texto, os alunos tiveram oportunidade de conhecer as circunstâncias iniciais da história do protagonista e o desenrolar da ação, dando três possíveis alternativas para desfecho da mesma. Registaram-se no quadro as opções dos alunos para a sua posterior verificação.

A partir das ilustrações do texto no manual, e da análise a capa e contracapa de uma das edições do livro no qual se insere este conto¹⁹, contextualizou-se o mesmo e foi

¹⁹ Novos contos da Montanha 1ª Ed. Coimbra (1982)

apresentada a figura do escritor Miguel Torga, uma vez que consideramos importante, no contexto da Educação Literária no Ensino Básico, dar a conhecer de modo sucinto os autores dos textos, o seu estilo, o meio histórico e algumas informações que possam resultar relevantes para uma compreensão eficiente.

A atividade de leitura propriamente dita teve um primeiro momento de leitura silenciosa acompanhada pela audição do texto na voz do autor, em simultâneo os alunos registaram as palavras desconhecidas. No fim desta primeira leitura, foram verificadas as hipóteses iniciais formuladas para o final da história. De seguida, foi distribuído um guião de leitura (Anexo 3) cujos objetivos visavam a explicitação do sentido global do texto, o reconhecimento das marcas de narratividade e a identificação de relações intratextuais. Na aula seguinte, a análise do texto foi aprofundada com a resolução das questões de compreensão de leitura propostas no manual após uma leitura orientada e em voz alta pela professora.

As estratégias de leitura implementadas neste ponto tiveram dois objetivos diferenciados: por um lado, questionar o texto de forma participada por toda a turma, colocar questões sobre o texto e a sua estrutura, formular perguntas para algumas respostas dadas; e por outro, promover a representação visual do texto. Sendo um texto rico em metáforas, comparações e imagens, pensamos que o recurso a uma apresentação em diapositivos ajudaria os alunos a identificar e reconhecer o marco espacial e temporal da história (Anexo 4). Assim, o texto permitiu-nos, por sua vez, abordar os conteúdos gramaticais programados para esta unidade; foram identificados recursos linguísticos, analisadas figuras de estilo e, por fim, e sem descuidar as questões programáticas transversais às várias disciplinas, fizemos um aproveitamento do texto para a reflexão e o reconhecimento dos valores éticos presentes no mesmo, sendo eles a solidariedade e o otimismo do protagonista perante as dificuldades.

Para concluir a experiência de leitura e com o apoio de algumas das ideias adaptadas dos projetos de trabalho colaborativo²⁰, foi proposta à turma uma pequena atividade de trabalho em grupos que consistiu na produção de um resumo do conto e na apresentação oral do mesmo aos colegas. Conforme o exposto na ficha de trabalho (Anexo 5), solicitou-se aos

²⁰ Costa e Sousa, Otilia da. O texto literário na escola: Uma outra abordagem- Círculos de leitura. “ Ler e discutir livros com os seus pares é uma estratégia que, reconhecidamente, cria/aumenta o gosto pela leitura, pois permite aos alunos criar uma relação pessoal com o texto literário. Pode tornar-se também um fator de desenvolvimento da compreensão dos alunos, principalmente daqueles que são leitores menos eficientes.” (Sousa, 2007:55)

alunos que distribuíssem entre si o trabalho a realizar a partir das suas aptidões/preferências: o que tem mais facilidade para ler e extrair ideias importantes, o que prefere registrar, o que pode construir um pequeno texto organizado e coerente, e por fim, o que pode expor oralmente ao grupo as ideias do seu grupo. O objetivo desta proposta foi o de fomentar e potenciar a partilha de conhecimentos e o espírito colaborativo, de modo a que, apesar do carácter essencialmente individual da leitura, o leitor possa beneficiar das sinergias do grupo.

3.2.2.2. Exploração do conto *A televisão mais bonita do mundo* de Ondjaki e do artigo científico *Adolescentes, Televisão e Computadores*.

A nossa segunda intervenção, já no decorrer do segundo período, teve como objeto de estudo principal, o texto da literatura juvenil do escritor angolano Ondjaki inserido na Sequência Didática do manual *Adolescência e Comunicação*. Vários aspetos estiveram no foco desta experiência de leitura: em primeiro lugar, o texto permitir-nos-ia explorar o ensino de uma das estratégias de leitura que, de acordo com os contributos teóricos apresentados, é aceite de forma consensual: a inferência, isto é, a possibilidade de deduzir informação que não aparece explicitamente no texto; e que consiste também em relacionar e avaliar as ideias presentes nos diversos parágrafos, estabelecendo relações intratextuais; ou atribuir sentidos apropriados às palavras e/ou frases que possam resultar ambíguas e permitam várias interpretações. Em segundo lugar, no texto de Ondjaki pode constatar-se um uso profícuo das aspas. Consideramos que o uso e interpretação adequados deste sinal auxiliar de pontuação constituem uma mais-valia no processo de compreensão de leitura para os níveis mais proficientes, uma vez que exigem uma participação interativa e crítica do leitor, orientando o processo de inferências para desambiguação de significados. Por último, esta leitura serviu-nos para fazer uma revisão dos processos (derivação e composição) de formação de palavras e dos processos irregulares. Após a exposição dos conteúdos gramaticais solicitou-se aos alunos que resolvessem uma ficha formativa sobre os mesmos (Anexo 7). No capítulo dedicado às estratégias de leitura, apresentámos as propostas de autores como Gutierrez-Salmerón & Braojos (2012), para quem o primeiro nível no processo de construção representacional na leitura passa pelo reconhecimento e compreensão das palavras e a importância do conhecimento linguístico, especificamente a morfologia das palavras para a dedução de significados.

A primeira aula desta unidade teve como atividades de pré-leitura o visionamento de algumas imagens sobre experiências de viagens, a partir das quais se solicitou aos que escrevessem pequenos textos autobiográficos sobre uma experiência pessoal que foram partilhados oralmente. De seguida, foram explicitados os objetivos desta leitura e os alunos fizeram algumas hipóteses sobre o conteúdo da história utilizando as estratégias de antecipação e predição.

Durante o momento da leitura em voz alta, os alunos aplicaram estratégias cognitivas de ajuda técnica (Sarig, 1988), sublinhando palavras e expressões desconhecidas; destacando palavras-chave. No fim, foram esclarecidas as dúvidas de vocabulário com recurso ao dicionário. A partir do registo e análise em grupo de algumas das palavras e expressões que apareciam no corpo do texto entre aspas, os alunos resolveram individualmente os exercícios da ficha de trabalho. (Anexo 6)

Na aula seguinte, o texto voltou a ser lido pelos alunos em silêncio com o objetivo de localizar e selecionar a informação de modo autónomo, identificar causas e efeitos e fazer deduções e inferências. A resolução das questões propostas no manual exigia dos alunos a utilização de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura através da releitura, verificação e autocontrolo para descobrir informações não explícitas no texto. Mediante uma estratégia de monitorização da compreensão, formulação de questões à turma e a apresentação de diapositivos a modo de síntese (Anexo 8), os alunos tiveram oportunidade de corrigir as suas respostas escritas. De acordo com Sim-Sim (2007):

“O ensino de compreensão de textos deve visar a apropriação pelas crianças de estratégias de monitorização de leitura tais como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida”. (Sim-Sim, 2007:6)

Ainda no decorrer desta segunda intervenção didática, um outro texto, o artigo científico *Adolescentes, Televisão e Computadores*, foi objeto de análise e estudo, proporcionando o ensino explícito de algumas estratégias de leitura.

Neste caso e após a explicitação dos objetivos de leitura, depois de se localizar informação e de se identificar os temas e as ideias principais, optámos por antecipar aspetos relativos à natureza dos textos em presença, fazendo apelo, de forma implícita, à competência textual dos alunos como fator estratégico na compreensão dos textos. Como já foi referido no capítulo teórico, defendemos que a identificação da função do texto: função informativa, narrativa ou argumentativa, bem como as características inerentes a essa tipologia podem, de

facto ajudar, os alunos a identificar os significados convocados por um dado texto e atribuir os sentidos adequados presentes nos textos em relação a cada contexto. No presente exemplo, trata-se de um artigo de carácter científico no âmbito da Psicologia. Assim, a nossa intervenção visou alertar os alunos para a estrutura do texto, a organização do mesmo em parágrafos, as relações intratextuais, a organização cronológica de exposição, a deteção de relações de causa e efeito, de comparações e oposições de ideias. Após a leitura silenciosa pelos alunos, foi proposta uma estratégia de pós-leitura, que consistiu na elaboração de um resumo sobre o texto.

De este modo, os alunos trabalharam em pares e, a partir de uma ficha formativa (Anexo 9), cujo objetivo era a integração da compreensão literal do texto com uma compreensão global que lhes permitisse assimilar e construir conhecimentos, bem como promover a interação oral em sala de aula. De um modo geral, e de acordo com a professora titular, a turma do 8º B tinha revelado algumas dificuldades na organização e produção de textos escritos, motivo pelo qual optámos por facilitar um plano guia para a elaboração do resumo do texto informativo. Tentámos, por esta via, implementar uma das orientações de Pearson e Gallagher (1983)²¹, isto é, a prática guiada (*scaffolding*,) cujo objetivo é promover a autoconfiança e o controlo dos processos de aprendizagem dos alunos.

3.2.2.3. Exploração do conto *Parece mentira mas sou uma nuvem* de José Gomes Ferreira.

Ainda no segundo período, lecionamos na turma do 8ºB uma unidade didática na que o texto de José Gomes Ferreira permitiu-nos aplicar e aprofundar algumas das estratégias de leitura que já tínhamos apresentado nas intervenções anteriores. Também tivemos a oportunidade de desenhar algumas atividades de pós leitura, com destaque para a escrita criativa por forma a estabelecer a estreita relação que existe entre o domínio da compreensão de leitura e o desenvolvimento da expressão escrita.

A primeira aula começou com a revisão do conceito de *campo semântico* a partir da palavra constante do título do texto “nuvem”. Os alunos não tiveram problemas em diferenciar os termos *campo lexical* e *família de palavras*, e apresentaram alguns exemplos quando foram solicitados oralmente. No entanto, quando apresentávamos o termo *campo semântico*, surgiram algumas dúvidas, sendo necessário o esclarecimento através de diversos

²¹ Método instrucional das estratégias de compreensão de leitura.

exemplos, que levaram aos alunos a descobrir a importância de olhar para as palavras sem ignorar o contexto no qual estão inseridas. Consideramos que a aprendizagem do vocabulário da língua materna deve ser prioritária dentro e fora da sala de aula e ao longo da vida. O enriquecimento vocabular pode trazer importantes contribuições para a mudança da compreensão e expressão orais e escritas. O conhecimento alargado do léxico da língua materna permite uma compreensão mais fácil dos textos, e os alunos podem construir e reconstruir o(s) significado(s) das palavras a partir das construções memorizadas e das relações que os vocábulos mantêm entre si.

Para dar início a esta atividade, após um breve momento de “aquecimento” no que apresentamos imagens de nuvens com formas surpreendentes, os alunos leram o texto em silêncio e sublinharam as palavras e expressões desconhecidas, podendo consultar o glossário no fim do texto ou o dicionário. Seguiu-se uma leitura em voz alta, distribuindo os parágrafos por vários alunos. Essa leitura foi comentada em simultâneo dando-se especial destaque aos vários aspetos referidos nos objetivos previstos para o texto: pontos de vista do narrador e das personagens, modos de representação do discurso e ocorrência de adjetivação.

De seguida, os alunos passaram a responder às questões de compreensão de leitura da ficha (Anexo 10). A primeira questão serviu para praticar uma estratégia de pós-leitura que visa a elaboração de esquemas ou mapas conceituais. De forma sintética, pediu-se aos alunos que descobrissem a estrutura do texto, mediante o preenchimento de espaços em branco, deste exercício resultando a construção de um esquema. A pergunta seguinte obrigava os alunos a fazer uma leitura seletiva por forma a ordenar sequencialmente diversas ocorrências no texto. Na terceira questão da ficha, o objetivo era a utilização da estratégia da inferência, deduzindo significados e sentidos pelo contexto mediante um exercício em que se pedia que os alunos completassem frases escolhendo a opção correta.

Na aula seguinte e após a visualização de um vídeo de animação sobre a amizade e o respeito pelas diferenças, pediu-se aos alunos que escrevessem um texto com a ajuda de alguns tópicos definidos e tendo como tema “Quem sou eu?” (Anexo 11). Tratámos de concretizar, por esta via, uma atividade de pós-leitura, na qual os alunos tivessem oportunidade de refletir e verificar a indissociável relação entre leitura e escrita.

3.2.2.4. Exploração didática do Texto Publicitário.

No último período e ainda focalizados na aprendizagem e aplicação de estratégias de leitura de textos narrativos, optámos por ampliar e diversificar a tipologia dos textos objeto de estudo e, de acordo com a professora cooperante e indo ao encontro das propostas da planificação anual, desenhamos uma unidade didática de extensão mais reduzida tendo o texto publicitário como elemento principal (Anexo 12). Consideramos que o texto publicitário, embora sendo um tipo de texto com o qual os alunos estão familiarizados no seu quotidiano, exige um nível de compreensão de leitura crítica e refletida que lhes permite treinar e desenvolver as suas capacidades leitoras de uma forma apelativa. Parece-nos importante referir aqui o contributo de Coutinho (2011) em relação a este tipo de textos e que teve um peso importante na eleição do anúncio publicitário para implementação de estratégias e destrezas de leitura.

“A observação empírica de textos multimodais, pertencentes a géneros como o anúncio publicitário, o outdoor partidário ou o *cartoon*, por exemplo, não parece confirmar que os respectivos planos de texto se deixem captar (apenas) sob forma de resumo do conteúdo temático – ficando antes em destaque, entre outros aspectos, a importância de mecanismos inferenciais, a presença de unidades de natureza diversa e, sobretudo, a interrelação entre esses elementos (linguísticos e não linguísticos, implícitos e explícitos) como condição de elaboração do sentido.” (Coutinho,2011:197)

Assim, e com o intuito de promover a autorreflexão sobre o conhecimento prévio dos alunos em relação à publicidade, solicitou-se-lhes que comentassem o vídeo e o anúncio publicitário de tipo campanha de sensibilização, “Traga as suas feras a conhecer as nossas”, do Jardim Zoológico de Lisboa. Este momento de interação oral foi seguido de uma breve apresentação sobre os conceitos de *denotação* e *conotação*, e a sua importância na construção de significados nos textos multimodais.

Em continuação, deu-se início ao estudo do texto publicitário. A partir da apresentação em PowerPoint (Anexo 13) de vários cartazes, explicitámos os recursos linguísticos e semânticos característicos do texto publicitário, funções da linguagem e recursos argumentativos que tem como finalidade convencer o destinatário e provocar reações. De seguida, entregamos uma ficha informativa (Anexo 14) que propositadamente não continha sublinhados, itálicos ou “negritos”. Os alunos leram em silêncio esta ficha para verificação e recapitulação dos conteúdos lecionados, destacando ou sublinhando os tópicos que lhes parecessem mais importantes. Dois dos descritores de desempenho constantes do PPEB (2009) no apartado da *leitura para construção do conhecimento* são: “utilizar, de modo

autónomo, a leitura para localizar, seleccionar, avaliar e organizar a informação” e “utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação: tomar notas; identificar ideias-chave; elaborar e utilizar grelhas de registo; esquematizar” (PPEB, 2009:124). Consideramos que os alunos podiam, desta forma, treinar a sua capacidade de seleção e de síntese das ideias mais importantes presentes num texto de carácter informativo, aplicando estratégias técnicas de leitura seletiva, que facilitassem posteriormente o estudo dos conteúdos lecionados.

No fim, e para consolidar a aquisição de conhecimentos, solicitou-se aos alunos que expusessem pontos de vista e apreciações críticas sobre alguns textos publicitários trabalhados durante a aula.

Na aula seguinte e com o objetivo de abordar um dos descritores presentes no domínio da leitura no PPEB (2009), (“interpretar processos e efeitos de construção de significado em textos multimodais”), exemplificamos a análise de um anúncio de forma a sistematizar os recursos linguísticos que os alunos podem encontrar nos textos publicitários em que se combinam a palavra escrita com os sons e as imagens. Com recurso ao projetor e a uma estratégia de modelização da compreensão de leitura multimodal, a atividade pretendeu a interação com a turma para verificar a compreensão dos conteúdos lecionados, bem como o esclarecimento de dúvidas. Em continuação, distribuámos uma ficha formativa (Anexo 15), a partir da qual foi proposto um trabalho em pares para a análise de diversos anúncios publicitários com preenchimento de uma grelha para sistematização das características dos mesmos. Para finalizar, os alunos apresentaram em pares as suas conclusões à turma, com o apoio do visionamento dos anúncios mediante projetor.

O trabalho proposto no final da ficha de trabalho consistiu na elaboração de um anúncio publicitário em pares, do qual anexamos alguns exemplos (Anexo 16).

3.3. Reflexão crítica sobre a prática de ensino de Português (LM)

Chegado o momento de análise e reflexão sobre o nosso desempenho docente nas aulas de Português (LM), não podemos deixar de reconhecer que esta primeira experiência de ensino, completamente nova para nós, foi encarada com o maior do respeito pela língua portuguesa enquanto elemento identitário, ao tratar-se de uma língua materna da qual nós não somos nativos. Muitas foram as preocupações em relação ao nosso desempenho, nomeadamente na expressão oral, aspeto que tratámos de minimizar mediante esforços

redobrados na preparação das aulas, na seleção dos recursos e materiais didáticos, na transmissão dos conhecimentos e na proposta de atividades e estratégias que veiculassem aprendizagens significativas para os alunos.

Um dos pressupostos do PPEB, como referido no capítulo teórico, é a utilização de estratégias de leitura pelos alunos no 3º ciclo do Ensino Básico. No entanto, esta prática letiva e o desempenho escolar dos alunos revelaram-nos que muitos deles não são conscientes da importância do desenvolvimento e treino de uma (sub)competência estratégica no seu processo de aprendizagem, nomeadamente na compreensão leitora. Uma das principais causas das dificuldades de compreensão de leitura é a inexistência de controlo sobre o processo de leitura pelos leitores. No contexto escolar, e em particular na turma do 8º B, esta foi uma das nossas prioridades: a de estabelecer um diálogo fluido e contínuo com os alunos no sentido de promover a autorreflexão sobre os momentos de leitura na sala de aula, procurando ensinar de estratégias diversificadas de leitura que garantissem a verificação da compreensão dos conteúdos e a autocorreção quando necessária.

Começaremos por destacar os aspetos mais relevantes em cada uma das quatro intervenções pedagógicas que realizamos junto dos alunos do 8º B da EB 2/3 Manuel de Figueiredo.

Em primeiro lugar, a escolha do conto de Miguel Torga, *Natal* resultou especialmente apelativa ao antecipar o espírito natalício entre todos os elementos da turma, o que proporcionou um clima favorável às aprendizagens. Enquadrado numa unidade didática na que a revisão das figuras de estilo era o principal conteúdo gramatical, o texto permitiu-nos fazer uma leitura orientada de marcado carácter visual para apresentar as metáforas e as comparações, apoiada na projeção de imagens. Por outro lado, e de acordo com a argumentação teórica apresentada previamente neste relatório, procurámos explicitamente ajudar os alunos a perceber e aplicar estratégias de leitura que pudessem por em prática para se apropriar do texto. Deste modo, no texto de Torga, tiveram de antecipar um possível final para a história, fizeram uma posta em comum para ativar conhecimentos prévios sobre a solidariedade e as suas implicações os dias de hoje, e por fim, treinaram a prática do resumo mediante a uma atividade colaborativa para favorecer as sinergias do grupo. Apesar de não ser uma turma numerosa, os alunos tinham algumas dificuldades para se manter concentrados ao longo da aula, motivo pelo qual optámos por diversificar as atividades e os recursos.

Pensamos que é função do professor adaptar e flexibilizar oportunamente as propostas de trabalho que pretende aplicar na sala de aula de acordo com as características dos alunos.

A segunda unidade lecionada, com o conto de Ondjaki em destaque, permitiu-nos constatar como o estudo dos conteúdos gramaticais pode e deve estar integrado com o estudo dos textos e a prática da leitura. Neste caso, dois conteúdos diferenciados destacaram-se na planificação desta unidade. Por um lado, a análise dos sinais auxiliares de pontuação, as aspas, como elemento que confere aos textos uma intencionalidade expressa pelo autor e que o leitor deve “decodificar” de forma apropriada. Esta “decodificação” traduz-se numa melhora significativa no nível de proficiência no desempenho leitor dos alunos e no seu percurso até uma leitura verdadeiramente crítica. Por outro lado, nesta intervenção, observámos com satisfação como a revisão dos processos de formação de palavras e o estudo dos processos irregulares de palavras despertaram o interesse e a atenção dos alunos. A apresentação dos conteúdos de forma interativa (Anexo 17) contou com participação oral dos discentes de forma organizada. Defendemos que a análise da morfologia das palavras é um dos elementos principais para ultrapassar as dificuldades na compreensão de leitura de forma progressivamente autónoma.

A reflexão sobre as aulas que se apoiaram no texto de José Gomes Ferreira, central na terceira unidade implementada, leva-nos a destacar o trabalho realizado em dois aspetos que considerámos de relevância para a leitura. Para começar e a partir da metáfora do título, o texto exigia dos alunos a capacidade de separar os diversos pontos de vista na narração. A explicitação do termo *campo semântico* com recurso a imagens levou os alunos a uma abordagem da leitura do texto de forma orientada e estruturada. Assim, por esta via, pensámos que os alunos conseguiram diferenciar as diversas partes do mesmo e os temas tratados pelo autor. Como conclusão e na sequência do tema principal do texto, os alunos escreveram alguns textos pessoais sobre a sua própria identidade, a partir de algumas orientações dadas em termos de organização do discurso. Muitos escreveram de forma espontânea e sincera, embora os textos depois foram objeto de revisão e aperfeiçoamento, o que também foi motivo de reflexão e que revela a estreita inter-relação entre leitura e escrita.

Em último lugar, referiremos a última experiência de aprendizagem, o estudo texto publicitário. Como já referimos, esta opção justificou-se por vários motivos: em primeiro lugar para possibilitar a diversificação dos tipos de textos apresentados, sendo que a maioria dos textos analisados até esse momento tinham sido narrativos, especialmente literários; e em

segundo lugar, por considerar que o texto publicitário nos permitiria testar níveis de compreensão crítica da leitura de forma apelativa na sala de aula. Além do mais ainda conseguimos desenvolver de forma explícita o conceito de *modeling* junto dos alunos.

O ensino de estratégias de leitura a partir da exemplificação detalhada dos diversos interrogantes que surgem no processo de leitura realizou-se de forma satisfatória e os alunos deram continuidade à ficha de trabalho proposta em pares com empenho e participação; contudo, a proposta final de elaboração de um anúncio publicitário foi concretizada apenas por dois grupos.

Após a reflexão sobre esta última proposta, consideramos que neste caso a compreensão crítica da mensagem de um anúncio publicitário esteve ao alcance dos alunos, no entanto a “subsequente” passagem para à escrita e a criação de um anúncio publicitário, com a articulação dos elementos inerentes ao mesmo e que configuram o seu carácter multimodal, resultou numa atividade exigente que nem todos os alunos conseguiram concretizar.

De modo geral, podemos dizer que a prática letiva no ensino do Português (LM) foi muito gratificante. Além do que já descrevemos como prática letiva, procurámos envolver-nos nas diversas atividades promovidas no âmbito do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades, participando no projeto *Ler em Português* dinamizado pela professora cooperante Margarida Tomaz, apoiando a divulgação do blogue e contribuindo com a pesquisa de textos e documentos de interesse que servissem de referência para a concretização do desafio das três equipas de alunos participantes no concurso (que consistiu na criação de um blogue para a comemoração dos 800 anos de existência da Língua Portuguesa). Também formamos parte do grupo de professores que participou na apresentação e simulação do Jogo “*Aconteceu em Torres Novas*”, dinamizado pelo grupo de Educação Física e enquadrado no *Projeto Go*²² para a implementação de novas tecnologias na escola.

²²Para informações adicionais, agradecemos a consulta da página em internet
**<http://go.ccems.pt/ProjetoGO/tabid/277/language/pt-PT/Default.aspx>

4. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE ESPANHOL (LE)

4.1. A observação de aulas de Espanhol (LE)

A observação de aulas no ensino de segundas línguas L2 e línguas estrangeiras LE de acordo com o *Diccionario de Terminos ELE* também tem por objetivo: “[...] registrar sistemática y objetivamente lo que sucede en el aula para poder estudiarlo e interpretarlo posteriormente”. Nos anos oitenta, o desenvolvimento dos métodos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras trouxe novos elementos de observação específicos neste contexto, tais como: o tratamento do erro, o fala do professor e a interação dos alunos. Posteriormente, nos anos noventa, ainda como referido no *Diccionario*, outros elementos “extra-aula” passaram a ser objeto de observação, nomeadamente: o pensamento e crenças do professor e dos alunos, as vivências na aprendizagem. Por fim o surgimento do “enfoque comunicativo”, que como já foi referido anteriormente neste trabalho, consiste numa particular atenção ao aspeto comunicativo da língua e inclui a observação do tipo de atividades, do modo de organização das interações, dos domínios a trabalhar e dos materiais usados.

Nesta experiência de prática letiva, a observação das aulas de Espanhol da professora cooperante Cristela Marques tiveram um carácter marcadamente autorreflexivo, destacando-se, desde logo, a importância que atribuímos ao estabelecimento de um vínculo adequado entre o contexto escolar, no qual se desenvolve processo de ensino/aprendizagem, e a necessidade de transmissão dos conhecimentos teóricos aos alunos. Nas aulas de LE, a interação entre os alunos e com os alunos é um elemento de especial relevância, pelo que o docente deve conhecer os seus alunos, as suas capacidades, os seus interesses e as suas reações, fatores, todos eles, que determinam um clima favorável à aprendizagem. Os diferentes momentos de observação das aulas foram uma oportunidade não somente para refletir sobre a dinâmica das turmas e, deste modo, desenhar atividades, materiais e recursos diversificados, como também para analisar e avaliar a sua viabilidade junto da professora cooperante.

Consideramos que a observação das aulas, a reflexão sobre as mesmas e a autorreflexão sobre o nosso desempenho estabeleceram as bases para um trabalho colaborativo e também crítico no seio do núcleo de estágio o que nos permitiu melhorar a nossa prática docente.

4.2. A leção de Espanhol (LE)

A nossa intervenção pedagógica na disciplina de Espanhol cingiu-se à turma A do 10º do Curso de Línguas e Humanidades (LHA) da Escola Secundária Maria Lamas, cuja titular era a professora Cristela Marques (como já foi justificado ao longo do capítulo, optámos por concentrar o nosso trabalho prático numa só turma). A turma do 10º LHA (nível de Continuação) era constituída por dezasseis alunos, treze raparigas e três rapazes com idades compreendidas entre os quinze e os dezasseis anos. Tratava-se de uma turma empenhada e calma, trabalhadora e que participou com dedicação e motivação nas atividades propostas para a aprendizagem da LE.

4.2.1 A planificação

A disciplina de Espanhol (Continuação) insere-se na componente da formação geral dos cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário em Portugal. A disciplina é bial (10º e 11º) e no Agrupamento Gil Paes os alunos têm aulas duas vezes por semana, distribuídas por 6 tempos letivos de 50 minutos. A planificação anual da disciplina elaborada pela professora titular constava de nove unidades didáticas, distribuídas em grupos de três unidades para cada um dos períodos. De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) no domínio das línguas e atendendo às características próprias da aprendizagem do Espanhol por luso-falantes, o Programa do Ministério considera que estes alunos deverão conseguir, no 10º ano, os níveis B1.1 para as destrezas produtivas e B1.2 para as recetivas.

Um dos principais objetivos da aprendizagem das línguas é o desempenho da competência comunicativa, ou seja, a capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita. Este princípio inspirador está presente nos diversos projetos do Conselho de Europa, nomeadamente e no contexto do QECR: “[...] Constatar-se-ão que o Conselho tem como preocupação melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração.”(QEQR, 2001:12) Ainda, e no caso concreto da aprendizagem do Espanhol (LE) de acordo com o Programa de Espanhol Nível Continuação (PENC) a disciplina tem como objetivo: “[...] Consolidar e alargar a competência comunicativa adquirida no ciclo anterior, de forma a usar

apropriada e fluentemente a Língua Espanhola nas variadas situações de comunicação.” (PENC, 2002:7) Assim, o processo de ensino/aprendizagem deve enfatizar as áreas de compreensão, expressão e interação oral, e de compreensão e expressão escrita sem menosprezar a abordagem sociocultural, elemento que, como veremos, se revela absolutamente necessário na aprendizagem de uma LE.

Aquando o momento da planificação das unidades didáticas, a consulta às sugestões metodológicas do PENC (10º ano) resultou especialmente facilitadora da nossa tarefa. Especificamente e no contexto da competência estratégica, “[...] ao longo de todo o programa, insiste-se particularmente no desempenho de estratégias que levem o aluno a aprender a aprender e assumir assim a responsabilidade na própria aprendizagem”. (PENC 10º, 2002:23) Compete aos docentes, um outro papel não isento de responsabilidade:

“A sua intervenção pedagógica resulta de um equilíbrio entre os seguintes aspectos da sua actuação: como fonte de informação linguística, ao falar essa língua, ao seleccioná-la e organizá-la; e como organizador das actividades lectivas, não podendo em caso algum, monopolizar a aula” (PENC 10,2002:26)

Nesse sentido, a nossa intervenção visou sempre estabelecer um objetivos claros de aprendizagem para os alunos, no qual as estratégias devem servir para os responsabilizar pela aprendizagem. O professor deve fomentar a autonomia e autoavaliação, bem como proporcionar um clima em sala de aula favorável que favoreça a autoestima, a motivação e a participação ativa dos alunos, relativizando o erro como elemento inerente ao processo que permite a progressão na aprendizagem de uma LE.

4.2.2. Descrição das atividades, recursos e estratégias

Embora a nossa prática letiva tivesse objetivos e propostas para as atividades da língua, (compreensão/expressão oral, compreensão/expressão escrita, interação), referiremos aqueles mais especificamente relacionados com a prática da leitura. Assim, quanto à primeira unidade lecionada (Anexo 18) descreveremos as atividades propostas e as estratégias implementadas para a leitura de diversos géneros de textos: um texto publicitário, um excerto de um texto da literatura juvenil e um texto informativo. Seguidamente, relatamos uma proposta concreta de leitura e trabalho colaborativo, *Círculos de Leitura* a partir da obra de Gabriel García Márquez *Crónica de una muerte anunciada*.

4.2.2.1. Unidade Didática: “*Sí o no, tú decides*”

De acordo com o decidido nas reuniões do núcleo de estágio, e após um primeiro período de aulas dedicado a observação e reflexão a partir da prática letiva da professora cooperante, a nossa primeira experiência de ensino teve lugar nas primeiras duas semanas do segundo período até perfazer um total de doze tempos letivos de cinquenta minutos.

Inserida numa unidade cujo tema era “*Las adicciones*”²³, a primeira atividade de leitura proposta à turma foi a compreensão de um anúncio publicitário constante do manual adotado. Tratava-se de um texto de caráter institucional que nos permitiu a integração de objetivos (“*practicar la lectura expresiva*”) e de conteúdos, tanto funcionais (“*dar órdenes, hacer sugerencias*”) como gramaticais (“*el imperativo afirmativo y negativo*”). A abordagem do texto baseou-se, em um momento inicial e de acordo com a classificação de Miñano López (apud Acquaroni: 2004,954), em estratégias cognitivas de inferência interlingual, pela proximidade entre as línguas materna (Português) e estrangeira (Espanhol). Baseou-se igualmente em estratégias cognitivas de inferência extralingual, cujos contributos são o conhecimento do mundo, as características do texto bem como os elementos gráficos e tipográficos do mesmo. Pediu-se aos alunos que identificassem oralmente: a tipologia, o texto publicitário, e os seus elementos principais: o *slogan*, a marca, o texto argumentativo e o texto icónico. Elementos, estes, presentes nos textos publicitários, os quais já conheciam pelo seu conhecimento prévio na LM. Deste modo vários aspetos textuais foram identificados: o objetivo do anúncio, a mensagem e os possíveis destinatários, assim como a entidade institucional responsável pelo mesmo. Neste contexto, o texto foi utilizado como suporte para a abordagem dos conteúdos culturais e socioculturais necessários para a compreensão, neste caso, a importância de organismos e fundações em Espanha para ajuda contra a toxicodependência (*Fundación de ayuda contra la drogadicción*)²⁴. De seguida, o texto foi lido de forma expressiva por vários alunos e com recurso à dramatização do diálogo, estratégia que consolidou a apropriação da mensagem por parte dos alunos da mensagem, a partir da estrutura rítmica do texto e da reiteração dos sons.

²³ De acordo com o Programa Oficial: “A realidade dos países hispano-falantes deve ser apresentada, também, de forma viva, realizando uma aproximação a partir dos aspectos mais interessantes para os alunos. Os domínios de referência que o programa oferece são: Aprendizagem, Juventude, Cidadania, Trabalho, Língua, Cultura, Viagens, Lazer e Saúde. (...) Cidadania: (...)Problemas e soluções: tabaco e droga; infecções; convivência e integração.” (PENC,2002:12)

²⁴ FAD (Fundación de ajuda contra la drogadicción, Organização não governamental de grande visibilidade na atual sociedade espanhola).

Na segunda aula (Anexo 19), a compreensão de leitura teve por objeto um excerto do livro *Nunca seré tu héroe* de María Menéndez-Ponte. Um dos objetivos gerais que o Programa aponta para a compreensão escrita é “compreender textos escritos sobre temas da vida quotidiana, de interesse pessoal...” (PENC, 2002:8). Consideramos que este texto de literatura juvenil cumpre estas duas finalidades. Além do mais, enquadra-se noutra das orientações do Programa: “os textos a utilizar na sala de aula deverão ser, sempre que possível, autênticos [...]”. (PENC, 2002:25)

Como atividades prévias à leitura, apresentámos aos alunos a autora do texto e a sua obra mais representativa dentro da literatura infanto-juvenil espanhola. Para isso foi consultada a página pessoal da mesma²⁵, e ao mesmo tempo utilizámos os elementos paratextuais, a análise da capa e do título, como estratégias de antecipação e de formulação de hipóteses sobre o conteúdo da história. Após uma primeira leitura silenciosa com registo do vocabulário desconhecido pelos alunos, foram resolvidas as dúvidas com recurso a estratégias de inferência interlingual (“viejos” velhos, pais), ou a análise da morfologia das palavras (“sermonearme” verbo reflexivo que significa *dar um sermão*). Um outro aspeto que trabalhámos neste texto foi o uso de “gíria” ou vocábulos próprios da linguagem juvenil, e que os alunos deduziram pelo contexto da história (“plasta”, “bronca”, “ciego”...). De seguida, vários alunos leram o texto de forma dialogada, por forma a diversificar a forma de interação com o mesmo, atividade esta que precedeu à resolução uma ficha de compreensão de leitura (Anexo 20) com que se pretendeu explicitar o uso de algumas estratégias, nomeadamente:

- formulação de um contexto hipotético de partida para o protagonista prévio ao excerto objeto de leitura;
- ordenação cronológica das frases propostas de forma desordenada para permitir a monitorização e verificação da compreensão global do texto;
- localização específica de informação, mediante a procura de sinónimos ou significados equivalentes, para o qual é requerida uma leitura seletiva.

A nossa última proposta de leitura nesta unidade didática debruçou-se sobre compreensão de um texto informativo sobre o Projeto da *Junta de Andalucía*²⁶ “Miscelánea

²⁵ <http://www.menendezponte.com/Novelas/>

²⁶ A *Junta de Andalucía* através da *Consejería de Gobernación* desenvolve e organiza uma série de atividades específicas relacionadas com a educação para o consumo. Neste sentido criou a página Web: www.miscelaneajoven.com, dirigida aos jovens de idades entre 13 e 18 anos onde é dada informação sobre

Joven”, a partir do qual também desenvolvemos diversas atividades de compreensão audiovisual, expressão oral e escrita. (Anexo 21)

Para iniciar o trabalho de leitura do texto que apresentamos no plano de aula (Anexo 19), aproveitamos as produções escritas dos alunos a partir de uma notícia sobre o fenómeno social do “botellón”, com o intuito de, como refere Blanco, “[...] dedicar espacio y tiempo a las tareas de pre-lectura com el objetivo de relacionar la información del texto con el conocimiento del mundo del alumno [...]”. (Blanco, 2005:5). A maior parte dos alunos participou oralmente, contrastando opiniões positivas e negativas, analisando as causas e consequências dos comportamentos e hábitos dos jovens nos dois países, Portugal e Espanha, na atualidade. De seguida, demos início à leitura do texto informativo sobre o projeto educativo da *Comunidad Autónoma de Andalucía*, com base nos contributos teóricos de Jouni (2005), Fernández (2002) sobre a necessidade da aquisição de uma consciência das estruturas textuais para a melhor compreensão dos textos, chamámos a atenção dos alunos para este facto de forma explícita. Assim destacámos a estrutura em parágrafos, através dos quais se veiculam as diversas relações intratextuais. Procurámos assinalar no texto padrões definitórios normalmente presentes nos textos informativos; exemplificar a explicitação de finalidades ou objetivos; e por fim, destacar a organização dos conteúdos temáticos. Após uma leitura silenciosa, pediu-se aos alunos que resolvessem algumas questões de compreensão.

Em primeiro lugar e de forma a treinar a capacidade de síntese foi pedido aos alunos uma definição partilhada do conceito de *Consumo Responsable* presente no texto. De seguida, a atividade proposta – “localizar informação no texto” – visou testar um primeiro estágio da compreensão, a compreensão literal das palavras, para a qual se procuraram os significados a partir de paráfrases, do uso de sinónimos ou de expressões equivalentes. Por fim, a última atividade de compreensão de leitura pretendeu treinar a atualização dos sentidos apreendidos durante a leitura. Assim, os alunos ligaram elementos de duas colunas para formar frases com sentido e de acordo com o texto em questão. Para a concretização com sucesso desta atividade, a estratégia desenvolvida requeria dos alunos não só a verificação da compreensão global do texto, mas também uma análise linguística explícita das palavras e das construções que lhes permitisse uma correta identificação da classe de palavras, a sua ocorrência e o

asuntos relacionados com o consumo, que visam a formação de consumidores conscientes, responsáveis e solidários.

contexto de utilização na frase. Para Fernández (2002), esta competência linguística básica refere-se ao reconhecimento dos seguintes aspetos:

- “- Unidades con función nominal y verbal;
- Expresión de la negación, duda, interrogación y orden;
- Conectores e índices temporales, espaciales, lógicos y modelizadores del discurso;
- Capacidad para reconocer familias de palabras;
- Capacidad para inducir el significado;
- Vocabulario “mínimo” relacionado com el tema.” (Fernández, 2002:12)

Após a visualização de diversos vídeos de “*Miscelánea Joven*” e a sua exploração didática na sequência dos objetivos e conteúdos linguísticos (gramaticais e lexicais) e principalmente pragmáticos (funcionais e discursivos) propostos, a última atividade de pós-leitura teve como objetivo a reorganização de um texto decomposto em parágrafos. Para poder desenvolver a competência pragmática especialmente discursiva e concretizar este exercício com sucesso, os alunos foram incentivados a descobrir os conectores do discurso e as palavras-chave em cada um dos parágrafos que lhes permitissem reescrever o texto de forma organizada, progressiva e coerente. Grande parte dos alunos da turma conseguiu organizar o texto de forma satisfatória após o reconhecimento das “pistas” fornecidas pelas marcas linguísticas de coesão e coerência: conectores do discurso; elementos de referência, deíticos e anafóricos; desenvolvimento da questão mediante elementos de ordem, de gradação, de oposição, de relação ou de conclusão.

4.2.2.2. Unidade Didática: *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez. Uma proposta de *Círculos de Leitura* em LE.

No final do segundo período e graças à disponibilidade e ao apoio da professora titular da disciplina, Cristela Marques, propusemos à turma o desafio da leitura do texto de García Márquez *Crónica de una muerte anunciada*. Na escolha deste texto como eixo fundamental para a implementação da segunda unidade didática na turma do 10º LHA, vários aspetos foram determinantes:

- A obra do escritor colombiano (*Prémio Nobel de Literatura* em 1982), forma parte das leituras aconselhadas²⁷ para o nível de Espanhol LE (Nível de Continuação) pelo Programa Oficial do Ministério;

²⁷ “Leitura e apresentação da obra escolhida. Apresenta-se, a seguir, uma selecção de obras, de entre as quais deverá ser escolhida pelo menos uma para análise em cada ano do ciclo:

- A importância dos textos literários na aprendizagem das línguas estrangeiras. O próprio QECR considera a literatura como sendo elemento fundamental para o estudo das diversas línguas modernas no espaço europeu. “Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas”. (QECR, 2001:89) Nesse mesmo sentido, a contribuição de Mendoza (1993) permite-nos exemplificar as diversas possibilidades da leitura de textos literários:

“En conclusión, la clave de la eficacia de los textos literarios en la adquisición de L2, tanto para el lector novel como para el avanzado, radica en la diversificación de propuestas, de registros, de situaciones y de soluciones lingüísticas, y de convenciones del lenguaje escrito que el texto literario ofrece al alumno para su conocimiento y asimilación -en gradación de inputs comprensibles -junto a una formación cultural diversificada.” (Mendoza, 1993:26)

- A possibilidade de desenvolver um projeto de *Círculos de leitura* adaptado à aprendizagem de LE, como uma atividade de carácter colaborativo que visa ativar e/ou potenciar as aptidões dos alunos para à leitura a partir da partilha de experiências de leitura.

- A aproximação dos alunos, através da literatura, a diversos aspetos e características específicas do Espanhol na América bem como às culturas que o integram, visando a transmissão dum perspectiva diferente desta língua partilhada por muitos povos de países e continentes o que implica também maneiras diferentes de interpretar o mundo.

Esta segunda unidade temática implementada na prática letiva teve como objetivo principal a leitura da obra e como atividade final (*tarea*) as apresentações orais pelos alunos dos capítulos a partir do trabalho desenvolvido em pequenos grupos. De acordo com o plano de Aula (Anexo 22), foi distribuída aos alunos uma ficha de atividades de preparação para a leitura (Anexo 23). Em primeiro lugar, a apresentação das capas de diversas edições da obra e do cartaz do filme da mesma permitiu-nos explicitar uma primeira estratégia de leitura: a antecipação do conteúdo da história. A leitura do *incipit*²⁸ e a visualização de um vídeo com a justificação do próprio autor sobre o mesmo complementaram a formulação de hipóteses e expectativas pelos alunos sobre esta proposta de leitura. Após esse momento de interação oral, os alunos resolveram um exercício de ordenação de parágrafos para completar a biografia do escritor colombiano. Na opinião de Van Esch (2010):

Prosa: [...]G. GARCIA MARQUEZ: *Crónica de una muerte anunciada*” (PNEC, 2002:13)

²⁸ “El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo.”(García Márquez, 2001:6)

“Se puede ampliar el contexto sintáctico de la frase al texto para que los alumnos aprendan a hacer uso de la estructura del texto. Ejercicios que sirven para aprender a usar la estructura del texto son [...] “el texto fragmentado”, que consiste en poner en orden lógico los fragmentos de un texto.” (Van Esch, 285:2010)

De acordo com as conclusões que apresentámos no capítulo teórico, nestes primeiros momentos, consideramos necessário facilitar aos alunos aspetos culturais e socioculturais que lhes permitissem iniciar a leitura com algum conhecimento do mundo recriado na novela de García Márquez. Desta forma, explicitámos aspetos relacionados com as *superstições* e *pressentimentos*, recorrendo as suas próprias experiências pessoais; também referimos de forma sucinta o papel da religião associado às festas populares na América Latina; e por último, abordamos a questão do honor e as relações familiares, mediante a interação oral com os alunos.

Seguidamente, os alunos leram o excerto inicial da obra e resolveram as questões propostas que visavam a aplicação de estratégias e técnicas para obter informação específica de um texto (*scanning*)²⁹. Após a leitura e verificação da compreensão de informação concreta, seguiu-se uma série de atividades centradas na língua. Assim os alunos trabalharam aspetos linguísticos juntamente com a reflexão sobre as diferentes estratégias e a sua adequação às diversas tarefas solicitadas. Por exemplo, foi-lhes proposta uma ficha de aplicação de estratégias para o reconhecimento do contexto local e a atribuição de significados as palavras desconhecidas. (Anexo 24)

A primeira proposta visava relacionar palavras com os seus sinónimos ou expressões equivalentes. Os alunos deviam observar aspetos gramaticais tais como a classe de palavras, o género e o número, para fazer as associações corretas.

De seguida, e mediante um exercício de escolha múltipla, pediu-se aos alunos que substituíssem as conjunções e locuções adverbiais indicadas por forma a manter proposições equivalentes do ponto de vista sintático.

²⁹ “Según el objetivo de lectura que tenga el alumno, debe leer el texto de UNA MANERA INTENSIVA O GLOBAL. Si, por ejemplo, quiere saber si le interesa un libro, bastará con hojear este libro y leer el índice o partes de capítulos. Si, al contrario, quiere saber cómo funciona un aparato, tendrá que leer INTENSIVAMENTE el modo de empleo para evitar que se le estropee el aparato la primera vez que lo use. O, para dar otro ejemplo, si quiere una información específica del horario de los trenes para saber la hora de salida de su tren, no necesita leer todo el horario, saltará partes hasta encontrar la información que busca. Esta última manera de leer se llama en la literatura inglesa **to scan**, y está opuesta a la estrategia más global, que ya describimos, y que se llama en inglés **to skim**.” (Van Esch, 2010:278)

Por último, e para uma melhor apropriação do contexto semântico, propusemos aos alunos a resolução de um exercício de preenchimento de espaços em branco com uma série de palavras dadas. Esta atividade pretendia levar os alunos a refletir sobre a sequência temporal e coerência textual do excerto em questão.

O último tempo letivo desta intervenção, conforme apresentado no plano, esteve dedicado à apresentação do projeto de *Círculos de leitura* e a formação dos diversos grupos para o trabalho colaborativo. Foi distribuída aos alunos uma ficha explicativa (Anexo 25) com os papéis a desempenhar e as propostas de trabalho para cada um dos grupos. Os papéis principais foram distribuídos, sendo estes, uma adaptação da proposta de Sousa (2007): o moderador, o recolector de palavras, o sintetizador e o apresentador das personagens. Finalmente e uma vez esclarecidas as dúvidas e questões dos alunos, estabeleceu-se o prazo de quinze dias para a apresentação oral de cada um dos grupos.

No segundo bloco de três tempos dedicado a esta atividade, solicitou-se aos alunos que apresentassem oralmente os seus trabalhos de acordo com os papéis atribuídos em cada um dos grupos. A professora cooperante tinha-os informado previamente que estas intervenções individuais seriam objeto de avaliação para a classificação da oralidade no segundo período, sendo que esta, e de acordo com os critérios aplicados no Agrupamento de Escolas Gil Paes, corresponde a 30% da nota final.

As apresentações foram, de modo geral, bem-sucedidas, ultrapassando os momentos iniciais de nervosismo e insegurança próprios da intervenção em LE e em contexto de sala de aula com motivo de avaliação. A maioria dos alunos entendeu perfeitamente o espírito do *Círculo de leitura* e conseguiu desenvolver a entreaajuda necessária para que todos os elementos do grupo concretizassem a atividade de modo satisfatório.

No final, cada aluno procedeu à sua autoavaliação e a heteroavaliação dos colegas de grupo numa ficha (Anexo 26) na qual foram contemplados aspetos como a participação no grupo, a organização, a tolerância, a partilha de conhecimentos, a responsabilidade, ou o uso da língua estrangeira.

Para concluir, propusemos uma ficha de pós-leitura (Anexo 28) que constava de duas atividades. A primeira atividade consistiu na intervenção oral dos alunos: opiniões e reflexões suscitadas a partir dos temas mais relevantes da obra de García Márquez. A segunda atividade (desenvolvida pelos alunos fora da sala de aula), foi um trabalho de expressão escrita, em qual lhes foi pedido escreverem um final alternativo para a obra ou, em alternativa, justificarem a

atitude da protagonista feminina da história, assunto que fica sem esclarecer pelo autor e que constitui um dos “mistérios/encantos” da mesma. Anexamos algum dos trabalhos dos alunos, que revelaram o gosto pela leitura e um nível de apropriação do texto bastante satisfatório. (Anexo 29).

A boa recepção que teve por parte dos alunos mostra como uma atividade diversificada pode ser bem acolhida e ter reflexos positivos, pelo que deve ser proposta e intensificada.

4.3. Reflexão sobre a prática letiva de Espanhol (LE)

Como referíamos na introdução deste relatório, o principal objetivo foi o de se trabalhar a leitura do ponto de vista didático, apresentando estratégias e atividades diversificadas para promover uma melhor compreensão dos textos. Porém, o ato da leitura é, em si mesmo, um ato individual que requer a participação (inter)ativa do leitor. No contexto da LE, tentámos desde as nossas primeiras intervenções transmitir aos alunos a responsabilidade individual que cada um tem como leitor, no sentido de desenvolver hábitos de leitura, e em simultâneo alcançar uma progressiva consciencialização das suas capacidades, assim como estratégias adequadas para as promover e ultrapassar eventuais dificuldades.

O nosso papel foi o de facilitar esta autorreflexão no processo de ensino/aprendizagem procurando antecipar algumas das dificuldades que poderiam surgir aos alunos nas diversas atividades e experiências. Deste modo, a abordagem aos textos foi sempre precedida de tarefas de “aquecimento”, por via das quais e a partir da interação oral, formulamos questões sobre o texto, sugerimos hipóteses, e expressámos “dúvidas” de vocabulário, com o intuito de fomentar a autoconfiança dos alunos bem como de despertar a sua curiosidade. Esta função mediadora permitiu-nos expor aos alunos de forma intensiva à LE e promover o seu uso dentro da sala de aula. No nosso caso particular, a LE (Espanhol) é língua materna, de modo que privilegiamos o uso da mesma na sala de aula, reservando o Português (LM) para a transmissão de informações importantes e o esclarecimento de dúvidas. Consideramos que a apresentação e tratamento do erro como elemento necessário para a aprendizagem e aquisição de uma LE/L2 contribuiu de forma significativamente positiva para o ambiente favorável ao uso do Espanhol pelos alunos.

Outro dos aspetos que consideramos relevante na prática letiva como professores de LE reside na importância de uma abordagem comunicativa no processo de ensino/aprendizagem. Assim, tentámos sensibilizar os alunos para o facto vivermos numa sociedade globalizada, plural do ponto de vista cultural e linguístico, e na qual o (des)conhecimento de línguas estrangeiras (não só uma, mas várias) poderá ser um fator de (des)integração e de (des)valorização social e profissional. Frisamos o papel dos textos escritos, pelo seu carácter de permanência, como meio de comunicação e de transmissão de conhecimentos e de culturas, que nos permitem e a interação em momentos diferentes no espaço e no tempo, em particular no âmbito das línguas estrangeiras.

Todas estas orientações metodológicas presentes no PNEC nortearam a nossa prática de modo geral, contudo queremos precisar algumas das opções concretas nas unidades didáticas e propostas implementadas na turma do 10º LHA.

Na primeira unidade lecionada, “*Sí o no, tú decides*”, importa-nos referir alguns aspetos, nomeadamente ao nível da planificação. Tentámos planificar esta unidade de um ponto de vista global e abrangente, integrando objetivos de aprendizagem e conteúdos. Sendo o aluno o protagonista do processo de aprendizagem, pensamos que a seleção de temas e de recursos deve ser, sempre que possível, diversificada e apelativa, tendo em conta preferências, perfis e estilos de aprendizagens dos alunos. Deste modo, tivemos respostas muito positivas tanto na participação na leitura expressiva do cartaz publicitário, como na leitura dramatizada dos diálogos do protagonista do romance *Nunca seré tu héroe*, na qual os alunos recriaram o texto de forma verossimilhante. Ainda nas referências a esta primeira intervenção, resta-nos mencionar como elemento diferenciador e motivador para as aprendizagens, a abordagem do *Proyecto Miscelánea Joven*, mediante a apresentação das personagens em PowerPoint e a visualização de vídeos sobre problemas de dependências e consumos (i)responsáveis nos jovens. Desta forma, pensámos ter criado as condições favoráveis para uma consciencialização por parte dos alunos em relação aos seus conhecimentos prévios, e às suas competências gerais e comunicativas na LE (Espanhol).

Para terminar a nossa reflexão crítica sobre esta primeira unidade, devemos assumir algumas dificuldades na gestão do tempo, programado inicialmente para as atividades. Embora o cumprimento dos tempos estabelecidos para cada atividades fosse um elemento difícil de controlar (pois também dependia da progressão das aprendizagens dos alunos)

considerámos que, com o decorrer das aulas, conseguimos adequá-lo às necessidades de planificação e ao progresso da turma de forma satisfatória.

A nossa segunda proposta na turma do 10º LHA no fim do segundo período, como já referimos, teve a leitura como elemento fundamental. Gostaríamos de destacar o projeto de *Círculos de leitura* em LE. Ainda que o trabalho, estivesse perspectivado como uma atividade de leitura guiada e orientada pelo docente para promover a autoconfiança dos alunos, devemos reconhecer que a colaboração destes e o seu grau de envolvimento foram decisivos para a concretização do projeto, embora se tratasse de uma atividade completamente nova para eles. Como resultado, podemos dizer que a maioria leu a obra completa *Crónica de una muerte anunciada* de García Márquez e concretizou com sucesso a proposta de trabalho em grupo, sendo também de destacar nesta atividade o espírito de entreajuda e de colaboração. Por outro lado, e do ponto de vista da leitura, tanto as apresentações individuais como os textos escritos por alguns alunos como atividades de pós-leitura revelaram um nível de apropriação e gosto pelo texto que nos deixou bastante satisfeitos. De modo a avaliar o impacto desta atividade, aplicámos uma ficha de auto e heteroavaliação do trabalho desenvolvido em grupo. A análise destas fichas permitiu-nos constatar que esta forma de trabalho resultou especialmente motivadora para os alunos (Anexo 27) e que poderá ser uma forma de trabalharmos a competência leitora em LE futuramente.

Por fim, resta-nos apenas mencionar que, no contexto da prática letiva de Espanhol (LE) na Escola Secundária Maria Lamas, procurámos igualmente integrar-nos nas atividades promovidas e desenvolvidas pelo grupo disciplinar inseridas no Plano Anual de Atividades (PAA) e enquadradas no Projeto Educativo (PE) da escola. Assim, dinamizamos a comemoração do *Dia de las Lenguas Europeas*, y del *Dia de la Hispanidad* mediante a realização de cartazes alusivos às datas. Demos também continuidade a uma atividade já existente no seio do grupo disciplinar da escola, *El Rincón del Español*, que pretendia mobilizar os alunos a partir da exploração linguística de forma lúdica de expressões idiomáticas e do conceito de *falsos amigos*. Pretendia igualmente divulgar a língua e a cultura espanhola em toda a comunidade escolar. Por último, em articulação com o Grupo de Expressões, participamos na divulgação das obras mais representativas e conhecidas da literatura espanhola, para a recriação de capas para livros da mesma na disciplina de Educação Visual, este material foi objeto de exposição na Biblioteca Escolar.

Pelas razões mencionadas, consideramos que o trabalho desenvolvido durante todo este processo foi satisfatório, pensamos que os alunos usufruíram da aprendizagem, conseguindo maior autonomia e confiança, e aprendendo também a trabalhar de forma produtiva em grupo. Provavelmente, haverá aspetos a melhorar, assim sendo, no futuro continuaremos a trabalhar e refletir para que as aulas ELE sejam um lugar melhor cada dia, onde alunos e professores encontremos um espaço de transmissão/partilha de conhecimentos mas também de crescimento pessoal.

CONCLUSÃO

O êxito na intervenção didática no ensino de estratégias de leitura está estreitamente relacionado com o modo como, no contexto escolar, o professor modela as estratégias, desenvolve tarefas específicas, e realiza intervenções de mediação e interação com os alunos, permitindo a autoavaliação das dinâmicas de forma permanente pelos alunos e a retroalimentação efetiva do processo.

O nosso papel, como professores estagiários, foi o de criar o maior número e o mais diversificado possível de experiências de aprendizagem que permitissem o desenvolvimento do processo de leitura. Desse modo, procurámos transmitir aos alunos as perspectivas que configuram o ato da leitura, quer na LM quer LE e facilitámos diversas formas de interação com o texto. Desenvolvemos e explicitamos estratégias de leitura flexíveis e adequadas ao estilo de aprendizagem de cada aluno, viabilizando a relação pessoal e única que se estabelece entre leitor e texto. Para tal, tivemos em conta o género textual, enquanto prática socialmente enquadrada. Com base na nossa prática, consideramos necessário frisar que não existem estratégias mais ou menos eficientes. Estas dependem de diferentes variáveis: do perfil de cada aluno enquanto leitor e da natureza do texto.

Podemos afirmar que o ensino de estratégias metacognitivas propicia a formação de leitores conscientes e mais autónomos, que relacionem os conhecimentos prévios com a nova informação, formulando hipóteses, estruturando o texto e hierarquizando as ideias, fazendo inferências, identificando o tema principal e os temas secundários, assim como o sentido visado.

A leitura é algo ensinável, não espontâneo, que deve configurar um processo de aprendizagem contínuo, nunca abandonado ou descorado ao longo da escolaridade, aplicando de forma diversificada e criativa as estratégias disponíveis e valorizando uma formação dos professores para o ensino/aprendizagem da leitura. Para responder a esta necessidade, a escola tem um papel decisivo, na opinião das investigadoras Carvalho & Sousa:

“É fundamental centrar a discussão na escola e nas concepções e práticas dos professores acerca dos processos utilizados para construir e reconstruir os sentidos dos textos, propiciar competências de leitura de nível superior, visando a formação de leitores autónomos, isto é, leitores capazes de interagir com materiais escritos de diversos formatos (géneros) e em diversos suportes para, a partir deles, construírem conhecimento.” (Carvalho & Sousa, 2011:112)

Em relação à leitura em LE, é um facto mais que consensual considerar que a competência leitora não é uma destreza universal e multilingue. Ler bem na nossa língua materna pressupõe uma aptidão para a leitura e facilitar-nos-á a interação com os textos, mas não garante uma compreensão leitora eficaz numa outra língua. Contudo e na sequência da reflexão sobre o papel do professor, consideramos que é “missão” dos docentes de LE, neste caso Espanhol, promover o comportamento estratégico dos alunos perante a atividade da compreensão de leitura. Todavia, e de acordo com muitas dos contributos teóricos apresentados neste relatório, pensamos que estes comportamentos estratégicos do leitor eficiente são partilhados em grande medida na leitura em Português (LM) e em Espanhol (LE); isto é, o leitor deve possuir competências comunicativas (linguística, sociolinguística e pragmática) em qualquer dos casos, embora para o caso da leitura em LE existam aspetos concretos do conhecimento declarativo relacionados especificamente com as competências socioculturais que devem ser explicitamente ensinados.

Em suma, e após esta experiência inicial docente, consideramos que, no âmbito do processo de ensino/aprendizagem da leitura quer na LM e quer LE, o professor deve ser capaz de despertar/manter o interesse e o gosto dos alunos mediante a diversificação de atividades, estratégias e temas no sentido de permitir uma maior e melhor relação destes com os textos escritos como forma de ampliar o conhecimento sobre o mundo e de favorecer o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural.

BIBLIOGRAFIA

- Acquaroni, R. (2005). La Comprensión lectora. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (orgs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 943-966.
- Aragón, L. Caicedo, A. (2008). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. In *Pensamiento Psicológico*, vol 5 n°12. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. pp. 125-138
http://portales.puj.edu.co/psicorevista/components/com_joomlib/ebooks/PS12-9.pdf
(consultado a 15 de abril de 2014)
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). Introduction to text linguistics. In *XIV Congress of Linguists*. Berlin (1987)
http://beaugrande.com/introduction_to_text_linguistics.htm (consultado a 20 de agosto de 2014)
- Blanco, E. (2005). La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. In *RedELE*, n.º 3.
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824]
(consultado a 2 de abril de 2014)
- Bordón, T. (2000). La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE. In *Carabela* 48. Madrid: SGEL. pp. 111-136.
- Carvalho, C. & Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. In *Interações*, n.º19. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. pp. 109-126.
<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/473>
(consultado a 12 de fevereiro de 2014)
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. 12ª Edición. Barcelona: Ed. Grao.

Cassany, D. (2004a). Las palabras y el escrito. In *RedEle*, nº 0
https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_05Cassany.pdf?documentId=0901e72b80e0c73c.
(consultado a 6 de dezembro 2013)

Cassany, D. (2004b). Explorando las necesidades actuales de comprensión. In *Lectura y Vida*,
año XXV, 2. Buenos Aires. pp. 6-23.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf (consultado a
24 de abril de 2014)

Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In Lomas, C.
(org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Ed. Asa. pp. 159-177

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.

Costa, M.A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In
Martins M., Pereira D., Mata A., Costa M.A. e Duarte I., *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Ed. Colibri. pp. 75-113.

Coutinho, M. A. (2011). Macroestruturas e microestruturas textuais. In Duarte, I. &
Figueiredo O. (orgs), *Português, língua e ensino*. Porto: U. Porto Editorial. pp. 189-220.

Crespo, M. (2005). El pretexto del texto. In *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Munich. pp. 183-193
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/06_crespo.pdf (consultado a 24 de abril de 2014)

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003). Lisboa: Temas & Debates

Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm (consultado a 01 de fevereiro de 2014)

Dicionário Terminológico. (2008). Ministério de Educação.
<http://dt.dgicd.min-edu.pt/> (consultado a 1 de dezembro de 2013)

Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. CD Tareas EPA, FAEA-DGA. Departamento de Educación Gobierno de Aragón.
<http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf> (consultado a 1 de fevereiro de 2014)

Fernández, S. (1991). Competencia lectora. O la capaciad de hacerse con el mensaje de un texto. In *Cabel* n.º 7, *RedELE* n.º 3. pp. 14-21
https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_08Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80e063f3 (consultado a 2 de fevereiro de 2014)

Fernández, S. (2002). *Espanhol. Programa do 10º ano, continuação*. Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
http://www.dgicd.minedu.pt/data/.../Programas/espanhol_cont_10.pdf (consultado em 25 de janeiro de 2014)

Fernández, S. (2005). Las estrategias de aprendizaje. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (orgs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. pp. 411-434.

Folgado, C. & Araujo, L. (2009). Processos de compreensão da leitura no 1º ciclo: a influência dos manuais escolares. In *Palavras*, 36. Lisboa: APP. pp. 18-31

García Márquez, G. (1981). *Crónica de una muerte anunciada*. Barcelona: Ed. El Mundo. (Ed. 2001)

Gutierrez-Brajo, C & Salmerón, H. (2012). Estratégias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. In *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, vol 16 nº1. pp. 183-202 .

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011> (consultado a 30 de abril de 2014)

Hernandez, M.J. (1991). Del pretexto al texto. In *Revista de Didáctica MarcoELE*, n.º 5 (2007).

<http://marcoele.com/del-pretexto-al-texto-la-lectura-en-la-ensenanzaaprendizaje-de-idiomasy-su-tratamiento-en-espanol-como-lengua-extranjera/>
(consultado em 04 de abril 2014)

Instituto Cervantes. (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid.

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

(consultado a 9 de dezembro 2013)

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. In *Revista Electrónica Internacional Glosas Didácticas*, nº 13 Inverno. pp. 95-114.

http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf (consultado a 10 de fevereiro de 2014)

Lawrence, L.J. (2007). Cognitive and Metacognitive Reading strategies Revisted: Implications for instruction. In *The Reading Matrix*, vol. nº 7, n.º 3. pp. 55-71.

López, C & Peris, E. (2010). La competencia crítica en el aula de Español LE/L2: Textos y Contextos. In *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, Salamanca.

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0507.pdf (consultado a 10 de setembro de 2014)

Manguel, A. (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

Mendoza, A. (1993). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera. In *Lenguaje y texto*, n.º 3. A Coruña: Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad. pp. 19-42

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-cultura-intercultural-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera--0/html/a41b0aab-b550-4929-b9af-facfee4bc019_2.html

(consultado a 26 de julho 2014)

Mendoza, A. (1994): Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje del español como lengua extranjera. In Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo, I. (org.), *Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0313.pdf

(consultado a 6 de dezembro 2013)

Reis et. Al. (2009) *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sarig, G. (1989). Comprehension - promoting strategies: the sum of the parts and the whole". In *Ilha do Desterro Reading: Creative and Automatic Processes*, nº 21, Florianópolis: Ed. UFSC. pp. 43-72.

Silva, C. Bastos, G. Duarte R. & Veloso R. (2010). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura. A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério de Educação.

Solé, I. (1992). *Estratégias de Leitura*. Barcelona: Ed. Grao.

Solé, I. (1993). Lectura y estrategias de aprendizaje. In *Cuadernos de Pedagogía, Monográfico Leer y Escribir 216*.

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/aspgenerales/lectura_estrategias.pdf (consultado a 12 de fevereiro de 2014)

Sousa, O. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem: círculos de leitura. In. Azevedo, F. (org), *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel Edições. pp. 45-68

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Van Esch, C. (2010). La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos, métodos de enseñanza-aprendizaje. In *Monografías MarcoEle* n.º11.

<http://marcoele.com/descargas/navas/13.van-esch.pdf> (consultado a 28 de janeiro de 2014)

Vranic, G. (2004). *Hablar por los codos: frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa.

Zaganelli, G. (2011). Apuntes sobre la lectura. El aporte de las ciencias cognitivas. In *Álabe*, 3. *Revista de investigación sobre lectura y escrita*.

[<http://www.ual.es/alabe>] (consultado a 19 de fevereiro de 2014)

ANEXOS

Sequência didática a partir do conto *Natal* de Miguel Torga

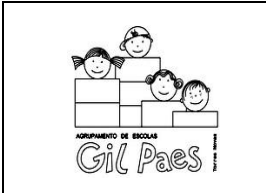
DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS	RECURSOS/ATIVIDADES	AVALIAÇÃO
<p>LEITURA:</p> <p><u>Ler textos literários</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar os paratextos para contextualizar e antecipar o conteúdo de uma obra. 2. Expressar opiniões e problematizar sentidos como reação pessoal à leitura de uma obra integral. 3. Caracterizar os diferentes modos e géneros literários. 4. Analisar processos linguísticos e retóricos utilizados pelo autor na construção de uma obra literária: <ol style="list-style-type: none"> 4.1. analisar o ponto de vista (narrador, personagens); 4.2. analisar as relações entre os diversos modos de representação do discurso; 4.3 analisar o valor expressivo dos recursos retóricos. 5. Explicitar o sentido global do texto 	<p>Narrativa de autor português</p> <p>Natal de Miguel Torga</p>	<p>Manual: <i>Entre Palavras 8</i> .Leya</p> <p>Leitura oral do texto escutado no vídeo <i>Youtube</i> http://www.youtube.com/watch?v=qeZQRzCAK0k</p> <p>Apresentação de <i>PowerPoint</i> sobre a vida do autor e a sua obra. (Anexo 1)</p> <p>Ficha 1 (Anexo 2)</p> <p>Guião de leitura</p>	<p>Observação Direta;</p> <p>Avaliação formativa.</p>
<p>GRAMÁTICA:</p> <p><u>Plano morfológico:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicitar o significado de palavras complexas a partir do valor de prefixos e sufixos nominais, adjetivais e verbais do português. 2. Registrar vocabulário e expressões que representem conhecimento significativo. <p><u>Plano discursivo e textual</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer propriedades configuradoras de textualidade: referência e coesão textual 2. Identificar figuras de retórica e tropos como mecanismos linguísticos geradores de densificação semântica e expressividade estilística. 	<p>Conceitos de <i>pseudónimo</i>, <i>ortónimo</i> e <i>heterónimo</i>.</p> <p>Sequência Textual</p> <p>Figuras de Retórica e Tropos</p> <p>Introdução da figura <u>Ironia</u></p>	<p>Exposição sobre o recurso a figura do pseudónimo utilizado pelo autor do conto.</p> <p>Sistematização de glossário no caderno diário de palavras e expressões idiomáticas.</p> <p>Apresentação de <i>PowerPoint</i> para sistematização dos conteúdos gramaticais, figuras de Retórica. (Anexo 3)</p> <p>Ficha 2 (Anexo 4)</p> <p>Elaboração escrita de uma ficha formativa de resposta rápida sobre figuras de retórica.</p>	<p>Observação Direta;</p> <p>Avaliação formativa.</p>

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS	RECURSOS /ATIVIDADES	AVALIAÇÃO
<p>ESCRITA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Produzir textos escritos, expor e fundamentar ideias. 2. Utilizar, com autonomia estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos. 	<p>Escrever para narrar, justificar e exprimir opiniões.</p>	<p>Ficha informativa. Como elaborar um texto de opinião. (Anexo 7)</p> <p>Apresentação de <i>PowerPoint</i>: como elaborar um texto de opinião. (Anexo 8)</p> <p>Exercício de escrita, texto de opinião fundamentada e organizada sobre o significado do Natal.</p> <p>Visualização vídeo publicitário “Natal global” http://www.youtube.com/watch?v=FvM5srXhg9A</p>	<p>Observação Direta; Avaliação formativa.</p>
<p>COMPREENSÃO/EXPRESSÃO ORAL:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender enunciados orais e interagir oralmente. 2. Implicar-se na construção partilhada de sentidos: apresentar propostas e sugestões, debater e justificar ideias e opiniões. 3. Produzir textos orais de diferentes tipos, adaptados às situações e finalidades de comunicação. Relatar/recontar. 	<p>Interação comunicativa a partir dos vocábulos “pedinte” e “sem abrigo”.</p> <p>Trabalho em pequenos grupos para a produção e apresentação de um texto oral resumo do conto.</p>	<p>Atividade oral de motivação e mobilização de conhecimentos prévios. Diálogo e reflexão com os alunos sobre o significado da quadra natalícia: o espírito de partilha e solidariedade nesta data.</p> <p>Ficha de trabalho colaborativo. (Anexo 5) Organização da turma em pequenos grupos de 4 alunos cada para o trabalho de leitura colaborativa e interação oral que visa as intervenções oportunas e construtivas dos alunos.</p>	<p>Observação Direta; Participação na atividade;</p> <p>Respeito pela intervenção dos companheiros.</p> <p>Auto e Heteroavaliação (Anexo 6)</p>

- ANEXO 2 -

Plano de aula - Português			
Ano: 8º	Turma: B	Data: 03/12/2013	Lições: 45
			Professora estagiária: Ana Isabel Morales López
Descritores de Desempenho/Objetivos:			Competências a desenvolver:
<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimentos prévios. - Analisar os paratextos para contextualizar e antecipar o conteúdo de uma obra. - Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade; identificar temas e ideias principais, identificar causas e efeitos. - Sistematizar processos de enriquecimento lexical do português. - Expressar opiniões e problematizar sentidos, como reação pessoal à audição ou leitura de uma obra integral. - Reconhecer e refletir sobre os valores culturais, éticos e religiosos que perpassam nos textos. 			Ouvir <input type="checkbox"/> Falar <input type="checkbox"/> Escrever <input type="checkbox"/> Ler <input type="checkbox"/> Interagir <input type="checkbox"/>
Conteúdos:	Desenvolvimento das atividades	Tempo	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão/expressão oral: compreender enunciados orais e interagir oralmente. - Compreensão escrita: <i>Natal</i> de Miguel Torga. Texto literário. Narrativa de autor português (integral) - Gramática: Vocabulário, registo de glossário de palavras e expressões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de motivação para a leitura; <ul style="list-style-type: none"> - Para iniciar a aula pede-se aos alunos que escolham quatro palavras relativas a quadra natalícia e escrevam uma frase. Interação comunicativa, a professora introduz as figuras do “pedinte” e do “sem-abrigo”; - Atividade de pré-leitura proposta no manual, registo de resposta no quadro; - Análise pela professora dos paratextos, contextualização do conto. Breves informações sobre o autor e a sua obra; - Sucinta explicação sobre os conceitos: pseudónimo, ortónimo, heterónimo; - Audição do conto <i>Natal</i> de Miguel Torga na voz do próprio escritor em simultâneo com a leitura silenciosa do mesmo pág. 94-96 do manual; - Verificação das hipóteses feitas pelos alunos em relação à segunda atividade proposta; - A professora distribui um guião de leitura para iniciar a compreensão do sentido global do texto e a sua tipologia; - Em simultâneo a professora faz o registo no quadro do glossário no quadro; 	10 5 3 2 10 10 10	<ul style="list-style-type: none"> - Projetor, portátil - Manual Adotado. - Apresentação <i>PowerPoint</i> sobre vida e obra de Miguel Torga (Anexo 1) - Audição <i>Youtube</i> http://www.youtube.com/watch?v=qeZQRzCAK0k - Guião de leitura (Anexo 2)
Avaliação			
<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta: pontualidade; comportamento; interesse; participação na atividade; respeito pela intervenção dos companheiros. - Avaliação formativa. 			
Sumário			TPC
<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de motivação para a leitura. - Compreensão escrita: leitura silenciosa e audição original do conto <i>Natal</i> de Miguel Torga. 			<ul style="list-style-type: none"> - Procura e registo no caderno diário dos significados do vocabulário desconhecido.
Observações			

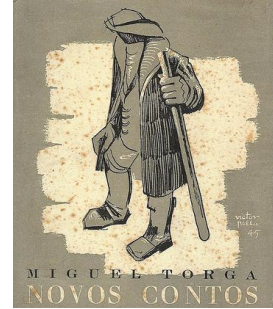
Plano de aula - Português			
Ano: 8º	Turma: B	Data: 05/12/2013	Lições: 46-47
			Professora estagiária: Ana Isabel Morales López
Descritores de Desempenho/Objetivos:			Competências a desenvolver:
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar de modo autónomo a leitura para localizar, selecionar, avaliar e organizar a informação. - Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade; identificar temas e ideias principais, identificar causas e efeitos, fazer deduções e inferências, reconhecer a forma como o texto está estruturado. - Identificar figuras de retórica e tropos como mecanismos linguísticos geradores de densificação semântica e expressividade estilística. - Implicar-se na construção partilhada de sentidos: apresentar propostas e sugestões, debater e justificar ideias e opiniões. 			Ouvir <input checked="" type="checkbox"/> Falar <input checked="" type="checkbox"/> Escrever <input checked="" type="checkbox"/> Ler <input checked="" type="checkbox"/> Interagir <input checked="" type="checkbox"/>
Conteúdos:	Desenvolvimento das atividades	Tempo	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão escrita: Texto literário. <i>Natal</i> de Miguel Torga. Narrativa de autor português (integral) - Gramática: revisão de algumas figuras de retórica e tropos. Introdução da figura “Ironia” - Compreensão /Expressão oral: Organização de trabalho em pequenos grupos para a produção e apresentação de um resumo do conto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação do TPC´s proposto na aula anterior. Correção de exercícios do guião de leitura. - Leitura individual do texto e resolução das questões de compreensão de leitura da página 97 do manual. Verificação da escrita e a construção das respostas dos alunos. - Correção oral, e projeção no quadro da proposta de correção. - Sistematização de algumas figuras de retórica e tropos mediante uma apresentação em <i>PowerPoint</i>. - Distribuição e resolução de uma ficha de revisão de figuras de estilo. - Correção da ficha de gramática. - Identificação e exposição oral pela professora das figuras de estilo presentes na IV parte do conto e explicação a sua expressividade. - Organização da turma em pequenos grupos de 4 alunos cada e preparação de leitura colaborativa para a resolução de numa ficha de trabalho em grupo. Atividade de interação oral que visa as intervenções oportunas e construtivas dos alunos. 	15 15 20 10 10 10 10	<ul style="list-style-type: none"> - Projetor, portátil - Guião de leitura (Anexo 2) - Manual Adotado. - Apresentação <i>PowerPoint</i> sobre figuras de estilo. (Anexo 3) - Ficha formativa. Figuras de estilo. (Anexo 4) - Ficha de trabalho colaborativo. (Anexo 5)
Avaliação			
<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta: pontualidade; comportamento; interesse; participação na atividade; respeito pela intervenção dos companheiros. - Avaliação formativa. 			
Sumário			TPC
<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão escrita: leitura orientada do conto <i>Natal</i> de Miguel Torga. - Figuras de estilo: Revisão de figuras e introdução da figura “ironia”. - Preparação de trabalho de leitura colaborativa. 			- Conclusão do trabalho colaborativo em grupos.
Observações			



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GIL PAES
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Manuel de Figueiredo
Ficha de compreensão de leitura - 8º Ano / Turma B

Guião de Leitura: “Natal”. Novos contos da Montanha

De Miguel Torga



Depois de ouvir o conto narrado pelo seu autor Miguel Torga, faz uma leitura silenciosa e responde as seguintes questões:

1.- Em que altura do ano se desenrola ação do conto que acabaste de ler?

3.- Caracteriza física e psicologicamente o Garrinchas.

4.- Explica o motivo pelo que o Garrinchas se encontrava na montanha nessa noite

5.- Na terra natural do Garrinchas, Lourosa, as pessoas tinham revelado solidariedade com este homem? Justifica.

6.- Refere o local onde o Garrinchas passou a noite de Natal.

7.- Explica o modo como o protagonista celebrou a consoada.

APRESENTAÇÃO EM POWER POINT – FIGURAS DE ESTILO

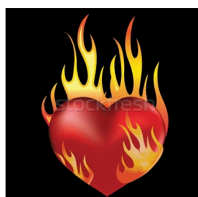
Figuras de estilo

Metáfora

- Uma palavra substitui a outra porque entre as duas existe uma relação de semelhança.

«Amor é fogo que arde sem se ver»

Luís de Camões



• Comparação

- Aproximação de duas realidades através de uma partícula comparativa ou de um verbo.

«O amor queima como o fogo»

Luís de Camões



• Personificação

- Consiste em atribuir propriedades humanas a uma coisa, a um ser inanimado ou a um ente abstracto.

"O vento assobiava na janela, durante a noite."



Pleonasma

- Repetição de palavras ou expressões repetitivas, redundantes ou superflúos.

• "Os pinguins cantam um canto de natal".



Hipérbole

- Intensificação ou aumento na dimensão de um termo ou de uma ideia.

• "Ele está com a cabeça no ar".

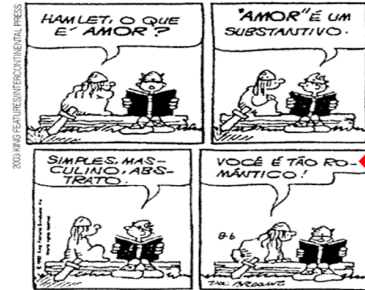


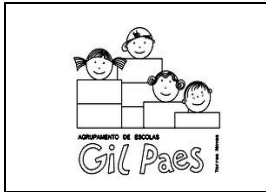
APRESENTAÇÃO EM POWER POINT – FIGURAS DE ESTILO

Ironia

- Consiste na produção de um enunciado com um significado literal que diverge ou é mesmo contraposto ao significado que corresponde à intenção do emissor, e que o recetor deve interpretar mediante a análise do contexto.
- “Quem foi o inteligente que usou o computador e apagou tudo o que estava gravado?”

Ironia





AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GIL PAES
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Manuel de Figueiredo
Ficha de compreensão de leitura - 8º Ano / Turma B

Ficha de Trabalho Colaborativo. Compreensão de Leitura do Conto *Natal* de Miguel Torga:

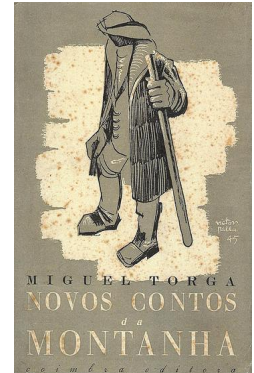
Todos os elementos do grupo devem fazer uma leitura silenciosa do texto a partir da alinha 35, “E caia o algodão em rama! (...)”.

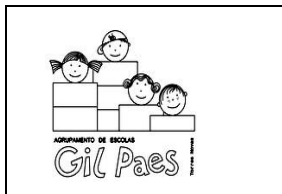
a) O primeiro elemento tem como tarefa sublinhar as ideias mais importantes do conto nas quais possamos conhecer o que é aconteceu na noite de Natal ao Garrinchas. No fim, deve mostrar aos colegas as ideias e entre todos escolhem entre 10-12 das frases sublinhadas.

b) O segundo elemento vai registar a seguir estas ideias:

c) O terceiro elemento organiza as ideias, e forma frases para construir num pequeno resumo da história do velho Garrinchas na noite de Natal.

d) O quarto elemento apresenta à turma as ideias mais relevantes do conto a partir do resumo anterior.





AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GIL PAES
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Manuel de Figueiredo
Ficha de compreensão de leitura - 8º Ano / Turma B

FICHA DE PREPARAÇÃO DE LEITURA: “A TELEVISÃO MAIS BONITA DO MUNDO” DE ONDJAKI

1. O texto que vamos ler a seguir relata as vivências de um rapaz no dia que viu uma televisão a cores pela primeira vez. Antes de começar a leitura, pensa nalguma destas situações:

- A primeira vez que: andaste de avião, de barco ou de comboio ou a primeira ida ao circo, ao cinema, ao teatro... Escreve um pequeno texto, no qual deves mencionar as seguintes informações: Quando?

Onde? Com quem? Como te sentiste? Gostaste?



2. Após a leitura silenciosa e o registo no teu caderno das palavras desconhecidas, repara que algumas palavras e expressões aparecem “entre aspas” no corpo do texto.

As aspas podem ser usadas para:

- 1.- Citar aquilo que alguém escreveu, pensou ou disse.
- 2.- Assinalar palavras ou expressões que têm um sentido especial e às quais se quer dar particular destaque.
- 3.- Assinalar definições.
- 4.- Destacar o nome de artigos, jornais, revistas, livros, poemas, canções...
- 5.- Para fazer uma citação dentro de outra citação.
- 6.- Para desresponsabilizar o autor do texto pelo uso das palavras entre aspas.



Regista as palavras ou expressões que aparecem entre aspas no texto de Ondjaki e indica o uso específico mesmas em cada caso.

« . . . »

“ ”

. . .

‘ ’

. . .

a. _____

b. _____

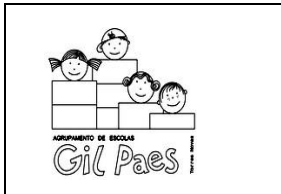
c. _____

d. _____

e. _____

f. _____

g. _____



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GIL PAES
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Manuel de Figueiredo
Ficha Formativa - 8º Ano / Turma B

FICHA FORMATIVA: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS

1. Identifica o processo de formação das seguintes palavras que aparecem do texto de Ondjaki:

- 1.1. normalmente _____
- 1.2. magrinho _____
- 1.3. adormecem _____
- 1.4. cor-de-rosa _____
- 1.5. fim de tarde _____

2. Preenche o quadro, agrupando as seguintes palavras quanto ao processo de formação:

- | | | | |
|------------|----------------|------------|---------------|
| emagrecer | desconfortável | tristonho | amoroso |
| desfazer | inculto | afunilar | previsão |
| imperdível | marinho | verdadeiro | revitalizante |

Derivação			
Prefixação	Sufixação	Prefixação + sufixação	Parassíntese

3. Em cada uma das frases seguintes há uma ou duas palavras formadas pelo processo de derivação por conversão. Sublinha-as e justifica a tua seleção.

- 3.1. O saber não ocupa lugar. _____
- 3.2. É um desportista com bom perder. _____
- 3.3. Estou dividida entre o sim e o não. _____
- 3.4. Estou cansado deste ir e vir. _____

4. Existem palavras que se formam a partir de outras já existentes. É o caso de nomes que se formam a partir dos verbos. A este processo dá-se o nome de derivação não-afixal. Completa a seguinte tabela:

Verbo	Nome
Avisar	
Resgatar	
Comprar	
Trocar	
Pescar	
Atacar	
Chorar	

5. Preenche o quadro, agrupando as seguintes palavras quanto ao processo de formação:

guarda-vestidos

boquiaberto

sociologia

estrela-do-mar

bancarrota

telegrama

Morfológica	Morfossintática

6. Atenta na frase: “Cientistas norte-americanos já tentaram reconstituir a visão multifacetada do inseto.”

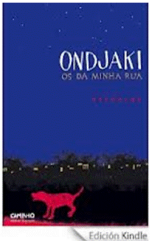
6.1 Classifica como verdadeiras ou falsas as afirmações acerca da frase transcrita.

a) Não existe na frase nenhum composto morfológico.

b) Um dos vocábulos é um composto morfossintático.

APRESENTAÇÃO EM POWER POINT – QUESTÕES DO TEXTO

“A TELEVISÃO MAIS BONITA DO MUNDO” DE ONDJAKI




"A televisão mais bonita do mundo"

In: *Os da minha Rua* **Ondjaki**

Questão 1.1. página 159


"E vinham mais cervejas. Muitas mais". (linha 14)



O narrador Dalinho, destaca este facto, porque as cervejas iam ser bebidas e não iriam embora tão rapidamente como ele queria.

Questão 1.2. página 159


«(...)tinha os olhos sempre a brilhar(...)».
(linhas 26-27)



«(...)os olhos dele brilhavam muito (...)»
(linha 33)

O Lima bebia muitas cervejas, por isso tinha os olhos brilhantes.


Questão 1.3. página 159



«(...) e a mão dele estava muito gelada(...)»
(linha 35)

A mão dele estava gelada porque habitualmente mexia em latas, garrafas ou copos de cerveja fria.

Questão 1.4. página 159




«(O Lima) ficou triste de repente».
(linhas 64-65)

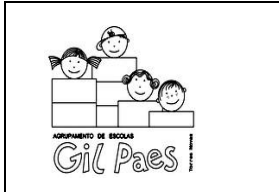
O Lima queria mostrar a nova televisão a cores para impressionar os amigos. E como não conseguia ligar a televisão ficou triste.

Questão 1.5. página 159

«Fecha a boca (...)»
(linha 76)

O Dalinho ficou literalmente de boca aberta, muito admirado perante o que estava a ver pela primeira vez, uma televisão a cores.





AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GIL PAES
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Manuel de Figueiredo

Ficha Formativa - 8º Ano / Turma B

FICHA FORMATIVA: ELABORAÇÃO DE RESUMO DE TEXTO INFORMATIVO (C/PLANO GUIA)

1.- Em pares, e a partir do guião anterior redige um texto resumo do artigo ***Adolescentes, televisão e computador*** que aparece no manual. Observa que o texto aparece dividido em cinco parágrafos.

- No primeiro, a autora do mesmo expõe o tema (o assunto do artigo), identifica-o (podes também olhar para o título, pois normalmente ajudar-te-á antecipar o assunto principal). Este parágrafo inicial também nos dá informação sobre as diferentes alternativas que os jovens têm para passar o seu tempo livre as suas consequências, podes indicar algumas delas? No fim do mesmo aponta-se uma consequência importante relacionada com o excesso de consumo “televisivo”, consegues referi-la?

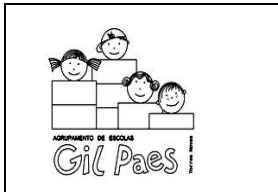
- O segundo parágrafo refere-se à situação no passado. Segundo o artigo, os efeitos, em termos de relações afetivas, da exposição à televisão eram diferentes dos atuais? No século XX era defendido algum aspeto positivo relacionado com o tempo que se passava a ver televisão?

- Este terceiro parágrafo faz a ligação entre o passado e o presente. Segundo as investigações atuais, qual é a relação hoje entre os adolescentes, a amizade e os ecrãs (televisão, internet, telemóveis)?

- No quarto parágrafo apontam-se dois aspetos que tem a ver com as relações familiares e o tempo dedicado aos PC's e à televisão. Quais são?

- O último parágrafo, a modo de conclusão, apresenta a posição da autora do artigo e relação a saúde física e emocional dos adolescentes perante as novas tendências de comunicação. Qual é a tese da autora?

2.- Respeitando os tópicos anteriores, redige um texto resumo do artigo que leste (não deves ultrapassar 200 palavras).



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GIL PAES
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Manuel de Figueiredo
Ficha de Compreensão de Leitura - 8º Ano / Turma B

PARECE IMPOSSÍVEL MAS SOU UMA NUVEM – JOSÉ GOMES FERREIRA

Um grupo de sonhadores, de nariz no ar, contempla aquela nuvem – pobre escrava branca de todos os ventos.

- Parece um cavalo de batalha – diz um.

- Qual! – protesta outro. – A mim dá-me a impressão duma cabeça de romano. Só lhe falta falar latim.

Uma rapariga franze os lábios no desacordo lento de ruminar em voz alta:

- Cabeça de romano, não... Deixa-me examinar bem... Ah! Já sei! É uma ave... Isso mesmo: um cisne. Lá está o pescoço. E as asas. Que elegância! Não vêem?

- Qual cisne, qual carapuça – acode outro. – A mim parece-me um anjo vaporoso, leve, ténue, de asas suspensas...

Cada qual aspira reduzir a nuvem ao tamanho dos seus olhos. Este descobre nela um elefante; aquele, um camelo no Deserto das Areias Azuis; estoutro, um templo chinês...

Só eu num dia seco de imaginação continuo a ver apenas uma nuvem. Mas para não fazer má figura, quando chega a minha vez de opinar, opto resolutamente pelo hipopótamo:

- É tal qual um hipopótamo.

Enquanto com voz nítida e tenaz sustento o meu teimoso ponto de vista do hipopótamo – por dentro, em contraponto, começa o outro mundo a fermentar.

Pela primeira vez, ato certas observações desligadas na aparência, dou-lhes lógica e acabo por descobrir esta verdade, vestida duma imagem literária, mas nem por isso menos verdadeira: *Eu também sou uma nuvem*. Uma nuvem de natureza especial, evidentemente, de carne e osso, com duas pernas, dois olhos, um baço, um fígado e esta dorzinha de cabeça tão fina... Mas nem por isso menos nuvem do que qualquer outra – sujeito à tirania de ventos semelhantes e ao mesmo destino vário de não possuir um carácter de aceitação unânime.

Ninguém me vê do mesmo modo. Como a nuvem do céu – para alguns sou águia; para muitos, burro; para este, um camelo; e para quase todos um animal indefinido.

Cada qual agarra em mim a realidade que mais lhe convém. Há patetas que me julgam engraçadíssimo e outros que choram tédio mal envesgam a minha cara longa de gato-pingado¹. Horrorizo meia dúzia de pessoas com a minha má-criação, ao mesmo tempo que fascino outra dúzia com a amenidade de açúcar do meu temperamento. E depois de empolgar três ou quatro tolos com discursos inteligentes, não me importo de exhibir um solo de estupidez diante dum auditório de cretinos espertos.

A única divergência entre mim e a nuvem é que o pobre farrapo de vapor de água desliza pelo céu desprendido e alheio à opinião dos olhos dos homens... Mas eu não. Eu colaboro.

Consciente ou inconscientemente, adapto-me às opiniões provisórias dos outros. Entro nas mil comédias do ramerrão² diário, sem me enganar nos papéis ou confundir as personalidades.

Graças ao meu profundo talento de Proteu³ nunca os palermas que me supõem tímido assistiram a um rasgo de revolta da minha parte. Nem os que me consideram abaixo da craveira normal puderam arrepender-se do seu juízo a respeito da minha imbecilidade prevista.

Sou sempre o que eles querem: bom, mau, epilético, filósofo, íntegro, puritano, devasso, pianista, sonâmbulo, tudo...

Só nunca fui uma coisa: eu próprio.

Mas esse é um dos muitos segredos que hei-de levar para a sepultura.

Entretanto por fora continuo a teimar:

- É um hipopótamo, já disse!

José Gomes Ferreira, *O Mundo dos Outros*

1 gato-pingado: empregado de agência funerária que acompanha nos enterros.

2 ramerrão: monotonia.

3 Proteu: deus marinho da mitologia grega que mudava frequentemente de

Após a leitura do texto, responde às seguintes questões:

1. O texto pode ser esquematizado da seguinte forma:

O grupo de _____:

Interpreta a _____ de
uma nuvem.

≠

O narrador:

- Por _____: interpreta a forma da
nuvem.

- Por dentro: analisa a sua _____.

1.1. Completa o esquema com as seguintes palavras: personalidade, forma, sonhadores, fora.

2. Ordena as interpretações da forma da nuvem que surgem ao longo do texto.

- a. Hipopótamo
- b. Cavalo de batalha
- c. Cisne
- d. Cabeça de romano
- e. Anjo



3. Selecciona a opção que completa de forma adequada ao sentido do texto em cada uma das afirmações seguintes.

3.1. O narrador encontra-se entre um grupo de “sonhadores”. No momento em que lança a hipótese do “hipopótamo” sente-se em estado de...

- a. fria e objetiva análise.
- b. inspiração poética.
- c. ausência de imaginação.

3.2. O narrador formula a hipótese do “hipopótamo” devido ao impulso de...

- a. escandalizar o grupo.
- b. se conformar com o grupo.
- c. se diferenciar do grupo.

3.3 Quando o narrador diz: “Eu também sou uma nuvem”...

- a. devemos interpretar que a nuvem, neste texto, é de carne e osso.
- b. quer dizer que a ele também ninguém o vê do mesmo modo
- c. gosta de se sentir com a cabeça no ar.

Adaptado de (Para)Textos- Língua Portuguesa 8º Ano- Porto Editó

4. No texto há vários recursos estilísticos que tornam o discurso muito expressivo. Relaciona corretamente:

- | | |
|--|---------------|
| a. “ A mim parece-me um anjo vaporoso, leve...” | 1. Enumeração |
| b.” (...) aquela nuvem- pobre escrava branca de todos os ventos.” | 2. Comparação |
| c. “Sou sempre o que eles querem: bom, mau, epilético, filósofo, íntegro...” | 3. Antítese |
| d. “E depois de empolgar três ou quatro tolos com discursos inteligentes...” | 4. Metáfora |

OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA. “QUEM SOU EU?”

Possivelmente todas as pessoas fazem esta pergunta, a si próprias, pelo menos uma vez na vida. Também os outros podem dizer como somos, ou como acham que somos... Escreve num texto organizado, entre 15 a 20 linhas, como tu és, ou como gostarias de ser ou que achas que os outros pensam que és.

Podes utilizar algumas das ideias presentes no texto e começar assim: “Parece mentira mas eu sou...”

TEXTOS DOS ALUNOS (2)

4. No texto há vários recursos estilísticos que tornam o discurso muito expressivo. Relaciona corretamente:

- | | |
|--|---------------|
| a. "A mim parece-me um anjo vaporoso, leve..." | 1. Enumeração |
| b." (...) aquela nuvem- pobre escrava branca de todos os ventos." | 2. Comparação |
| c. "Sou sempre o que eles querem: bom, mau, epilético, filósofo, íntegro..." | 3. Antítese |
| d. "E depois de empolgar três ou quatro tolos com discursos inteligentes..." | 4. Metáfora |

OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA. "QUEM SOU EU?"

Possivelmente todas as pessoas fazem esta pergunta a si próprias, pelo menos uma vez na vida. Também os outros podem dizer como somos ou como acham que somos... Escreve num texto organizado, entre 15 a 20 linhas, como tu és ou como gostarias de ser ou que achas que os outros pensam que és.

Podes utilizar algumas das ideias presentes no texto e iniciá-lo da seguinte forma: "Parece mentira mas eu sou..." Em continuação o teu texto pode diferenciar os seguintes tópicos: "Ninguém me vê do mesmo modo: os meus amigos acham..., por outro lado os meus pais..., todavia os meus professores...." ou "Sou/Não sou sempre como eles querem (amigos, pais, professores...)

- Parece impossível, mas sou totalmente diferente em casa e na escola. Em casa sou muito, muito tímida, mas sou diferente. Nos intervalos da escola estou-me bem a rir, sou bastante atimista e um pouco envergonhada. Com as minhas amigas sou muito divertida e alegre.

- Ninguém me vê do mesmo modo ... os meus pais acham-me uma pessoa muito tímida, mas muito inquieta, estou sempre a fazer exercícios de imaginação artística (um desenho que adoro). ... os meus amigos ^{vêm-me} ~~vêm-me~~ como realmente sou e imaginam-me sentada a uma secretária com uns óculos gigantes e um bigode. ... Os meus professores ^{vêm-me} ~~vêm-me~~ como uma pessoa muito responsável, muito atenta, muito caladinha, um anjinho... mas sou totalmente o contrário, sou uma rebelde, muito distraída, muito conversadora. Enfim, até já ^{uma vez} fiz cabulas... mas faço tudo sem dar muitas notas.

As minhas amigas acham-me parecida com um Suicata, um animal miguela, a minha casa é estúpida como a deles e tenho alguns tiques esquisitos como eles, ~~em~~ enfim...

4. No texto há vários recursos estilísticos que tornam o discurso muito expressivo. Relaciona corretamente:

- | | |
|--|---------------|
| a. "A mim parece-me um anjo vaporoso, leve..." | 1. Enumeração |
| b." (...) aquela nuvem- pobre escrava branca de todos os ventos." | 2. Comparação |
| c. "Sou sempre o que eles querem: bom, mau, epilético, filósofo, íntegro..." | 3. Antítese |
| d. "E depois de empolgar três ou quatro tolos com discursos inteligentes..." | 4. Metáfora |

OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA. "QUEM SOU EU?"

Possivelmente todas as pessoas fazem esta pergunta a si próprias, pelo menos uma vez na vida. Também os outros podem dizer como somos ou como acham que somos... Escreve num texto organizado, entre 15 a 20 linhas, como tu és ou como gostarias de ser ou que achas que os outros pensam que és.

Podes utilizar algumas das ideias presentes no texto e iniciá-lo da seguinte forma: "Parece mentira mas eu sou..." Em continuação o teu texto pode diferenciar os seguintes tópicos: "Ninguém me vê do mesmo modo: os meus amigos acham..., por outro lado os meus pais..., todavia os meus professores..." ou "Sou/Não sou sempre como eles querem (amigos, pais, professores...)"

Normalmente em casa a minha mãe vê-me como uma criança
contínua, muito trabalhadora, responsável... mas na escola sou
totalmente diferente...

Ali escola, nas aulas, às vezes sou muito falador, mas nos
testes leito está o máximo concentrado para tirar boas notas... sou
muito otimista e brincalhão quando estou com os amigos, mas fico seriamente
envergonhado...

Em casa estou sempre muito calado, no meu cantinho que é o meu
quarto, sou sempre muito envergonhado e tímido, porque não gosto
de ir para casa da minha mãe sem estar lá o meu pai... às vezes
imagino que o meu pai não é o meu pai, mas não é a mesma
razão... também sou muito feliz com toda a minha família
porque é isto que todos os outros querem. Já me vai fazer a mala
para ir para casa da tua mãe! "é triste, mas é a vida."

Às vezes considero-me uma pessoa com duas personalidades:
a da escola e a de casa. Não são duas personalidades
Tês! São muitas as situações de vida que tens
de enfrentar e o grande desafio é saberes
compreender cada uma delas.

Imã das 808 nº11

Plano de Aula -Português-			
Ano: 8º Turma: B	Data: 24/04/2014	Lição: 107-108	Professora estagiária: Ana Isabel Morales López
Descritores de Desempenho/Objetivos:			Competências a desenvolver:
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar de modo autónomo a leitura para localizar, selecionar, avaliar e organizar a informação. - Identificar e caracterizar tipologias textuais: texto publicitário. - Interpretar processos e efeitos de construção de significado em textos multimodais (combinação da palavra escrita com imagens); identificar relações intratextuais. - Produzir textos orais, de diferentes tipos adaptados às situações e finalidades de comunicação. Expressar pontos de vista e fazer apreciações críticas (argumentar/convencer os interlocutores) 			Ouvir <input type="checkbox"/> Falar <input type="checkbox"/> Escrever <input type="checkbox"/> Ler <input type="checkbox"/> Interagir <input type="checkbox"/>
Conteúdos:	Desenvolvimento das atividades	Tempo	Recursos
- Compreensão/expressão oral: compreender enunciados orais e interagir oralmente. - Compreensão escrita: Reconhecer as características do texto publicitário: objetivo, estrutura, linguagem. - Gramática: Revisão de relações semânticas: denotação/conotação. Funções da linguagem: emotiva, referencial, apelativa, poética, metalinguística)	-Atividades de motivação e autorreflexão sobre o conhecimento prévio dos alunos em relação à publicidade; - Para iniciar a aula procede-se ao diálogo com os alunos sobre publicidade, a professora pede aos alunos que comentem um vídeo e um anúncio publicitário sobre o mesmo tema, aproveitando o momento para revisar os conceitos de denotação e conotação, e a importância de construção de significados a partir de diversos suportes e em textos multimodais. No fim os alunos em grande grupo são solicitados a resolver oralmente um exercício sobre denotação e conotação.	10	- Projetor.
	- Em continuação, a professora dá início ao estudo do texto publicitário: definição e características, mediante exposição dos conteúdos com recurso à apresentação em PowerPoint. A partir de vários cartazes a professora explicita os vários recursos linguísticos e semânticos típicos do texto publicitário, aspetos semânticos e frásicos, funções da linguagem, todos os recursos argumentativos que têm por finalidade convencer o público e promover reações: AIDMA (atenção, interesse, desejo, memória, ação).	15	- Manual adotado - Vídeo <i>Youtube:</i> https://www.youtube.com/watch?v=A8aX7oDQjkU
	- Segue-se um momento de leitura silenciosa dos alunos para a verificação e recapitulação dos conteúdos lecionados. Os alunos sublinham os tópicos mais importantes na ficha informativa distribuída pela professora	20	- Apresentação PowerPoint: Denotação e conotação. (Anexo 1)
	- De seguida a professora orienta os alunos para o trabalho com o manual adotado, (leitura de imagem e texto publicitário) e após a leitura silenciosa do mesmo e análise oral em grande grupo, pede aos mesmos para resolver os exercícios de compreensão de leitura no caderno diário.	10	- Apresentação PowerPoint: O texto publicitário. (Anexo 2)
	-A professora solicita oralmente os alunos para correção dos exercícios de compreensão de leitura da mesma e regista as respostas no quadro.	15	- Ficha informativa. (Anexo 3)
	- No fim, e por forma a consolidar a aquisição de conhecimentos, os alunos são solicitados a expor pontos de vista e apreciações críticas sobre alguns textos publicitários trabalhados durante a aula.	10	
		5	
Avaliação			
- Observação direta: pontualidade; comportamento; interesse; participação na atividade; respeito pela intervenção dos companheiros. - Avaliação formativa.			
Sumário			TPC
- Compreensão de leitura de textos publicitários.			
Observações			

APRESENTAÇÃO EM POWER POINT – O TEXTO PUBLICITÁRIO

Textos dos media: publicidade

Definição

PUBLICIDADE

Forma de comunicação que consiste na adoção de um conjunto de técnicas, atividades e meios com o objetivo de divulgar e promover um produto ou serviço, influenciando o recetor a **comprar algo (fim comercial)** ou **agir de determinada forma**.

Publicidade comercial

Publicidade não comercial

Exemplificação



Publicidade comercial



RECOLHA DE ALIMENTOS NOS DIAS 29 E 30 DE NOVEMBRO.

Publicidade institucional preventiva/não comercial

Características

❖ O anúncio publicitário tem a finalidade de promover a marca de um produto (ou a empresa que o comercializa), um serviço, uma ideia, etc.

apela aos sentimentos, emoções e necessidades do recetor, baseando-se em determinados **PRINCÍPIOS**:

- Despertar a **A**tenção
- Suscitar o **I**nteresse
- Criar o **D**esejo
- Facilitar a **M**emorização
- Levar à **A**ção

AIDMA: acrónimo que define os objetivos da publicidade.

Características

❖ Habitualmente o **anúncio publicitário** é composto pelos seguintes elementos:

Características


❖ O texto argumentativo e o *slogan* do anúncio publicitário podem fazer uso de certos **recursos de linguagem**, tais como:

- frases concisas, incisivas e originais;
- variação gráfica entre letras;
- recursos expressivos, como interjeições, repetições, frases exclamativas, frases interrogativas, comparações, metáforas, aliterações, onomatopeias, etc.;
- tempos verbais frequentemente no imperativo/conjuntivo, com incidência na 2ª pessoa gramatical;
- expressões populares com duplo sentido;
- polissemia, conotação e rima.

Características

❖ No texto argumentativo e no *slogan* do anúncio publicitário podem estar presente várias funções da linguagem, tais como:

- **função apelativa**: a mensagem é centrada no recetor e organiza-se de forma a influenciá-lo, ou chamar sua atenção;
- **função poética**: É aquela que se centra sobre a própria mensagem. Tudo o que, numa mensagem, suplementa o sentimento da mensagem através do jogo de sua estrutura, de sua tonalidade, de seu ritmo, de sua sonoridade.
- **função metalinguística**: Caracterizada pela preocupação com o código. Pode ser definida como a linguagem que fala da própria linguagem, ou seja, descreve o ato de falar ou escrever.

	<p style="text-align: center;">AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GIL PAES Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Manuel de Figueiredo</p> <p style="text-align: center;">Ficha Informativa - 8º Ano / Turma B</p>
---	---

FICHA INFORMATIVA: O TEXTO PUBLICITÁRIO

A publicidade: É uma forma de comunicação que consiste na adoção de um conjunto de técnicas, atividades e meios com o objetivo de divulgar e promover um produto ou serviço, influenciando o recetor a comprar algo (publicidade comercial) ou agir de determinada forma (publicidade institucional).

Normalmente o anúncio publicitário esta composto pelos seguintes elementos:



Livros que saltam à vista (SLOGAN)

Bem-vindo à BOOKSMILE! (MARCA)

Não somos uma editora qualquer. A nossa missão é ser a melhor editora de livros ilustrados em Portugal.

Os nossos livros são presentes ideais – para a família, para os amigos, e também para si! Vamos surpreender miúdos e graúdos, fazendo jus ao nosso lema: Livros que saltam à vista!

Texto argumentativo

Será que conseguimos? Queremos saber a sua opinião. Use o email contacto@BOOKSMILE.pt ou visite-nos em www.BOOKSMILE.pt.

Destaques 2009:

 GALOPE! 24 pp, capa dura 14,99 € Maio	 Colecção MiniBiblias 3 títulos 432 pp, capa dura 19,99 € Novembro	 Colecção Princesa Poppy 10 títulos 4,99 € a 5,99 € Setembro
 Colecção Jogos em 3 Dimensões 2 títulos 14,99 € Julho	 Colecção TOOTS 4 títulos 182 pp, capa táctil 29,99 € Outubro	 Conjuntos de Oferta 5 títulos 14,99 € a 15,99 € Novembro

booksmile

Slogan: “Livros que saltam à vista”.
É uma frase ou expressão original, concisa e simples para facilitar a sua memorização.

Texto linguístico (argumentativo): é complemento do *slogan* e da ilustração; informa sobre o produto ou serviço, tentando convencer o recetor a comprá-lo.

Texto icónico (imagem): deverá ser apelativa, para captar a atenção; por vezes pode não existir, dependendo do objetivo do anúncio

O anúncio publicitário baseia-se em determinados princípios:

- Despertar a **A**tenção
- Suscitar o **I**nteresse
- Criar o **D**esejo
- Facilitar a **M**emorização
- Levar à **A**ção

AIDMA: acrónimo que define os objetivos da publicidade.

A linguagem do anúncio publicitário adapta-se:

- ao público-alvo: crianças, jovens, mulheres, homens, público em geral;

- ao suporte utilizado: imprensa escrita, imprensa *online*, cartaz, panfleto.

No texto publicitário o texto argumentativo e o *slogan* podem fazer uso de certos recursos de linguagem, tais como:

- frases concisas, incisivas e originais; ex. “Galp, energia positiva.”
- variação gráfica entre letras;
- recursos expressivos;

- interjeições: “Ora bolas!”

- repetições: “Pessoas experientes para pessoas exigentes.”

- metáforas: “ Com Tap Air Portugal damos asas aos seus sonhos.”

- aliterações: “ Quem tem Philips , tem tudo.”

- onomatopeias: “ Ssssschhhh Scheepes”

- adjetivação abundante: “Dercos. Um tratamento verdadeiramente completo que torna por mais tempo os cabelos saudáveis, limpos e sedosos.”

- frases de tipo exclamativo: “1,2,3... Sabor!”
- frases de tipo interrogativo: “Já comeu fruta hoje? (Compal)”
- frases de tipo imperativo (ex “ Climalit. Viva melhor, viva no conforto”) , e uso do modo conjuntivo com valor de imperativo, com incidência na 2ª pessoa gramatical;
- expressões populares com duplo sentido; “O comando é meu”;
- polissemia: “Prova nas mais duras provas. Tintas Empel, a prova do tempo!”
- conotação: “Traga as suas feras a conhecer as nossas. (Jardim Zoológico)”
- rima “Se esta causa você ajudar, a fome irá matar!
- jogos de palavras: “ Se é gripe, Cegripe!”

No texto linguístico do anúncio publicitário podem estar presente várias funções da linguagem, tais como:

- função apelativa: a mensagem é centrada no recetor e organiza-se de forma a influenciá-lo, ou chamar sua atenção;
- função poética: É aquela que se centra sobre a própria mensagem. Tudo o que, numa mensagem, suplementa o sentimento da mensagem através do jogo de sua estrutura, de sua tonalidade, de seu ritmo, de sua sonoridade.
- função metalinguística: Caracterizada pela preocupação com o código. Pode ser definida como a linguagem que fala da própria linguagem, ou seja, descreve o ato de falar ou escrever.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GIL PAES
Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Manuel de Figueiredo

Ficha Formativa - 8º Ano / Turma B

FICHA FORMATIVA: O TEXTO PUBLICITÁRIO

1. **Trabalho em pares.** Partindo deste anúncio, preenche a grelha abaixo, identificando as suas características. No fim prepara uma apresentação oral para os colegas de turma.



Tipo de anúncio	Sim	Não	Justifica ou exemplifica a resposta
Comercial			
Institucional			
Elementos do texto publicitário			
Slogan			
Texto argumentativo			
Imagem			

Recursos linguísticos			
Frases exclamativas			
Frases interrogativas			
Frases imperativas			
Rimas			
Variação gráfica entre letras			
Recursos expressivos (figuras de estilo)			
Expressões populares com duplo sentido			
Conotação			
Polissemia			

2. Segue o seguinte processo para construíres um anúncio publicitário:

- 2.1. escolhe uma personagem de um livro, filme ou jogo, que seja muito conhecido;
- 2.2. escolhe o produto que queres anunciar e cria uma marca;
- 2.3. determina o público a que se dirige o teu anúncio;
- 2.4. adapta a personagem ao produto;
- 2.5. cria um *slogan* sugestivo e fácil de memorizar;
- 2.6. cria um texto de argumentação convincente tendo em conta o público alvo.

COMPOTAS BEM-ESTAR

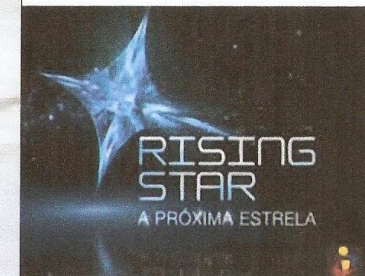
QUEM COMER AS COMPOTAS BEM-ESTAR,
SÓ FICA A GANHAR

1,5€ cada
compota

As compotas BEM-ESTAR são feitas com as melhores frutas biológicas (maçã, pera, laranja, amora, framboesa e morango) da Zona Oeste de Portugal. Contêm muitas vitaminas essenciais para todos nós, principalmente às crianças.

Existente em todas as cadeias de supermercados e minimercados. AS COMPOTAS SÃO CONFECIONADAS COM FRUTA BIOLÓGICA - PODE SER CONSUMIDA A PARTIR DOS 2 ANOS DE IDADE


O PROGRAMA RISING STAR PATROCINA AS FRUTAS BEM-ESTAR!



APRESENTAÇÃO EM POWER POINT – FORMAÇÃO DE PALAVRAS

E PROCESSOS IRREGULARES DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS

FORMAÇÃO DE PALAVRAS



A Palavra e os constituintes da palavra

Palavra

- Palavra simples: palavra formada por um único radical.

Ex.: sol, alunos, cantamos

alun- [radical] + *o* [índice temático] + *s* [sufixo de flexão do plural]

- Palavra complexa: palavra formada por derivação ou por composição.

Ex.: destapar, guarda-redes

A Palavra e os constituintes da palavra

Constituintes morfológicos

- **Radical**: contém o significado lexical.
Ex.: *velh-* é o radical da palavra *velho*.
- **Afixo**: ocorre obrigatoriamente associado a um radical.
 - Prefixo Ex.: *pre*ver, *des*nível
 - Sufixo Ex.: papelada, amamos

Processos morfológicos de formação de palavras

Derivação

- Processos que envolvem adição de constituintes morfológicos:
 - Afixação:
 - Prefixação
Ex.: *in*justiça, *ren*ascimento, *ante*passado, *pre*meditar,
 - Sufixação
Ex.: *formigueiro*, *gritaria*, *tristeza*, *pintura*, *escritor*
 - Prefixação+sufixação
Ex.: *Infelizmente*, *destapado*
 - Parassíntese
Ex.: *entardecer*, *adoentado*

Exercícios:

5

Indica o antónimo das palavras seguintes socorrendo-te de prefixos:

leal	desleal
correto	incorreto
coser	descoser
normal	anormal
tapar	destapar
legal	ilegal

Processos morfológicos de formação de palavras

- Derivação
- Processos que não envolvem adição de constituintes morfológicos:
 - **Derivação não-afixa**: permite formar nomes a partir de verbos. Ex.: *Empregar*- *emprego*, *trocar*-*troco*.
 - **Conversão**: permite a integração de uma unidade lexical numa nova classe de palavras, sem qualquer alteração formal. Ex.: *Olhar* (verbo), *olhar* (nome)

APRESENTAÇÃO EM POWER POINT – FORMAÇÃO DE PALAVRAS

E PROCESSOS IRREGULARES DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS

Processos morfológicos de formação de palavras

- **Composição**
 - **Composição morfológica:** associa um radical a outro(s) radical(is) ou a uma ou mais palavras. De um modo geral, entre os radicais ou o radical e a palavra associada ocorre uma vogal de ligação.
- Ex.: [agr]+i+[cultura] = [agricultura], (radical+palavra)
 [luso]+[descendente] = [luso-descendente] (radical+palavra)
 [hem]+o+[grama] = [hemograma], (radical+radical)

Exercícios:

Composição Morfológica

Associa os radicais às palavras e forma palavras compostas:

Radical + Palavra	Palavra Composta
bis- campeão	bisavó
tri- dente	tridente
penta- cultor	pentacampeão
auto- avó	automóvel
cali- cultural	caligrafia
agri- móvel	agricultor
neuro- cirurgião	neurocirurgião
socio- grafia	sociocultural

Processos morfológicos de formação de palavras

- **Composição**
 - **Composição morfossintática:** processo que associa duas ou mais palavras.
- Ex.: [surdo-mudo], [guarda-chuva]
- Atenção à formação do plural nas palavras formadas por composição morfossintática.
- Alunos modelo, Porta vozes, quebra nozes
 Surdos mudos Fins de semana

Exercícios:

Composição Morfossintática

Forma palavras compostas utilizando elementos das duas colunas

Palavra + Palavra	Palavra Composta
guarda nódoas	guarda-chuva
saco nozes	saco-cama
tira cama	tira-nódoas
quebra vidros	quebra-nozes
via chuva	via láctea
limpa feira	limpa-vidros
azul láctea	azul-marinho
segunda marinho	segunda-feira

Processos irregulares de formação de palavras

- **Sigla :** redução de uma grupo de palavras às suas iniciais, soletreadas
Ex.: RTP, PSP, GNR
- **Acrónimo:** junção de letras ou sílabas iniciais de uma palavra que se pronunciam como uma palavra.
Ex.: ONU, TAP, NATO
- **Amálgama:** junção de partes de palavras.
Ex.: cibernauta (cibernética + astronauta), informática
- **Empréstimo :** transferência de uma palavra de uma língua para outra.
Ex.: breakdance, pizza, dossier

Processos irregulares de formação de palavras

- **Onomatopeia:** imitação de um som natural
Ex.: dlim-dlão, triim, au-au
- **Truncação :** apagamento de parte da palavra, por força do uso.
Ex.: moto (motocicleta), metro (metropolitano)
- **Extensão semântica:** unidades lexicais adquirem novas polissemias através do uso.
Ex.: navegar, rato, janela, portal (na informática)

UNIDAD DIDÁCTICA 4 - “Sí o no, tú decides”

Asignatura : Español Curso: 10º Continuación Nivel: 4 Año: 2013/2014 Clases: (50 min.) - 12

OBJETIVOS	CONTENIDOS	PROCEDIMIENTOS/ DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>Desarrollar las siguientes actividades o destrezas de la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva y de lectura; • Expesión oral y escrita; • Interacción oral y escrita <p>- Hablar sobre adicciones</p> <p>- Dar órdenes, consejos o instrucciones.</p> <p>- Hacer sugerencias.</p> <p>- Hacer pedidos.</p> <p>- Comprender el significado de algunas expresiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lingüísticos: <u>Léxicos:</u> Vocabulario relacionado con las adicciones, efectos del alcohol, drogas, tabaco y otras. Vocabulario relacionado con la juventud, estilos, vestuario, aficiones y grupos. <u>Gramaticales:</u> - Imperativo afirmativo y negativo: formas y usos. - Colocación de los pronombres personales con imperativo. <u>Pragmáticos:</u> - Hablar sobre adicciones. - Dar órdenes, consejos o instrucciones. - Hacer sugerencias. - Hacer pedidos. - Mediante Imperativos Fossilizados: ▪ Llamar la atención del oyente. ▪ Mostrar sorpresa. ▪ Despedirse. <u>Socioculturales:</u> - Conocer Instituciones españolas relacionadas con 	<p>- Pre calentamiento:</p> <p>- Contextualización temática a partir de la explotación del título de la unidad.</p> <p>- Visualización video “Campana contra el tabaco”.</p> <p>- Diálogo sobre diferentes adicciones a partir de las imágenes y del vocabulario presentado.</p> <p>- Desarrollo de la expresión oral: explotación de un cartel publicitario (institucional), lectura y dramatización expresiva del diálogo presente en el cartel.</p> <p>- Ejercicios de refuerzo lexical, sistematización de vocabulario y expresiones idiomáticas.</p> <p>- Formación de Imperativo Afirmativo (formal e informal) de forma inductiva mediante presentación <i>PowerPoint</i>.</p> <p>- Desarrollo de la comprensión auditiva, formulación de consejos a partir de situaciones expuestas oralmente.</p> <p>- Explotación didáctica del proyecto <i>Miscelánea Joven</i> de la Junta de Andalucía. Presentación de los personajes. Interacción oral y visual.</p> <p>- Diálogo con los alumnos sobre la imagen y el título del texto “Estoy borracho... ¡Mis padres me matan!”</p> <p>- Ejercicios de comprensión lectora.</p> <p>- Revisión del presente de subjuntivo y sistematización de los usos del imperativo afirmativo y negativo,</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Manual <i>Contigo.es</i> Porto editora - Cuaderno de ejercicios . Pizarra y tiza . Cuaderno . Bolígrafos . CD audio . proyector

	<p>la lucha contra las adicciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer el fenómeno social “El botellón”. - Conocer proyectos pedagógicos y didácticos para un consumo responsable “Miscelánea Joven” de la Junta de Andalucía. <p><u>Culturales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer algunos grupos y cantantes españoles. <p><u>Otros (Sociolingüísticos):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer una variante hispanoamericana del castellano 	<p>mediante <i>PowerPoint</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica del imperativo afirmativo y negativo (manual, libro de ejercicios y ficha de trabajo) - Actividades de comprensión lectora y auditiva mediante la ficha de trabajo “Jóvenes y adolescentes. Consumos responsables” diseñada a partir de los vídeos y personajes de <i>Miscelánea Joven</i>. - Lectura en voz alta. - Ejercicios de correspondencia - Ejercicio de Verdadero / Falso - Ejercicios de respuesta múltiple y rellenar huecos - Interacción oral - Repaso de la colocación de los pronombres de O.D. y O.I. con imperativo a través de la asociación de situaciones y consejos, ejercicio - Sistematización y toma de consciencia de las reglas sobre el orden de colocación de los pronombres con imperativo afirmativo y negativo (Resumen en <i>PowerPoint</i>) - Visionado de vídeo “Tics para ser feliz”. Interacción oral y producción escrita de consejos para “ser feliz”. - Práctica del contenido gramatical, ficha de trabajo y libro de ejercicios. - Desarrollo de la expresión escrita, p. 61 <ul style="list-style-type: none"> • redacción de una nota a un amigo con problemas de adicción al móvil. - Visionado de videoclips de canciones de grupos y cantantes españoles para explotación didáctica y consolidación de contenidos gramaticales y socioculturales. 	
<p>Tarea Final: Producir un cartel publicitario para la prevención del consumo de drogas, alcohol, tabaco u otras adicciones.</p>			
<p>Evaluación: Formativa: fichas de trabajo, registro de realización de los deberes, producción de carteles (tarea final).</p> <p>Observación directa: comprensión oral y lectora, producción oral y escrita, interacción oral y escrita; lectura; pronunciación.</p>			



Plan de clase

Agrupamento de Escolas Gil Paes
Torres Novas

Escola Secundária Maria Lamas

<p>Sumario: Corrección de los deberes.</p> <p>Comprensión escrita. Texto “Nunca seré tu héroe”</p> <p>Imperativo Afirmativo y Negativo</p> <p>Comprensión audiovisual: “Miscelánea joven”. Los jóvenes españoles de hoy.</p>				<p>Profesora: Ana Isabel Morales López</p> <p>Curso: 10.º Clase: LHA</p> <p>Lecciones: 89-91</p> <p>Fecha: 09/01/2013 Unidad didáctica: 4</p>			
Objetivos	Contenidos			Procedimientos /Estrategias	Materiales	Evaluación	Tiempo
	Comunicativos	Gramaticales	Léxicos				
<p>Desarrollar las actividades de la lengua:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Interacción oral -Comprensión auditiva y lectora -Expresión escrita -Expresión oral 		<p>Imperativo afirmativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adicciones (el alcohol, el tabaco, otras drogas) 	<p>Corrección oral mediante Proyección en la pizarra de los deberes (imperativo afirmativo)</p> <p>Prelectura – a partir del título e imagen del libro tratar de anticipar el contenido del mismo;</p> <p>Lectura - primero individual, en segundo</p>	<p>Manual p.56</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación directa: <ul style="list-style-type: none"> - puntualidad - comportamiento - interés - participación en la actividad - respeto por la intervención de los 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 10 min ▪ 5 min ▪ 10 min

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilizar conocimientos previos ▪ Desarrollar la comprensión lectora ▪ Fomentar la interacción oral ▪ Practicar la lectura expresiva ▪ Ampliar el Vocabulario ▪ Desarrollar la expresión escrita 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar sobre las relaciones familiares y los problemas de los jóvenes. ▪ Comprender el significado de algunas expresiones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisión del presente de subjuntivo ▪ Imperativo negativo (formal e informal) Morfología y usos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>“Argot” juvenil (viejos, ciego, plasta...)</i> 	<p>lugar lectura dramatizada del texto por los alumnos. Aclaración de dudas de vocabulario en común. Resolución y corrección oral de los ejercicios de comprensión de lectura, aplicación de diversas estrategias de lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción escrita A partir de la imagen y la propuesta del manual los alumnos escriben una noticia. Intercambian los textos para corregir. ▪ Presentación PowerPoint –Revisión: formación y usos del presente de subjuntivo. ▪ Presentación PowerPoint – Imperativo Negativo (morfología). ▪ Aplicación de conocimientos. Los alumnos deben resolver ejercicios escritos de sistematización de conocimientos; 	<p>Ficha de Comprensión de lectura</p> <p>Manual p-57</p> <p>Presentación PowerPoint “Formación del Imperativo”</p> <p>Libro de ejercicios p.36-37</p>	<p>compañeros</p> <p>Formativa: Intercambio y corrección de textos. Posterior corrección por la profesora.</p> <p>Formativa. Ficha de trabajo. Imperativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 15 min ▪ 10 min ▪ 15 min ▪ 10 min ▪ 15 min
---	---	---	---	---	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar la comprensión auditiva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar consejos. ▪ Hacer advertencias. ▪ Dar órdenes ▪ Dar indicaciones/ Instrucciones 			<p>Corrección oral mediante proyección.</p>			<ul style="list-style-type: none"> ▪ 10 min
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliar competencias en la interacción oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer sugerencias. ▪ Hacer pedidos. 			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión audiovisual. Visionado de vídeo del Proyecto <i>Miscelánea Joven</i> sobre Drogas y Alcohol. 	<p>Vídeo <i>youtube</i>http://www.youtube.com/watch?v=-yRuUtlkERE</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 10 min
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar la comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar sobre los jóvenes españoles y hábitos de consumo irresponsables. 			<p>Resolución de diversas actividades de comprensión oral y escrita.</p>	<p>Ficha de trabajo.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 40 min

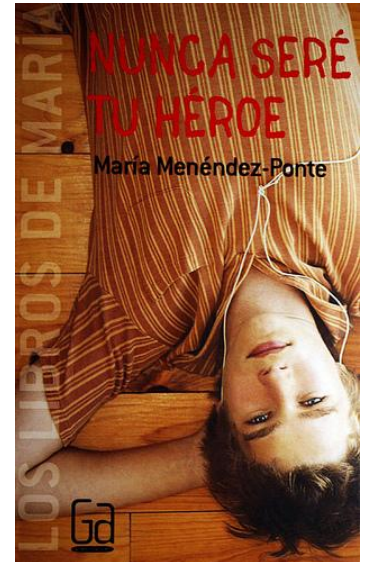


FICHA DE COMPREENSIÓN DE LECTURA

10º LHA- ESPANHOL (CONTINUAÇÃO)

Después de la lectura del pasaje del libro de María Menéndez-Ponte, responde a las siguientes cuestiones

1. Imagina cómo ha llegado el protagonista de la historia a la situación en la que se encuentra al principio de este relato.



2. Coloca las siguientes afirmaciones por orden cronológico de acuerdo con el texto:

- a. Al día siguiente, lo que más le inquieta a Andrés es la reacción de sus padres.
- b. Por la mañana, su hermana se lo encuentra vestido encima de la cama.
- c. Un chico ayuda a Andrés, que está borracho, a llegar a su casa.
- d. Cuando llegó a casa no fue capaz de discutir o justificar su estado de embriaguez.
- e. Para evitar problemas, Andrés entra en casa de puntillas y sin hacer ruido.
- f. Paula es bastante comprensiva con su hermano.

3. Encuentra en el texto las expresiones equivalentes a las siguientes:

- a. Es un hombre en quien se puede confiar. _____
- b. De la misma forma que mis padres. _____
- c. Voz irritante. _____
- d. Una pesada. _____
- e. Ayer por la noche me emborraché. _____
- f. Seguro que me van a castigar _____
- g. Espero despertarme. _____

FICHA DE TRABAJO

10º LHA- ESPANHOL (CONTINUAÇÃO)



JÓVENES Y ADOLESCENTES . “CONSUMOS” RESPONSABLES

La página web (www.miscelaneajoven.com) es una iniciativa que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que tiene por objetivo formar como consumidores responsables a los jóvenes de entre 13 y 18 años.

www.miscelaneajoven.com pretende que los jóvenes puedan afrontar las compras sin dejarse presionar por la publicidad, con sentido crítico y plena conciencia de sus

derechos y obligaciones. Además de esto, quiere ser una herramienta para que puedan distinguir entre una buena y una mala compra, valorando su calidad, la necesidad que tienen del consumo y lo que les aportará. Este proyecto también les ofrece ejemplos para identificar los consumos saludables y responsables en diversos temas actuales y de su interés.

Esta página web consta de varias secciones. **Miscelánea** tiene 10 vídeos de animación en 3D de 5 minutos cada uno que utilizan como principales herramientas el humor, el uso del lenguaje con giros propios de adolescentes y siete personajes con los que el alumnado se puede identificar. También complementan la información que aparece en los capítulos donde se tratan los siguientes temas:

- | | |
|---------------------------------------|-------------------------|
| 1. Consumo responsable | 2. Buen uso de internet |
| 3. Buen uso del teléfono móvil. | 4. Tatuajes y Piercings |
| 5. Alimentación equilibrada. | 6. Comercio justo. |
| 7. Buen uso del tiempo de ocio. | 8. Drogas y alcohol. |
| 9. Espectáculos, derecho de admisión. | 10. Buen uso del MP3. |

En el apartado “**Personajes**” se encuentra una ficha de información sobre cada uno de los siete protagonistas de la serie: aspectos como la edad, la personalidad, su vestuario, filosofía de vida, sus aficiones y sus hábitos de consumo.



La página también ofrece descargas gratuitas en el apartado “**Bájatelo**” tanto de capítulos de *Miscelánea* como de iconos y salvapantallas con imágenes de los personajes. Además puedes bajarte la música de la serie al móvil o al ordenador.

El último apartado está dedicado a temas de interés, “**T-interesa**”, donde se resumen los derechos del consumidor y se dan las claves para detectar la publicidad engañosa.

1.- El texto que acabas de leer pertenece a una campaña sobre Consumo Responsable. ¿Sabes qué es consumo responsable? Conversa con tu compañero/a y cread una definición para este término.

2.- Localiza esta información en el texto y escríbela a continuación:

a. La intención de esta página es ayudar a los jóvenes a reflexionar sobre las compras que realizan habitualmente.

b. Los personajes de *Miscelánea* tienen cosas en común con los estudiantes de 13 a 18 años.

c. En esta dirección también se puede descargar diversos productos de *Miscelánea*.

d. En ese apartado se informa sobre temas que interesan a los consumidores, como derechos y publicidad.

3. Une elementos de las dos columnas para que las frases tengan sentido:

- a) Muchos jóvenes desconocen...
 - b) Ejercemos un consumo responsable...
 - c) La protección de la intimidad en internet es...
 - d) El móvil es uno de los avances tecnológicos que...
 - e) Es importante conocer la variedad de alimentos existentes para...

- 1. ... ha cambiado nuestra forma de comunicarnos, incluso nuestros hábitos de vida.
 - 2. ... cuáles son los efectos de algunas adicciones.
 - 3. ...llevar una dieta equilibrada.
 - 4. ... primordial para navegar de forma segura.
 - 5. ... un lugar importante en sus vidas.
 - 6. ... cuando nuestros hábitos de consumo se

4. A continuación vas a asistir a la visualización de uno de los vídeos de la serie *Miscelánea*.

Su título es "**Drogas y Alcohol**". Ya conoces a alguno de los personajes.

- Comenta con tu compañero que crees que puede pasar en el capítulo que vas a ver.
- ¿Te parece que alguno de los protagonistas puede tener problemas de adicciones?
- ¿Por qué?

Responde a las siguientes cuestiones de acuerdo con lo que acabas de ver:

4.1. Indica si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones relativas a la primera historia:

	V	F
Raúl quiere dejar el equipo de fútbol		
Raúl está convencido de que tiene bajo control su adicción al alcohol		
En el último partido su equipo ganó por goleada		
Raúl decide enfrentar su problema con la ayuda de sus amigos		

4.2. Responde a las siguientes cuestiones sobre la conversación de Lorena y Sergio:

4.2.1. ¿Qué está haciendo Lorena?

4.2.2. ¿Por qué no puede invitar a Sergio?

4.2.3. ¿Cuándo consume drogas Sergio?

4.2.4. ¿Cómo dejó las drogas el tío de Lorena?

4.3. Señala la opción correcta, después de ver el diálogo entre Natalia, Salva y Alex.

4.3.1. Alex:

Es muy supersticioso y además de una varios amuletos tiene un paraguas de la suerte.

Confía en su suerte pero nunca abre su paraguas dentro de casa.

4.3.2. Natalia sabe...

... que fumar es malo, pero le da igual

... que fumar perjudica a su salud, por eso solo fuma a veces.

4.3.3. Salva advierte a Natalia...

... fumar provoca mal aliento.

... lo peor del tabaco es la larga agonía y sufrimiento que produce antes de matarte.

4.3.4. Natalia hace caso a sus amigos y

... apaga el cigarro en el suelo.

...lanza el cigarro sin querer contra el paraguas de Alex.



5. El siguiente texto está descompuesto en párrafos que han sido desordenados. Intenta ordenarlos para obtener un texto coherente y organizado.

Si tienes algún tipo de problema con esas sustancias, debes saber que existen muchas asociaciones y organizaciones que ofrecen su ayuda para superar la adicción. Los problemas generados por el abuso de drogas se pueden tratar eficazmente y siempre hay una solución para ellos.

Según un estudio realizado por el Instituto de Estudios Sociales de Andalucía (IESA) y el Instituto Andaluz de la Juventud (IAJ), la razón por la que esos jóvenes beben alcohol o consumen drogas sin gustarles demasiado, es para integrarse en el grupo o, al menos, para no desentonar.

Las drogas y el alcohol crean dependencia y son nocivas para nuestra salud, incluso aunque se consuman de forma esporádica. En muchas ocasiones se dice que algunas drogas, como el éxtasis, LSD o la cocaína, son más peligrosas que otras. Debemos saber que todas las drogas son peligrosas. No debemos olvidar que los efectos de las drogas son siempre imprevisibles y pueden tener consecuencias no deseadas.

Para concluir, recuerda:

- Todas las drogas y el alcohol crean dependencia.
- Tanto las drogas como el alcohol son perjudiciales para la salud.
- En caso de adicción se puede buscar ayuda en asociaciones especializadas. Siempre es posible salir de las drogas.
- El consumo ocasional también puede tener graves consecuencias.

El consumo de drogas es una variable presente en la vida general y en particular en la juventud, que además soportan otras dos variables fundamentales en su vida diaria como son: “el ser más vulnerables” y “el ser más sensibles”. El consumo de drogas se realiza fundamentalmente en el tiempo de ocio y diversión.

6. En pequeños grupos ordenad los 10 capítulos de la serie Miscelánea por orden de importancia para vosotros.

¿Coincidís con el resto de la clase? ¿Qué os parece más importante de cada uno de ellos?

- | | |
|----|-----|
| 1. | 6. |
| 2. | 7. |
| 3. | 8. |
| 4. | 9. |
| 5. | 10. |

Plan de clase

Sumario: Comprensión de lectura <i>Crónica de una muerte anunciada</i> - de Gabriel García Márquez				Profesora: Ana Isabel Morales López Curso: 10.º Clase: LHA Lecciones: 127-129 Fecha: 13/03/2014 Unidad didáctica: 6			
Objetivos	Contenidos			Procedimientos /Estrategias	Materiales	Evaluación	Tiempo
	Comunicativos	Gramaticales	Léxicos				
Desarrollar las actividades de la lengua: -Interacción oral -Comprensión auditiva y lectora -Expresión escrita -Expresión oral ■ Movilizar conocimientos previos	Expresar opiniones. Hacer predicciones y elaborar hipótesis		Vocabulario relacionado con el texto literário:portada, contraportada, <i>incipit</i> , cartel.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Precalentamiento: Interacción entre la profesora y los alumnos a partir de las portadas, título e inicio de la obra con el objetivo de anticipar el contenido y temas desarrollados en la misma; ■ Visionado – parte del vídeo: “entrevista a <i>García Márquez- Crónica de una muerte anunciada</i> ■ Ejercicio de comprensión de lectura <ul style="list-style-type: none"> - Ordenar la biografía del autor) - Cuestionario de selección 	. Manual adoptado pág.154-166 . Presentación en PowerPoint Imágenes de diversas ediciones de la novela. Vídeo Youtube http://www.youtube.com/watch?v=Oh_sR3bKG4 Ficha de trabajo - preparación para la lectura de la obra.	Observación directa: puntualidad/comportamiento - interés - participación en la actividad - respeto por la intervención de los compañeros Formativa	15 min 5 min 20 min

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliar el vocabulario ▪ Conocer la variante hispanoamericana del castellano. ▪ Despertar el interés por la literatura ▪ Desarrollar la Comprensión lectora. ▪ Desarrollar la expresión oral. ▪ Desarrollar la comprensión auditiva ▪ Relacionarse con la cultura de países hispanoamericanos ▪ Consolidar prácticas de relacionamiento interpersonal, que promuevan el espíritu de colaboración y responsabilidad. 	<p>Comprender el significado de algunas expresiones.</p> <p>Hablar sobre citas del autor de la novela.</p> <p>Argumentar/ Justificar opiniones.</p> <p>Organizar grupos de trabajo colaborativo</p> <p>Expresar opiniones y preferencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisión de tiempos gramaticales del pasado (pretérito pluscuamperfecto, indefinido, imperfecto, perfecto compuesto) 	<p>Sentimientos (<i>amor, odio, honor, venganza</i>)</p>	<p>de información.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos resuelven de resolver ejercicios escritos de ampliación de vocabulario y aplicación de estrategias de lectura. ▪ Ejercicio de revisión de gramática. Reescribir un texto en presente. ▪ Lectura expresiva de citas de García Márquez. Ejercicio de expresión escrita, preparar un texto para justificar una opinión. ▪ Diálogo en gran grupo. ▪ Distribución de los alumnos para trabajo colaborativo en grupo sobre los diferentes capítulos de la novela de acuerdo con guión distribuido por la profesora. 	<p>Ficha de aplicación de estrategias de lectura.</p> <p>▪ Guión de trabajo en grupos para la lectura de la obra y posterior presentación oral. Visualización de secuencias de la película. http://www.youtube.com/watch?v=paR4hX3a0Mo</p>	<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>10 min</p>
--	--	--	--	--	---	---

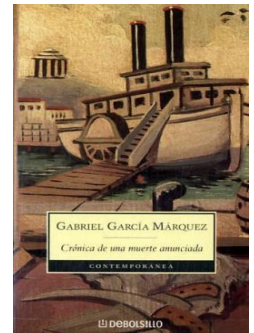
FICHA DE INTRODUCCIÓN A LA LECTURA

10º LHA ESPAÑOL (CONTINUACIÓN)

CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

1. Vamos a ver un pequeño vídeo donde el autor explica el “incipit” de su novela. Toma algunas notas de los detalles más importantes para comentar con tus compañeros.

http://www.youtube.com/watch?v=-Oh_sR3bKG4



2. El siguiente texto está descompuesto en párrafos desordenados y presenta alguno de los datos más destacados de la biografía del escritor Gabriel García Márquez. Intenta ordenarlos para obtener un texto coherente y organizado.

A los veintisiete años publicó su primera novela, *La hojarasca*, en la que ya apuntaba los rasgos más característicos de su obra de ficción, llena de desbordante fantasía.

Tras una temporada en París, en 1969 se instaló en Barcelona, donde entabló amistad con intelectuales españoles, como Carlos Barral, y sudamericanos, como Vargas Llosa. Su estancia allí fue decisiva para la concreción de lo que se conoció como boom de la literatura hispanoamericana, del que fue uno de sus mayores representantes.

Su prestigio literario, que en 1982 le valió el Premio Nobel de Literatura, le confirió autoridad para hacer oír su voz sobre la vida política y social colombiana. Su actividad como periodista queda reflejada en *Textos costeños*, de 1981. *Relato de un naufrago*, reportaje sobre un caso real publicado en forma de novela en 1968, constituye un brillante ejemplo de «nuevo realismo» y refleja su capacidad para cambiar de registro.

Gabriel García Márquez es un novelista colombiano que nació en Aracataca en 1928.

Sólo dos años después, y al cabo de no pocas vicisitudes con diversos editores, García Márquez logró que una editorial argentina le publicase la que constituye su obra maestra y una de las novelas más importantes de la literatura universal del siglo XX, *Cien años de soledad* (1967).

En cine ha intervenido en la redacción de numerosos guiones, a veces adaptaciones de sus propias obras, y desde 1985 comparte, con el cineasta argentino Fernando Birri, la dirección de la Escuela Internacional de Cine de La Habana.

Afincado desde muy joven en la capital de Colombia, Gabriel García Márquez estudió derecho y periodismo en la universidad Nacional e inició sus primeras colaboraciones periodísticas en el diario *El Espectador*.

Tras la publicación de dos nuevos libros de ficción *El coronel no tiene quien le escriba* y *Los funerales de la mamá grande*, en 1965 fue galardonado en su país con el Premio Nacional.

En 1972 Gabriel García Márquez obtuvo el Premio Internacional de Novela Rómulo Gallegos, y pocos años más tarde regresó a América Latina, para residir alternativamente en Cartagena de Indias y Ciudad de México debido sobre todo a la inestabilidad política de su país.

3. Lee el siguiente fragmento de la novela de Gabriel García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada*, en el que se narra el crimen de uno de los personajes. El fragmento corresponde al inicio de la lectura.

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros. «Siempre soñaba con árboles», me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después los pormenores de aquel lunes ingrato.

«La semana anterior había soñado que iba solo en un avión de papel de estaño que volaba sin tropezar por entre los almendros», me dijo. Tenía una reputación muy bien ganada de intérprete certera de los sueños ajenos, siempre que se los contaran en ayunas, pero no había advertido ningún augurio aciago en esos dos sueños de su hijo, ni en los otros sueños con árboles que él le había contado en las mañanas que precedieron a su muerte.

Tampoco Santiago Nasar reconoció el presagio. Había dormido poco y mal, sin quitarse la ropa, y despertó con dolor de cabeza y con un sedimento de estribo de cobre en el paladar, y los interpretó como estragos naturales de la parranda de bodas que se había prolongado hasta después de la media noche. Más aún: las muchas personas que encontró desde que salió de su casa a las 6.05 hasta que fue destrozado como un cerdo una hora después, lo recordaban un poco soñoliento pero de buen humor, y a todos les comentó de un modo casual que era un día muy hermoso. Nadie estaba seguro de si se refería al estado del tiempo. Muchos coincidían en el recuerdo de que era una mañana radiante con una brisa de mar que llegaba a través de los platanales, como era de pensar que lo fuera en un buen febrero de aquella época. Pero la mayoría estaba de acuerdo en que era un tiempo fúnebre, con un cielo turbio y bajo y un denso olor de aguas dormidas, y que en el instante de la desgracia estaba cayendo una llovizna menuda como la que había visto Santiago Nasar en el bosque del sueño. Yo estaba reponiéndome de la parranda de la boda en el regazo apostólico de María Alejandrina Cervantes, y apenas si desperté con el alboroto de las campanas tocando a rebato, porque pensé que las habían soltado en honor del obispo.

Santiago Nasar se puso un pantalón y una camisa de lino blanco, ambas piezas sin almidón, iguales a las que se había puesto el día anterior para la boda. De no haber sido por la llegada del obispo se habría puesto el vestido de caqui y las botas de montar con que iba los lunes a El Divino Rostro, la hacienda de ganado que heredó de su padre, y que él administraba con muy buen juicio aunque sin mucha fortuna.

García Márquez, G. *Crónica de una muerte anunciada*. Editorial El Mundo. (2001)

3.- Localiza la información en el texto y responde a las preguntas:

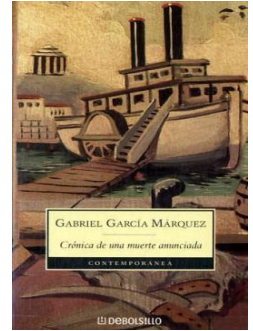
3.1. ¿Por qué se levantó el protagonista a las 5:30 de la mañana?

3.2. ¿Por qué había dormido poco y mal?

3.3. ¿Qué ropa quería ponerse Santiago Nasar?

3.4. ¿Con qué soñaba siempre el protagonista?

Adaptado de Luceño, C. *La literatura en clase ELE* disponible en <http://www.todoele.net/literatura/>



FICHA DE LECTURA.

10º LHA ESPAÑOL (CONTINUACIÓN)

CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

1.- Lee las frases y relaciona las palabras de la columna de la derecha con las de la izquierda:

- La **hacienda** de ganado que heredó de su padre.
- Yo estaba reponiéndome de la **parranda** de la boda.
- ...dejó **ensopados** a los que estaban más cerca de la orilla.
- Lo recordaban un poco **soñoliento** pero de buen humor.
- ... por donde entraba a toda hora la **pestilencia** de las aguas.

1. Con sueño
2. Finca
3. Mal olor
4. Fiesta
5. Empapados

- a. Parranda
- b. Hacienda
- c. Ensopados
- d. Soñoliento
- e. Pestilencia

Adaptado de Contigo.es Porto Editora

2.- Elige una de las palabras o expresiones que te parezca más adecuada para expresar el mismo significado de las palabras en negrita:

2.1. **Sin embargo**, fue por allí, y no por la puerta posterior, por donde esperaban a Santiago Nasar los hombres que lo iban a matar...

- (a) Entonces (b) No obstante (c) Mas

2.2. De esa agua no beberás **mientras** yo esté viva.

- (a) durante el tiempo que (b) para que (c) pero

2.3. **Aunque** no habían dejado de beber desde la víspera de la parranda, ya no estaban borrachos al cabo de tres días.

- (a) Como (b) A pesar de que (c) Además

2.4 Andaba por los treinta años, **pero** muy bien escondidos

- (a) porque (b) por eso (c) no obstante

3.- Completa los espacios en blanco con los marcadores temporales que aparecen al final del texto.

La tienda vendía leche al amanecer y víveres _____ (a) el día, y se transformaba en cantina _____ (b) las seis de la tarde. Clotilde Armenta la abría _____ (c) 3.30 de la madrugada. Su marido, el buen don Rogelio de la Flor, se hacía cargo de la cantina _____ (d) la hora de cerrar. Pero aquella noche hubo tantos clientes descarriados de la boda, que se acostó _____ (e) las tres sin haber cerrado

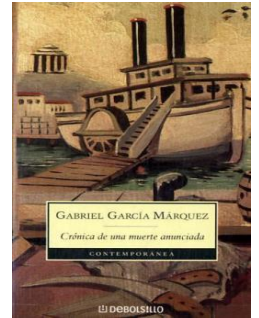
1. a las 2. pasadas 3. desde 4. hasta 5. durante

Alumno _____ nº _____

GUIONES PARA TRABAJO COLABORATIVO. CIRCULOS DE LECTURA

CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Los alumnos forman cinco grupos de tres alumnos y un grupo de cuatro alumnos. Cada grupo trabajará un capítulo de la obra de García Márquez. Los integrantes deben distribuir los siguientes roles en cada grupo:



- **Moderador/coordinador:** Tu rol consiste en guiar la conversación y el trabajo colaborativo sobre el texto leído, asegurándote de que todos tus compañeros tengan la oportunidad de participar. (Este papel es compartido con otro de los tres siguientes).
- **Recolector de palabras:** Tu rol consiste en seleccionar palabras o expresiones del texto, que te llamen la atención o que no conozcas para presentarlas a tu grupo.
- **Sintetizador:** Tu papel consiste en hacer un resumen del capítulo para presentarlo al grupo.
- **Presentador de los personajes:** Tu rol consiste en describir los personajes y la trama para comprender mejor el texto.

Existen otros papeles opcionales que pueden enriquecer el trabajo del grupo, podéis distribuirlos para equilibrar las diferentes tareas.

- **Ilustrador:** Tu misión consiste en reaccionar gráficamente al texto. Elige algún momento especial y reproducélo. La representación gráfica es libre: dibujos, collage, gráficos; y puede tener que ver con la lectura integral, con un capítulo o momento concreto, con un personaje, etc.
- **Investigador:** Tu tarea es buscar alguna información sobre el libro, el autor, su vida y obra, sobre el país, la época...
- **Seleccionador:** debes escoger algunos párrafos del texto para compartir con los otros miembros del grupo y de la clase. El objetivo es ayudar a los demás a recordar alguna parte importante, divertida o misteriosa del texto.

El objetivo final de este trabajo es la preparación de presentaciones orales individuales (5 minutos) de los elementos de cada grupo, relativas a cada uno de los capítulos del libro, que será compartido con el resto de la clase en un plazo de dos semanas. (Pueden ser presentaciones apoyadas por *PowerPoint* u otros recursos didácticos)

Adaptado de: Sousa, O. (2007). *O texto literário na escola: uma outra abordagem: Círculos de leitura*.

GRUPO A (Cuatro alumnos) – Capítulo I - Marco de la narración, presentación de personajes y resumen del suceso.

Recolector de palabras: Tu rol consiste en **seleccionar palabras** o expresiones del texto, que te llamen la atención o que no conozcas para presentarlas al grupo. Aquí tienes algunas sugerencias:

Pormenores, En ayunas, Percance, Cuchicheo, Muchedumbre, Desvarío.

Sintetizador: Tu papel consiste en hacer un **resumen del capítulo** para presentarlo al grupo. Primero intenta dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Quién es el narrador de la historia?
2. ¿Cuándo ocurrió esa historia?
3. ¿A qué hora salió Santiago Nasar de su casa?
4. ¿Cuántos años tenía Santiago Nasar?
5. ¿Quería Victoria Guzmán a Santiago?
6. ¿Había alguien advertido a Santiago Nasar de que iban a matarlo?
7. ¿Cuál es la noticia escandalosa de la que todos hablan en el pueblo?

Presentador de los personajes: En este capítulo el trabajo de presentador estará dividido entre dos alumnos ya que aparecen muchos personajes en el mismo.

Santiago Nasar, El obispo, Plácida Linero, Victoria Guzmán, Divina Flor, Ibrahim Nasar, Luisa Santiaga.

Caracteriza los personajes mostrando alguno de los momentos en los que intervienen, o a través de la descripción del autor o de otros personajes.

Moderador/coordinador: Tu rol consiste en guiar la conversación y el trabajo colaborativo sobre el texto leído, asegurándote de que todos tus compañeros tengan la oportunidad de participar. (Este papel es compartido con otro de los cuatro anteriores).

FICHA DE AUTO E HETEROEVALUACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO: GRUPO Alumno nº

Esta ficha te permitirá evaluar cómo se ha desarrollado el trabajo colaborativo sobre la novela de Gabriel García Márquez *Crónica de una muerte anunciada*. Rellena el siguiente cuadro.

En primer lugar vas a evaluar tu participación en el trabajo:

Cuadro 1 - Autoevaluación					
Aspectos que observamos:	1	2	3	4	5
Participo activamente en las tareas/roles a realizar.					
Intervengo de forma organizada.					
Sé oír a mis compañeros.					
Admito opiniones diferentes y acepto las decisiones de la mayoría.					
Comparto mis conocimientos con los compañeros.					
Cumplo las tareas que el grupo estableció.					
Domino la lengua española en la oralidad y en la comprensión de lectura.					

En este cuadro debes evaluar la participación de tus compañeros de grupo. Atribuye un valor entre 1 e 5 para cada uno de los aspectos a considerar.

Cuadro 2 - Heteroevaluación			
Aspectos que observamos:	Aluno nº	Aluno nº	Aluno nº
Participa activamente en las tareas/roles a realizar.			
Interviene de forma organizada.			
Sabe oír al resto de los compañeros.			
Admite opiniones diferentes y acepta las decisiones de la mayoría.			
Comparte los conocimientos con los compañeros.			
Cumple las tareas que el grupo definió.			
Domina la lengua española en la oralidad y en la comprensión de lectura.			

Para terminar, ¿consideras que este tipo de trabajo colaborativo ha facilitado la comprensión de lectura de la novela? Justifica tu respuesta.

Muchas Gracias por tu colaboración



FICHA DE AUTO E HETEROEVALUACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO: GRUPO 1 Alumno nº 27138

Esta ficha te permitirá evaluar cómo se ha desarrollado el trabajo colaborativo sobre la novela de Gabriel García Márquez *Crónica de una muerte anunciada*. Rellena el siguiente cuadro.
En primer lugar vas a evaluar tu participación en el trabajo:

Cuadro 1 - Autoevaluación					
Aspectos que observamos:	1	2	3	4	5
Participo activamente en las tareas/roles a realizar.				X	
Intervengo de forma organizada.				X	
Sé oír a mis compañeros.				X	
Admito opiniones diferentes y acepto las decisiones de la mayoría.					X
Comparto mis conocimientos con los compañeros.					X
Cumplo las tareas que el grupo estableció.					X
Domino la lengua española en la oralidad y la comprensión de lectura.			X		

En este cuadro debes evaluar la participación de tus compañeros de grupo. Atribuye un valor entre 1 e 5 para cada uno de los aspectos a considerar.

Cuadro 2 - Heteroevaluación			
Aspectos que observamos:	Aluno nº Carolina	Aluno nº Inês B.	Aluno nº Inês F.
Participa activamente en las tareas/roles a realizar.	4	5	5
Interviene de forma organizada.	4	4	4
Sabe oír al resto de los compañeros.	5	5	5
Admite opiniones diferentes y acepta las decisiones de la mayoría.	5	5	5
Comparte los conocimientos con los compañeros.	5	5	5
Cumple las tareas que el grupo definió.	4	5	5
Domina la lengua española en la oralidad y comprensión de lectura.	4	4	4

Para terminar, ¿consideras que este tipo de trabajo colaborativo ha facilitado la comprensión de lectura de la novela? Justifica tu respuesta.

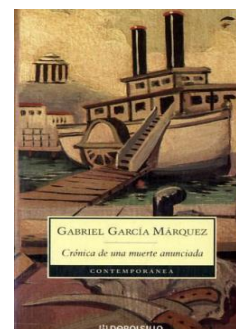
Sí, claro! Creo que con este trabajo colaborativo ha facilitado bastante. Creo también que nos ha unido más y nos enriqueció mucho. Gracias!

Muchas Gracias por tu colaboración

FICHA DE LECTURA.

10º LHA ESPAÑOL (CONTINUACIÓN)

CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ



1.- Después de leer la novela de García Márquez y asistir las presentaciones orales de todos los alumnos, podemos reflexionar en grupo sobre alguno de temas presentes en esta “crónica”:

- Código del honor y la virginidad.
- Diferencias culturales entre hombres y mujeres.
- El destino. Las casualidades en la novela.

2.- Elige uno de los siguientes temas y escribe un texto de 80-100 palabras:

2.1. Imagina que eres Ángela Vicario y decides escribir una carta al “cronista/narrador” para contarle lo que pasó realmente.

2.2. Santiago Nasar consigue entrar en casa antes de que los gemelos le ataquen y entonces...

Alumno _____ nº _____

TEXTOS DE LOS ALUMNOS (2)

2- Santiago Nasar consigue entrar en casa antes de que los gemelos le ataquen y entonces va en dirección de la cocina para comer alguna cosa. Los gemelos sabían que había una puerta trasera de la casa que estaba siempre abierta debido a los animales que estaban allí, y entonces entraron.

Santiago sintió alguna cosa extraña pero no le dio importancia. Plácida sin embargo es avisada por Padre Amador que se recuerda que es un peligro para Santiago Nasar y que tenía mismo de avisar a Plácida, y va a correr mucho y la avisa de todo y ella afligida va tener con Santiago.

Los gemelos entraron y consiguen encontrar a Santiago y le dan unas pancadas en el estómago pero no lo matan. Plácida antes de entrar en la casa ve una cuchillo en la entrada y percebe que los gemelos están allí entonces llama la policía. La policía llega y entran con cuidado en la casa sin los gemelos den cuenta, y los policías los capturan mismo en el momento del crimen. Mientras ellos son capturados Santiago y Plácida salen de casa para ella le contar de todo lo que pasó y lo porque de ellos estaban allí. Todo acaba bien y más tarde Santiago recibe el obispo sin cualquier problema sin olvidar de agradecer a todos que lo ayudaran.

Bien !!
Cuidado con las
proposiciones
7 temas recibidos

Carolina Oliveira

10*LHA 27533

TEXTOS DE LOS ALUMNOS (2)

Mi querido primo,

Te escribo para te contar finalmente lo que se sucedió en aquel día pero no sé como hacerlo o que te decir, pero sé que te tengo que decir la verdad porque no soy capaz de continuar con mi vida con este peso en mi alma una vez que ya pasó 28 años desde de la muerte de Santiago Nasar.

No sé como empezar esta carta tal vez porque aquí lo que tengo para te decir va a cambiar todo aquello que hasta ahora pensabas saber acerca de la razón de la muerte de Santiago. Ahora sé cuánto fue egoísta aquello que yo y Bayardo hicimos pero tuvo que ser de tal manera, lamentablemente las consecuencias de nuestras decisiones no fueron las mejores pero se tuviese que hacer todo de nuevo lo haría por la mi felicidad y por el mi futuro con mi novio.

La verdad es que no fue Santiago quien tomó mi virginidad, sino sí Bayardo. En la noche de mi boda, nosotros fuimos para nuestra casa y estuvimos juntos sin embargo aquella no fue la primera vez que esto sucedió. Sé que ahora te estas cuestionando acerca de porqué de Bayardo me tener devuelto a mis padres y la respuesta a tu cuestión es la siguiente, Bayardo y yo teníamos un plano mi confidente. Ese plano que consistía en el siguiente, de mañana nosotros nos levantábamos temprano y yo macharía la sábana con mercurio cromo para que todos pudieran ver al día siguiente que mi novio lo había hecho y así todos quedaríamos bien. Pero antes de lo hacemos, los padres de Bayardo llegaron, sin aviso, a nuestra casa con el fin de que fueran ellos a exhibir las sábanas en nuestro patio.

Como puedes imaginar yo y Bayardo estábamos fatigados debido a la boda y solamente despertamos cuando tocó el timbre de la puerta, por eso no tuvimos tiempo para cambiar para una ropa más apropiada cuanto más para ensuciar las sábanas de la cama. Así siendo y con unos padres tan conservadores como los de mi compañero, fue muy complicado explicar lo que se había sucedido, na verdad mi amigo, ellos ni siquiera nos escucharon y luego nos dijeron lo que vamos hacer.

Mi marido me tenía que devolver a mis padres para que yo me avergonzarse do que sucedió y además tenía que contárles que alguien me tenía deshonrado. Eso porque la familia Román no podía perder el prestigio y la fama y se supiese que tenía sido Bayardo a deshonrarme antes de la boda sería muy malo para ellos. Mientras todo esto él tenía que quedar sin hablar conmigo durante cerca de 20 años para que tuviese tiempo para arrepentirse do que tenía hecho antes de el debido tiempo y para que nunca más hiciese algo igual.

Por fin, la verdad es que sí, los padres de mi hombre podían ter mentido y ayudarnos pero ellos son señores de la justicia y verdad por lo tanto los míos suegros nos dijeron que nosotros teníamos que estar dispuestos a nos responsabilizarnos por nuestra elija y así fue. Solo lamento que para Santiago no tenga sido justo pero fue una escoja mía y ahora tengo que vivir con ella. Y el resto tú lo sabes mejor que nadie.

Me perdona por el camino que elegí, mi primo.

Besos
Àngela Vicario

Bruna Alves, 10.º LHA
Escola Secundária Maria Lamas

Dificultade!!
Andabaca
las cuentas
nutecha
del portapapeles