



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Juliana Ferreira Gomes

A...B...CL: A compreensão leitora no desenvolvimento de competências de comunicação nas aulas de línguas.

Janeiro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Juliana Ferreira Gomes

A...B...CL: A compreensão leitora no desenvolvimento de competências de comunicação nas aulas de línguas.

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Pedro Dono López
e da
Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

Janeiro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Paula Juliana Ferreira Gomes

Endereço eletrónico: pjugomes@hotmail.com Telefone: 914714637

Número do Cartão do Cidadão: 10066443

Título do Relatório: A...B...CL: A compreensão leitora no desenvolvimento de competências de comunicação nas aulas de línguas.

Supervisores: Doutor Pedro Dono López

Doutora Maria de Lourdes Trindade Dionísio

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho: 31/01/2013

Assinatura: _____

A...B...CL: A compreensão leitora no desenvolvimento de competências de comunicação nas aulas de línguas

Paula Juliana Ferreira Gomes

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Universidade do Minho – 2013

Resumo

Sobre a compreensão leitora muito se tem escrito, analisado, reformulado. Não obstante ser um processo de receção, tornou-se um eixo sobre o qual se estrutura o conhecimento, na sua organização ou na construção, em muito se afastando do papel de passividade com que foi sendo analisado, já que implica envolvimento por parte de quem o domina.

Comunicamos essencialmente através da palavra. Numa língua estrangeira, a palavra escrita é uma espécie de força propulsora de variadas competências. A leitura, e todo o processo de descoberta de sentido que lhe é inerente, pode promover a compreensão da estrutura de uma língua, aprofundar sobre a sua cultura, situar-nos numa ação comunicativa, sem estarmos de facto nela envolvidos. Ler é, portanto, uma janela aberta e compreender o caminho que se percorre rumo à construção do conhecimento.

Assim sendo, procede-se, neste relatório, a um estudo sobre a competência em si mesma, sua importância e tratamento ao longo dos tempos, estratégias e atividades de compreensão leitora e de que forma, na perspetiva de aprendizagem de uma língua estrangeira, aparece associada à comunicação.

Após a contextualização teórica e a configuração na metodologia comunicativa, traça-se uma caracterização do contexto de intervenção pedagógica, onde se implementou um projeto centrado na competência referida. Por conseguinte, na segunda parte deste relatório, descrevem-se as atividades que levei a cabo, no sentido do desenvolvimento da compreensão leitora. Culmino com uma reflexão pessoal sobre os diferentes aspetos referentes à concretização de um projeto de intervenção desta índole.

A...B...RC: Reading comprehension and its importance in the development of communication skills in language classes

Paula Juliana Ferreira Gomes

Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Universidade do Minho – 2013

Relatório de Estágio

Abstract

On reading comprehension much has been written, discussed, redrafted. Despite being a reception process, it became an axis about which knowledge is structured in its organization or construction, far away from the passive role in which it was being analyzed, since it implies involvement by the person who dominates it.

We communicate mainly through word. In a foreign language, the written word is a kind of driving force of various skills. Reading and the whole process of discovery of meaning inherent to it can promote understanding of the structure of a language; deepen about its culture, situating us in a communicative action, without actually being involved in it. Reading is therefore an open window to understand the path that runs towards the construction of knowledge. Therefore, I proceed in this report, a study on the power itself, its importance and treatment over time, strategies and activities for reading comprehension and how, from the perspective of learning a foreign language, it appears associated with communication.

After the theoretical context and setting in communicative methodology, I draw a characterization of the context of pedagogical intervention, which implemented a project that focused on this competence. Therefore, in the second part of this report, I describe the activities carried out, towards the development of reading comprehension. I culminate with a personal reflection on the different aspects related to the implementation of an intervention project of this nature.

Índice	
Declaração	ii
Resumo	iii
Abstract	v
Índice	vii
Introdução	9
Capítulo I – Fundamentação teórica e contextual	11
1.1- Compreensão leitora	11
1.1.1- O papel da compreensão leitora na aprendizagem das línguas estrangeiras	14
1.1.2- A CL e o método comunicativo	16
1.1.3- Promoção da compreensão leitora: Estratégias	17
1.1.4- Atividades de compreensão leitora	19
1.1.5- Avaliação da compreensão leitora	21
1.2 - Contexto de intervenção	23
1.2.1- Caracterização da escola	23
1.2.2- Caracterização da turma – Questionário inicial	24
1.3 - O tratamento da CL à luz dos documentos orientadores	27
1.4 - Plano de Intervenção	32
Capítulo II - Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica	35
2.1- Primeira sessão didática	38
2.2- Segunda sessão didática	42
2.3- Terceira sessão didática	46
2.4- Quarta sessão didática	52
Capítulo III - Avaliação da Intervenção Pedagógica	61
Considerações finais	69
Referências Bibliográficas	73
Anexos	75

Introdução

Sendo o Estágio Profissional uma parte de suma importância em qualquer curso de ensino, está-lhe subjacente a prática pedagógica que corresponde a uma primeira abordagem à profissão que escolhemos - a docência – representando, de igual forma, um primeiro contacto com a realidade educativa. O presente relatório descreve o trabalho desenvolvido numa das suas componentes, a Intervenção Pedagógica, condição imprescindível na obtenção de uma profissionalização no ensino de Português e Espanhol nos 3º ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário.

Seguindo a lógica organizativa que subjaz aos planos de investigação-ação dos mestrados da Universidade do Minho, apresentarei os passos que conduziram a esta fase: a planificação de uma intervenção, a atuação, a observação e a reflexão.

A razão de desenvolver um tema sobejamente tratado - a Compreensão Leitora – prende-se, sobretudo, com a grande preocupação que nos move, enquanto educadores: apesar de vivermos num mundo marcado pela circulação de informação e pela proliferação do acesso às tecnologias de informação e comunicação (sobretudo a Internet), cada vez menos os seus utilizadores fazem um uso profícuo dessa informação. Estudos nacionais e internacionais demonstram que os nossos alunos apresentam lacunas significativas ao nível da compreensão na leitura, ou seja, dominam mal os processos de leitura que são a compreensão, a retenção e a reformulação. Como refere Sousa (1998: 102), “Ler com compreensão é reconhecer, ler sem compreensão é identificar, ser capaz apenas de reproduzir verbalmente um conjunto de sinais.” Daí a necessidade de trazer para as aulas de Línguas aquilo de que os estudantes parecem fugir: ler construtivamente, de forma a melhorar a sua capacidade de comunicação.

Assim, pensei ser de toda a utilidade o desenho e implementação de um projeto centrado na compreensão leitora. Sendo os meus alunos iniciantes na aprendizagem do espanhol, encontrando-se, portanto, numa primeira abordagem à língua que, assim se espera, todos dominarão e utilizarão como veículo de comunicação, intitulei-o “A...B...CL: A compreensão leitora no desenvolvimento de competências de comunicação nas aulas de línguas”. Portanto, o desenvolvimento da compreensão leitora persegue um fim: comunicar.

Não obstante o protagonismo que a CL teve, na implementação do meu projeto, procurei, de igual forma, fazer das aulas de língua espaços de troca de experiências onde imperasse a comunicação nas suas mais variadas facetas: oral, escrita, gestual. As atividades foram desenvolvidas no sentido de criar condições para que os estudantes aprendessem e criassem o seu próprio saber sobre a base do que já possuíam, passando o meu papel pelo de um guia na sala de aula. Procurei, de igual forma, que os alunos, partindo dos seus conhecimentos prévios e aproveitando o que eu levei, através dos materiais que considerei adequados ao desenvolvimento da CL, construíssem o seu próprio conhecimento, no exercício da tão almejada autonomia.

Este documento encontra-se dividido em três partes; uma primeira, em que se apresentará todo o contexto de intervenção; caracterização da escola e alunos, análise dos documentos consultados e sua relação com o tema da investigação-ação. Na segunda parte, a do desenvolvimento e avaliação da intervenção, que corresponde à atuação propriamente dita, serão apresentados os passos e materiais em virtude dos quais levei a cabo a implementação do meu Projeto. Inerente ao desenvolvimento do mesmo, apresento a reflexão que marcou todo o processo, ferramenta fundamental e condição imprescindível para uma adequada formação de qualquer profissional da docência.

Por fim, apresento uma conclusão e avaliação do Projeto, isto é, mediante a recolha de dados colhidos, sobretudo através da aplicação de um questionário final, tecerei considerações sobre o impacto do mesmo na comunidade educativa em questão.

Em jeito de conclusão, apresento a minha visão sobre tudo o que realizei de mais ou menos positivo, bem como sobre esta modalidade de formação.

Capítulo I – Fundamentação teórica e contextual

1.1- Compreensão leitora

Vivemos na era da informação. A forma como apreendemos o mundo, como nele nos integramos, como nos relacionamos é indubitavelmente refém do ato de descodificação de mensagens escritas. Desde tenra idade, sentimos uma vontade emergente de aprender a ler, de dominar o processo de descodificação gráfica e nos adentrarmos num mundo onde a palavra escrita impera; por essa razão a ânsia da experiência escolar, ponte mágica de passagem para o mundo do conhecimento e meio através do qual acedemos a tantas outras aprendizagens e multiplicamos as nossas capacidades enquanto seres que agem, que participam na sociedade. Contudo, tal como já sobremaneira discutido, o ato de ler não se esgota na descodificação gráfica. Saber ler é compreender. Compreender é saber descodificar sentidos, intenções, relações, o mundo, em última instância.

Cada vez mais, o mundo e a sociedade em que nos movemos se têm transformado em plataformas onde inclusive o conhecimento e a interação humana se pautam pela distância, desembocando a comunicação numa interação onde a compreensão e a expressão escritas desempenham um papel fundamental. Quantos de nós não travaram já conhecimentos com pessoas que nunca viram, desenvolvendo perceções tendo em conta apenas o que essas pessoas escolheram “publicar” através da escrita? Quantos participaram em atos, fóruns de discussão social e cívica? Quantas vezes não apelamos já à sensibilidade e consciência humanas, através de mensagens escritas, esperando que do outro lado do ecrã esteja alguém que alcance o sentido das nossas palavras e se enquadre no que procuramos? Quantos de nós não viveram já experiências de sonho e realidade através das palavras de outrem... Enquanto aprendentes quer da nossa língua, quer de línguas estrangeiras, incorporamos aprendizagens não só através da oralidade, da audição, do que as imagens nos transmitem mas também por meio da palavra escrita.

Tendo em conta o Relatório Nacional sobre o PISA (GAVE, 2001:5), a “Literacia de leitura foi definida como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, desenvolver os seus próprios

conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade.” São os “textos” que recebemos que nos ajudam a descodificar esse mundo, a integrarmo-nos socialmente e a analisar criticamente a sociedade, entre tantas outras utilidades.

Segundo Acquaroni (2000:45),

La denominación *comprensión lectora* constituye, sin duda, un buen ejemplo de término que aparece asociado a varios ámbitos científicos y disciplinas a un tiempo. Dicha capacidad para la *ubiquidad interdisciplinar* se explica fácilmente si entendemos la comprensión lectora como un proceso complejo en el que intervienen factores de muy distinta naturaleza (cognitivos, culturales, lingüísticos, estratégicos, etc.).

A compreensão leitora pode ser entendida como a capacidade de filtrar significado de um texto. Assim sendo, cada indivíduo fá-lo de uma forma pessoal. “Por isso, podemos dizer que a compreensão é o produto do que se sabia antes mais o resultado da leitura feita.” (Sousa, 1998:104)

Como qualquer tipo de ação pessoal, a leitura e devida compreensão não é uma experiência sempre igual. Cada mensagem coloca ao leitor diferentes problemas de aceitação e avaliação, uma vez que este a recebe de maneira distinta, até porque o processo de envolvimento no ato de leitura é único e inalienável. O que é incontornável, porém, é que o indivíduo-leitor seja dotado de capacidade de decifração de informação.

Segundo Podal & Comellas (1996:40), a compreensão escrita (“comprensión lectora”) será o desenvolvimento da captação do conteúdo em níveis distintos:

- Nível de compreensão literal;
- Nível de compreensão implícito (que deve deduzir-se do texto);
- Nível de compreensão contextualizada (inferências implicando interpretações);
- Nível de compreensão crítica (que implica os três níveis anteriores e no qual se passa a desenvolver uma opinião crítica dos conteúdos da leitura e uma dimensão criativa).

O processo de compreensão leitora passa, portanto, por fases que em muito dependem da nossa capacidade intelectual: numa primeira instância, é um processo de filtragem de informação, dado que esta se encontra objetivamente exposta; numa fase seguinte, o leitor é capaz de realizar deduções a partir de indícios que o texto contém, de forma mais ou menos velada. Estas deduções implicam, em certa medida, que o leitor faça uso dos seus conhecimentos a que acrescentará a sua capacidade de antecipação e suposição, combinada com a capacidade de perspetivar a partir do contexto. Por último, os leitores verdadeiramente competentes, após dominarem os processos anteriormente descritos, logram estabelecer com o texto uma interação já que formulam juízos que se baseiam não só no texto, como sobretudo nos seus próprios conhecimentos e experiências que, por sua vez, já se alimentaram de vivências, estereótipos. Giasson (1993:20) usa, a respeito destas fases, a metáfora da orquestra sinfónica, no sentido de enfatizar que a questão da compreensão é um processo englobante. “Para retomar a comparação com a orquestra sinfónica, diremos que, tal como acontece com uma peça musical, há várias maneiras de interpretar um texto: esta interpretação depende dos conhecimentos do leitor, da sua intenção e de outros elementos do contexto. ”

Não obstante, avoluma-se a perceção de que os estudantes portugueses cada vez mais se alienam da palavra escrita, no processo de aprendizagem e compreensão do mundo, o que lhes traz, a médio prazo, problemas na construção do seu conhecimento. A Escola não pode alhear-se deste facto. Da mesma forma, os professores não podem ignorar que se não lutarem contra esta tendência, invertendo-a, não poderão proporcionar conhecimento, interação, comunicação, em última instância. Por conseguinte, como professora de línguas, não posso deixar de tentar que os alunos portugueses tenham contacto com a leitura e compreensão e, sobretudo, que se apercebam que estes exercícios são imprescindíveis quando tentamos aceder à aprendizagem e ao conhecimento.

Citando uma vez mais as palavras de Acquaroni (2000:46),

Antes de constituir un fin en sí misma, un punto de llegada, una actividad habitual que se desarrollará dentro y fuera del aula, la comprensión lectora es definida como una destreza interpretativa y a la vez se halla directamente implicada en el proceso de enseñanza como una de las estrategias de aprendizaje que se despliega con mayor frecuencia (en la lectura de textos,

instrucciones para realizar ejercicios, explicaciones de uso, esquemas gramaticales, etc.) para alcanzar la deseada competencia comunicativa.

1.1.1- O papel da compreensão leitora na aprendizagem das línguas estrangeiras

Ao longo dos tempos, na aprendizagem de línguas estrangeiras, as diferentes correntes metodológicas priorizaram diferentes competências.

O método tradicional (ou de gramática e tradução) centrava-se na aprendizagem da língua escrita mas, ao contrário do que possa pensar-se, a compreensão escrita não ocupava um lugar de destaque; o texto funcionava apenas como um modelo de língua e o aluno reproduzia passivamente as estruturas linguísticas que se encontravam aí representadas, cingindo-se a compreensão ao mero exercício da tradução.

Relativamente ao método direto que se associa ao nome de Maximilian Berlitz, encontrando representação nas escolas Berlitz, faz-se uma aprendizagem por meio de objetos, através de associações de ideias. Os estudantes captavam o significado dos textos (normalmente diálogos com perguntas relativas aos mesmos) com o auxílio de ilustrações mas a compreensão leitora via-se reduzida quase exclusivamente a um exercício de associação individual de palavras a imagens. Por outro lado, “Los textos (diálogos y narraciones) sólo aparecen en el Libro del alumno y han sido concebidos para que se repase en casa lo que se ha aprendido en clase”. (Melero, 2000: 54) Este método acrescenta, todavia, o facto de poder chegar-se ao significado das palavras através do contexto oracional.

Até ao século XX, em quase todos os métodos de ensino das línguas estrangeiras, o centro de ação é a leitura com vista à repetição e memorização de conceitos, sendo a compreensão leitora um processo passivo, no qual o leitor não tem qualquer papel. Giasson (1993:19) distingue em duas as concepções de leitura: a de “antigamente” e uma mais atual. De acordo com a concepção de antigamente, o leitor deveria encontrar e “copiar” o sentido preciso do texto, determinado pelo autor, “colando-o” na sua memória. A esta concepção contrapõe uma mais atual, mediante a qual o leitor transporta para o texto a sua visão do mundo, associando-a, por vezes, à do autor que lê, sendo a compreensão leitora um processo de construção, algo

corroborado por Sousa (1998:91), quando refere ser a compreensão uma “reconstrução de sentido”.

Já as correntes metodológicas estruturalistas do século XX, sobretudo a partir dos anos 40 (com o emergir dos métodos áudio-orais), sacralizaram a oralidade. Consequentemente, as atividades suscetíveis de desenvolverem a compreensão leitora eram relegadas para segundo plano. Ao priorizar a aprendizagem de destrezas orais, o papel do texto, nas aulas de L2, é expor o aluno a diálogos que simulam situações de interação oral (daí a predominância de textos com fórmulas interrogativas e exclamativas). Por conseguinte, compreender um texto era basicamente responder a perguntas, sendo o objetivo a reprodução de estruturas aí representadas. O aluno poderia responder corretamente às questões sem ter compreendido o enunciado ou o sentido do texto, mas apenas porque identificou e selecionou as estruturas fundamentais à formulação de respostas. Proporcionava-se, através do texto, o contacto com o vocabulário e estruturas que constituíam o objetivo da lição (Sánchez, 1997:156).

É a partir da década de 80, com a introdução do conceito de competência comunicativa, que se assiste a uma viragem na forma como se perspetiva o estudo de uma L2 e como se pretende que as aulas se desenrolem. A competência comunicativa deve entender-se como um conjunto de habilidades e conhecimentos que permitem que os falantes de uma comunidade linguística possam entender-se, aparecendo também referenciado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, incluindo as componentes linguística (a língua como sistema: fonologia, morfossintaxe, léxico), sociolinguística (condições socioculturais do uso de uma língua) e pragmática (o uso funcional dos recursos linguísticos, o domínio do discurso, a identificação dos tipos e formas de textos).

Esta competência realiza-se através de atos comunicativos. A partir destes, estabelecem-se relações entre os sujeitos neles envolvidos que usam a linguagem como um instrumento mediante o qual se diz algo a alguém. Em virtude deste aspeto, qualquer ato comunicativo através de uma língua se concretiza tendo em conta o cumprimento de um objetivo (que motiva e justifica a sua realização) e não se desliga do contexto ou situação em que ocorre.

1.1.2- A compreensão leitora e o método comunicativo

Os enfoques comunicativos e o lugar que se pretende que o aprendente de uma L2 assumam não determinar um caminho diferente no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, bem como no tratamento da CL.

O método comunicativo centra-se na língua em uso, considerando-se que, fora deste âmbito, carece de funcionalidade. Citando Melero (2000: 86),

En primer lugar, la enseñanza en clase tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico. Las lenguas se aprenden para poder entenderse con otras personas, para orientarse en otro país, para comprender el periódico, leer libros, etc.; es decir para usar la lengua extranjera en situaciones comunicativas de la vida cotidiana.

Por conseguinte, as atividades comunicativas que se realizam em contexto de aula subordinam a forma ao conteúdo e envolvem os interlocutores que participam, através da prática da oralidade, no desenvolvimento de ações concretas e específicas. O aluno passa a ter o protagonismo da aula, esperando-se que assumam um papel de maior dinamismo. Procura-se, portanto, levá-lo a agir, ação essa determinada pela aquisição e realização diárias (“tarefas”), nos diferentes âmbitos do conhecimento, que desembocam numa ação final (“tarefa final”). Como tal, é de extrema importância que leiam e compreendam o que leem, condição *sine qua non* na realização de tarefas que promovem a sua evolução no domínio da língua.

Portanto, os enfoques comunicativos centram-se na língua em uso, tendo em conta as quatro destrezas: ler, escrever, ouvir, falar, o que enfatiza a ideia de que a comunicação pode ocorrer no âmbito da língua oral ou escrita.

Acquaroni (2004:957) sublinha que é com os enfoques comunicativos que a CL ganha lugar:

Contrariamente a lo que se pueda pensar, es dentro del marco teórico del *enfoque comunicativo* donde la comprensión lectora adquiere su verdadera razón de ser, a pesar de que se siga dando grande importancia a las destrezas orales. La comprensión lectora empieza a ser un fin en sí mismo, y se incorpora a la secuencia didáctica, desde el primer día de clase, como un recurso imprescindible para alcanzar un buen grado de competencia comunicativa.

Deste modo, não se dissocia o ato comunicativo do ato de compreensão leitora. A ideia que subjaz a este conceito é mais ou menos a seguinte: quem lê e compreende, aumenta o seu

conhecimento da língua e cultura alvo; incorpora-o e usa-o quando tem necessidade de comunicar em situações reais. Assim sendo, o aprendente pode não só reproduzir o que aprendeu, reservando-se a possibilidade e a autonomia de selecionar o que considera importante para um fim comunicativo em específico, dependendo, obviamente, da habilidade do falante.

Esta perspetiva leva a que os materiais ao serviço do processo de ensino-aprendizagem sirvam o objetivo de colocar o aluno numa situação o mais real possível. Por isso os manuais começam a incorporar textos de natureza diversificada: folhetos informativos e publicitários, cartas de restaurantes e menus, horários, bem como coleções de leituras graduadas, adaptações de obras literárias ou obras originais criadas com fins especificamente didáticos. Da mesma forma, alarga-se também o leque de atividades de abordagem textual.

El método tradicional mostraba preferencia por los textos literarios y formales; el método audio-oral acostumbraba a reelaborar y condicionar pedagógicamente los textos que servían de base para el diálogo inicial; el método comunicativo introduce una gran variedad de textos, de ámbitos diferentes, de estratos sociales distintos y sometidos todos ellos a una condición: que sean representativos de la comunicación real en el área concreta que hubiese sido seleccionada.”
(Sánchez, 1997:202)

Este é o enfoque que tendencialmente os professores das L2 têm seguido pois privilegia a variedade, potencia a motivação, interesse e participação do seu alunado. Por esta razão, nas minhas aulas, embora as atividades se centrassem na leitura e interpretação de conteúdos, procurei integrar outras destrezas, indo ao encontro dos objetivos da metodologia comunicativa: envolver os alunos em situações o mais variadas possível. Por outro lado, procurei introduzir interação (tendo em conta que comunicação é basicamente interação), o que pressupõe um intercâmbio de informação entre dois ou mais interlocutores.

1.1.3- Promoção da compreensão leitora: Estratégias

A compreensão na leitura depende, em larga medida, das estratégias de que o leitor (mais competente ou menos) faz uso para descortinar o sentido do texto. Segundo Acquaroni (2004) foi a partir da década de 80 que cresceu o interesse na identificação, análise e classificação das estratégias que os leitores competentes mobilizam, consciente ou inconscientemente. Quer isto dizer que, por vezes, o leitor, tendo em conta o seu interesse,

motivação e objetivos de leitura, desencadeia procedimentos que lhe permitem aceder ao sentido do texto/enunciado escrito. Outras vezes, esses procedimentos são desencadeados de forma automática e mecânica, logo que inicia o ato de leitura. Assim sendo, divide esta autora as estratégias em cognitivas e metacognitivas.

Entre as estratégias cognitivas, aponta-se aquela a que, de uma forma ou de outra, todos os leitores lançam mão: o uso do dicionário (estratégia de clarificação e verificação, quando o leitor tem a noção que necessita de reencontrar a compreensão). Em termos didáticos, na leitura e compreensão de textos numa LE, aconselha-se o uso de dicionários monolíngues porque, além de não afastar o leitor do contacto com a língua alvo, ainda lhe proporciona o estabelecimento de ligações com outras palavras (além do óbvio alargamento lexical que daí advém).

Outra das estratégias a que os leitores recorrem, quer durante, quer após a leitura, é a de inferência, que se centra nos conhecimentos que os alunos possuem. Acquaroni (2004:954-955), reconhecendo que adota a proposta de Wenden e Rubin, distingue três tipos de inferências:

→ Inferência “interlingual”, possível quando existe semelhança entre a língua materna e a L2, sendo que o sujeito-leitor usa os seus conhecimentos e transpõe-nos para a L2, podendo resultar de forma inapropriada, levando a interpretações erradas. Ocorre isto com alguma frequência com os alunos portugueses, relativamente ao Espanhol, quando estabelecem analogias vocabulares, tendo em conta a semelhança gráfica e fonética de determinadas palavras cujo significado é diferente nas duas línguas (os chamados “falsos amigos”);

→ Inferência “extralingual”, que se ativa durante a pré-leitura, a leitura ou a pós-leitura, através de esquemas de conteúdo baseados nos conhecimentos, experiências que o leitor tem sobre a L2 e que contribuem para construir, de forma integrada, o sentido do texto.

→ Inferência “intralingual” tem por base o próprio conhecimento que o aluno tem da língua alvo.

Há outras estratégias que se baseiam no conhecimento que o leitor possui sobre o processo de leitura, ou seja, utiliza-as quando falha qualquer coisa na compreensão, num exercício de monitorização da sua compreensão. Giasson (1993) dedica o capítulo IX da sua

obra “Compreensão na Leitura” a estas estratégias que denomina “Processos cognitivos”. Entre as estratégias metacognitivas, apontam-se a releitura e a formulação de hipóteses de significação a partir de elementos do contexto.

De acordo com Van Esch (2010:276), um docente de referência no âmbito do ELE, que dedicou a sua atenção ao estudo da compreensão leitora, há sobretudo dois tipos de contexto: “el contexto general, o sea, el conocimiento previo del tema que dispone, y el contexto local de la palabra en la frase.” O contexto geral entende-o como os conhecimentos prévios sobre o tema do texto. (A ativação dos conhecimentos prévios do aluno é uma das estratégias mais adequadas no processo de compreensão textual.) O contexto local pode ser léxico (informação dada pela forma das palavras ou as partes que as constituem); sintático (informação dada pela relação sintática ou gramatical que se estabelece entre as palavras da mesma frase ou entre outras frases); semântico (relação entre o significado de uma palavra ou outras palavras na mesma frase ou noutras frases) e o estilístico (a informação que o estilo de um texto oferece ao significado da palavra). Todos os tipos de contexto, usados conjuntamente, constituem importantes estratégias no processo de compreensão leitora.

Estas estratégias aparecem também mencionadas no programa de Espanhol de 10º ano, nível Inicial (Fernández, 2001:36-37).

1.1.4 - Atividades de compreensão leitora

Antes de se proceder a um inventário das atividades que poderão transformar o exercício da leitura num processo enriquecedor de descoberta de sentido(s), convém ter em conta que o ato da leitura não se cinge ao momento em que se realiza. Pelo contrário, há momentos tão determinantes como este: antes, durante e depois da leitura. A determinação dos momentos antes, durante e depois da leitura encontra-se intimamente associada ao ensino de estratégias de CL, que antes mencionei. Giasson (1993:57) propõe um modelo de intervenção na leitura que se centra nestes momentos estruturadores/fundamentais.

Assim sendo, há atividades de pré-leitura, associadas à leitura e atividades de pós-leitura. As primeiras destinam-se a motivar o aluno, ativando os seus conhecimentos prévios e preparando-o para a tarefa de compreensão textual. As segundas têm como função fixar a atenção do aluno, ajudá-lo a encontrar a informação e a reconhecer características textuais, intenções, registros. Estas podem ser divididas em fases que permitem uma aproximação diferente ao texto. As últimas têm como função a ampliação de conhecimentos que a leitura do texto proporcionou ou a confirmação da compreensão da leitura. Normalmente afastam-se materialmente do texto mas utilizam-no como ponto de partida para atividades que integram outras destrezas.

De seguida, apresento uma sistematização de atividades de compreensão leitora, tendo por base estes três momentos essenciais e partindo do resumo do que se encontra mencionado em Acquaroni (2004:958-960):

Atividades de compreensão leitora	
Pré-leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do tema através de “lúvia de ideias”; • Reflexão sobre o título; • Previsão das ideias principais a partir do título, de uma palavra-chave, de uma frase, um fragmento ou de uma ilustração; • Recolha de toda a informação sobre o tema, através de esquemas, mapas de ideias.

Leitura	<p>→ Primeira aproximação ao texto: leitura silenciosa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificação da compreensão global do texto a partir de uma ou duas perguntas sobre o tema; • Atribuição de um título ao texto. <p>→ Segunda aproximação ao texto: Leitura em voz alta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos de grupo: discussão sobre os processos de interpretação ou as tarefas de leitura e interpretação propriamente ditas; • Referir a ideia principal do texto; • Ordenar imagens ou parágrafos do texto; • Completar espaços em branco (cloze); • Confirmar as previsões formuladas durante a leitura ou compará-las com as situações apresentadas; • Tirar notas; • Sublinhar vocabulário desconhecido ou palavras-chave do texto; • Comparar textos sobre o mesmo tema; • Relacionar o que se lê com a própria experiência (reflexões sobre a leitura); • Responder a perguntas sobre o texto (questionários dirigidos); • Exercícios de interpretação: Distinguir verdadeiro/falso; escolha múltipla; • Interpretação da mensagem, através de exercícios vocabulares de exploração lexical (sinonímia, antonímia);
Pós-leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer reflexões sobre a leitura: Debate sobre o tema do texto; • Ilustrar momentos ou situações descritas no texto; • Elaborar resumos; • Dramatizar excertos textuais ou construir representações dramáticas a partir do argumento do texto; • Escrever textos de natureza diferente, utilizando o vocabulário aprendido através da leitura do texto; • Elaborar questionários/inquéritos a partir dos temas abordados no texto.

1.1.5 - Avaliação da compreensão leitora

Qualquer processo de avaliação se destina a determinar o grau de eficácia de uma tarefa, ou seja, em que medida se atingiram os objetivos que foram estabelecidos aquando da determinação dessa tarefa.

No caso da Compreensão Leitora, a avaliação é feita com base no sucesso com que o aluno realiza as atividades de exploração de um texto. Van Esch (2010:286) refere que, relativamente a esta destreza, se deve distinguir entre avaliação do produto, que mede os resultados (de componente sumativa), e avaliação do processo, que se destina a tentar perceber como se fez para chegar àquele resultado (de índole formativa).

Dado que uma das estratégias de intervenção que os professores usam para determinar até que ponto os seus alunos conseguiram interpretar um texto tem por base as perguntas que lhes são dirigidas, podemos dizer que a testagem se centra na pergunta. Giasson (1993:299), usando a pesquisa de Durkin, alude a questão da avaliação, de forma análoga à de Van Esch. Fala de perguntas sobre o produto, que são perguntas de avaliação e se destinam apenas a verificar se os alunos leram o texto (como tal, serão capazes de reconhecer e sintetizar a informação aí presente). Estas, segundo Van Esch, são as que prevalecem nos exercícios de escolha múltipla (presentes na grande parte dos exercícios de testagem relativos à CL) e nos exercícios de completar espaços (cloze). As perguntas convencionais em que o aluno reconstrói o sentido do texto, lançando mão ao seu repertório vocabular, também são perguntas de avaliação.

As perguntas sobre o processo, por sua vez, levam o aluno a refletir sobre a forma como chegou à resposta ou como solucionou problemas com palavras desconhecidas. Estas são perguntas de ensino porque há a possibilidade e o objetivo de fazer o aluno evoluir nas suas capacidades de compreensão. Van Esch (2010) refere que se concretizam através da opinião dos alunos sobre os textos, os exercícios e o professor ou então quando se lhes pede que relatem as suas experiências na leitura de textos.

Tendo em conta as várias críticas apontadas à estratégia de avaliação que se centra nas perguntas, questionando o seu real valor pedagógico (Giasson1993:285-286), nos últimos anos, diferentes investigadores e pedagogos enfatizam as vantagens do “diálogo recíproco” (Giasson, *ibid.*:301), ou seja, as perguntas, como forma de se monitorizar e avaliar o processo da compreensão escrita deixam de ser unidirecionais, empreendidas apenas pelo professor, mas passam igualmente a contar com a intervenção ativa do aluno. O objetivo é envolvê-lo na sua leitura: procurar que este faça previsões (com o intuito de ativar conhecimentos, suscitando o interesse para prosseguir a leitura), que faça perguntas (o aluno passa a ser um sujeito ativo,

não se confinando o seu papel ao de responder mas também de questionar), que resuma o texto e o clarifique (integra informação e presta atenção aos elementos que podem dificultar a sua compreensão).

A estratégia do “diálogo recíproco” reside não só numa interação aluno-texto, como também na interação aluno-professor, o que vai ao encontro da metodologia comunicativa que preconiza a aula como um espaço vivo, participado e o processo de compreensão interativo. Citando as palavras de Acquaroni (2004:960): “Es tarea del profesor favorecer la autonomía del estudiante de una L2; hacer que sea consciente en todo momento de que forma parte activa del proceso lector.”

1.2- Contexto de intervenção

1.2.1- Caracterização da escola

A escola onde iniciei a prática pedagógica no âmbito da disciplina de Espanhol é uma das mais procuradas e prestigiadas da cidade de Braga pela diversidade da oferta formativa que apresenta, nos diferentes quadrantes do saber. Recentemente intervencionada com obras de requalificação, melhorou e modernizou os seus espaços, de forma a oferecer um ensino de qualidade ao seu público.

Situa-se no centro da cidade, portanto, o público que a frequenta é maioritariamente oriundo da malha urbana. Há já alguns anos que deixou de acolher estudantes do ensino básico, tendo-se especializado no ensino secundário, sendo o seu leque de opções muito variado, em termos formativos, e distribuindo-se pelo ensino regular, profissional, sendo igualmente dotada de um Centro de Novas Oportunidades.

Trata-se de uma escola onde se respira uma certa jovialidade, quer pelos jovens que enchem os corredores ou convivem em redor dos seus jardins interiores, pela constante de exposições que enriquecem os seus espaços, quer ainda pela multiplicidade de atividades que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem.

1.2.2 - Caracterização da turma – Questionário inicial

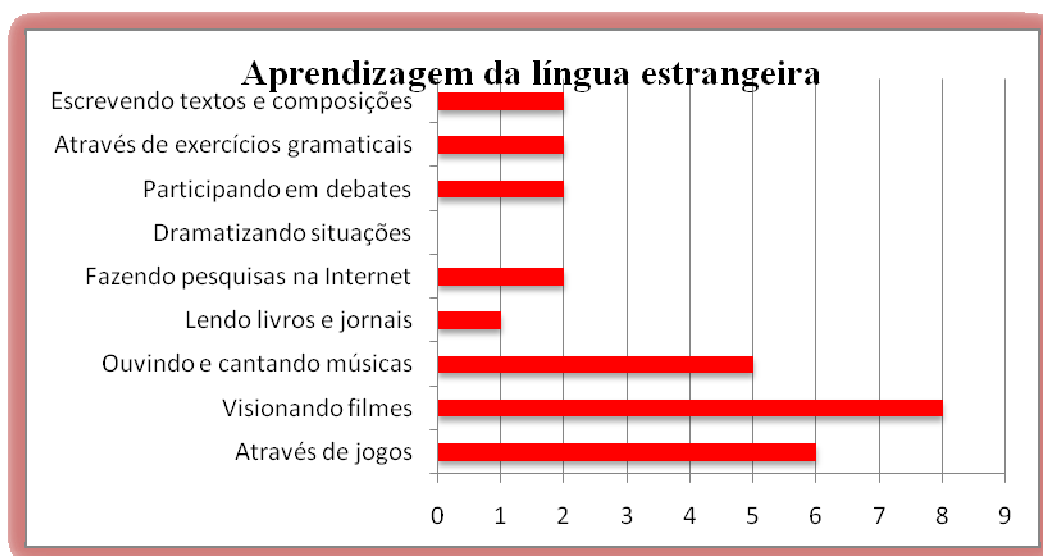
A turma onde implementei o meu projeto de intervenção pedagógica é constituída, nas aulas de Espanhol, por quatro rapazes e quatro raparigas. Visto serem de Línguas e Humanidades do 10º ano, a disciplina de Espanhol faz parte das de Formação Específica, sendo, portanto, uma língua de opção, entre quatro disciplinas, razão pela qual as aulas de Espanhol eram frequentadas por este número reduzido de alunos. É uma turma de Iniciação, o que, dada a complexidade da competência/destreza que me propus desenvolver, é o ponto de partida perfeito para um adequado acompanhamento do que os alunos apreendem e produzem em contexto de sala de aula. Com uma média de idades que ronda os 16 anos, são alunos oriundos de um contexto urbano e que aparentam ser informados relativamente ao mundo que os rodeia. Ativos e curiosos, no que concerne à aprendizagem, pareciam estar muito motivados para o estudo do Espanhol. Não obstante, aparentavam uma certa alienação de uma metodologia convencional, centrada no manual.

No decurso da observação de uma das aulas da turma, enquanto a orientadora procedia à entrega e correção de um teste de avaliação, verifiquei que umas das questões onde os alunos haviam falhado se prendia não com o desconhecimento dos conteúdos que aí estavam a ser avaliados, mas apenas com a interpretação/compreensão de uma questão do teste: os alunos não estabeleceram relações entre as ideias presentes na frase.

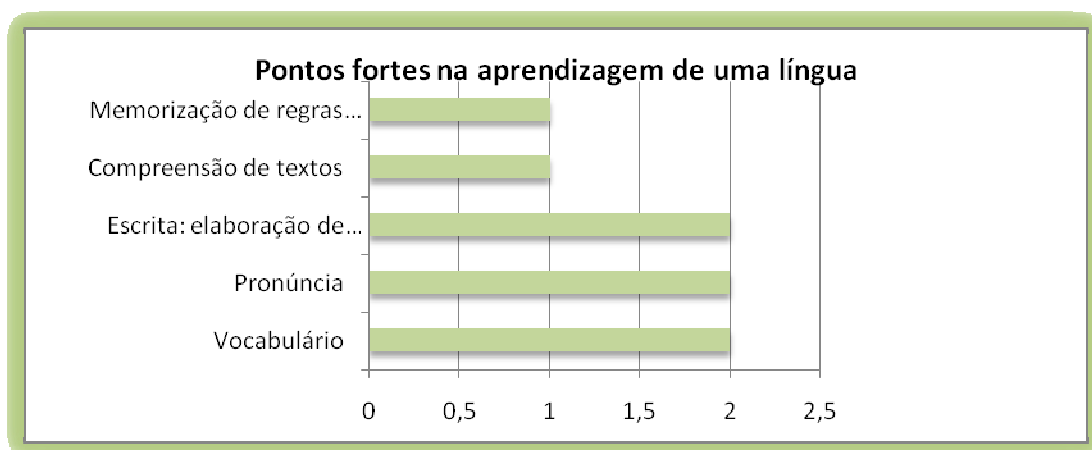
Quando os questioneei sobre o método usado na compreensão de um texto e das questões de um teste, a maior parte dos alunos referiu que perguntam ao professor e a estratégia usada na elaboração de respostas, em todas as disciplinas, sobretudo as de Línguas, é a de transcrever excertos dos textos que lhes parece terem a ver com a questão, conclusão a que chegam pela identificação de palavras-chave comuns.

Assim, resolvi aplicar um questionário para diagnosticar de forma mais específica as dificuldades e motivações dos alunos do 10º J, relativamente à disciplina, bem como determinar o ponto de partida, no que concerne à compreensão leitora, e desenho de estratégias posteriores (Anexo 1).

Tendo tratado as respostas dadas ao questionário, constatei que os alunos escolheram Espanhol principalmente devido ao gosto que têm pela língua, assim como pela facilidade que têm na compreensão oral. A outra razão é óbvia: poderá ser-lhes útil no seu percurso académico.



A partir da listagem de algumas atividades, verificou-se que creem que a melhor forma de aprender uma língua estrangeira passa pela atividade lúdica.



Quando questionados relativamente aos seus pontos fortes na aprendizagem de uma língua, apontam diferentes competências já desenvolvidas e que podem ser-lhes úteis na aprendizagem de uma língua estrangeira: a maior parte dos alunos indica a elaboração de textos

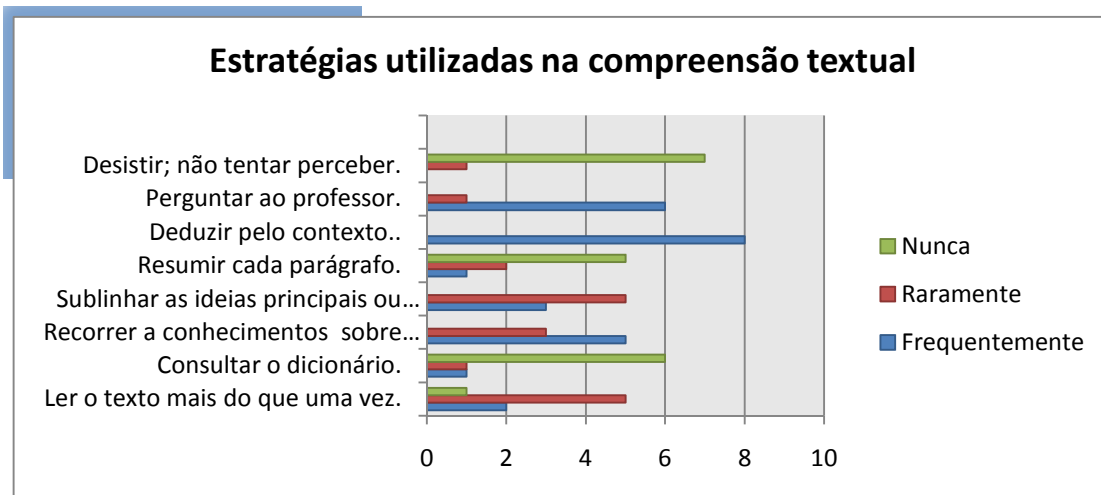
e composições, a pronúncia e o vocabulário. Apenas um aluno menciona a *facilidade na compreensão leitora*.

Pelo contrário, a grande dificuldade (pontos débeis) prende-se com a apreensão de regras gramaticais (4 alunos) e a falta de à-vontade para falar (4). Mencionam, de igual forma, a dificuldade na comunicação (3).

Na questão da opinião sobre o manual adotado na escola, referem considerá-lo adequado, embora apontem o pouco entusiasmo que têm, no que à leitura dos textos que o compõem diz respeito.



Quando questionados relativamente a estratégias de dinamização de leitura, passíveis de promoverem o desenvolvimento da compreensão, há uma certa tendência para apontarem as atividades de caráter lúdico. Grande parte deles referiu que os filmes serviriam melhor este objetivo, deduzo eu que através da leitura de legendas em espanhol.



Apontam maioritariamente a *dedução pelo contexto* ou *solicitar a ajuda do professor*. Raramente leem o texto mais do que uma vez ou sublinham as suas palavras-chave, demonstrando a tendência juvenil a afastarem-se da palavra escrita.

A partir de tudo o que mencionaram, concluí que teria que utilizar estratégias que promovessem a descoberta do conhecimento através da palavra escrita, mas que também fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades, de forma a aligeirar a visão negativa que têm, relativamente à leitura e às atividades com elas relacionadas (compreensão, interpretação), e encurtar a distância que cada vez mais se vai sulcando entre os jovens e a destreza da compreensão leitora.

De acordo com Van Esch (2010:285), é importante que o professor proporcione aos alunos uma variedade de textos que possam ser lidos na aula ou em casa. Procurei, portanto, que o seu contacto com os textos lhes fosse não só útil em termos de aprendizagens, pelas repercussões que a apreensão de sentido de um ou vários textos tem na competência comunicativa, mas igualmente prazenteiro.

1.3 – O tratamento da CL à luz dos documentos orientadores

Um conjunto de investigadores da Universidade do Minho que desenvolveram um programa de investigação-ação, associada ao projeto Litteratus (visando este a promoção da leitura e compreensão), resume os tipos de compreensão leitora de forma muito semelhante à de Podall & Comellas: literal, inferencial, de reorganização e crítica. A diferença reside na leitura

de reorganização que, de acordo com Ribeiro et al.(2010:19), consiste em sistematizar, esquematizar ou resumir a informação que se vai obtendo, de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma. Trata-se de uma leitura estratégica cujo domínio apenas leitores mais competentes e avançados conseguem realizar.

Os alunos do 10ºJ, encontrando-se numa fase inicial da aprendizagem da língua, não poderiam efetuar leituras deste tipo. Consultando o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, no respeitante à Compreensão na Leitura Geral, no descritor do nível de referência A1, pode ler-se que 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 relacionando-as, se necessário. (Conselho da Europa, 2001:107).

Visto que os alunos do 10º J são falsos principiantes, tal como pude constatar na sequência das observações de aulas que fiz (perceção que foi confirmada pela professora cooperante que com eles trabalhava diariamente), poder-se-ia aplicar a escala A2, sem prejuízo de exigir destes alunos mais do que seria aconselhável. Apresento, de seguida, uma síntese dos descritores, tendo em conta o que se aponta no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), para a competência da CL.

COMPREENSÃO LEITURA GERAL	NA	A1 É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e lendo-as se necessário.
		<hr/>
		A2 É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho. É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.

<p>LEITURA DE CORRESPONDÊNCIA</p>	<p>A1</p> <p>É capaz de entender mensagens simples e breves em postais.</p> <hr/> <p>A2</p> <p>É capaz de entender tipos elementares de cartas e de faxes rotineiros (pedidos de informação, encomendas, confirmações, etc.) acerca de assuntos que lhe são familiares.</p> <p>É capaz de entender cartas pessoais, simples e breves.</p>
---------------------------------------	---

<p>LEITURA PARA ORIENTAÇÃO</p>	<p>A1</p> <p>É capaz de reconhecer nomes, palavras e expressões muito elementares que lhe sejam familiares, nas situações comuns do quotidiano.</p> <hr/> <p>A2</p> <p>É capaz de procurar informações específicas e previsíveis em materiais simples do dia-a-dia, tais como publicidade, prospectos, ementas, inventários e horários.</p> <p>É capaz de localizar informações específicas em listas e isolar a informação pretendida (p. ex.: utilizar as Páginas Amarelas para encontrar um serviço ou um comerciante).</p> <p>É capaz de entender sinais e avisos: em lugares públicos, tais como ruas, restaurantes, estações de caminho-de-ferro; em locais de trabalho, tais como orientações, instruções, avisos de segurança.</p>
------------------------------------	--

<p>LEITURA PARA OBTEN INFORMAÇÕES E</p>	<p>A1</p> <p>É capaz de ficar com uma ideia do conteúdo de material informativo muito simples e de descrições breves e simples, especialmente se houver ajuda visual.</p> <hr/>
---	---

ARGUMENTOS	<p>A2</p> <p>É capaz de identificar informações específicas em material escrito muito simples que encontra, como cartas, brochuras e artigos breves de jornal que narrem acontecimentos.</p>
------------	---

Não obstante os descritores apontarem para a identificação, reconhecimento, localização de informação textual, que se traduzem em compreensões do tipo literal, creio que as competências que os alunos deste nível possuem lhes permitem efetuar, de igual forma, compreensões do tipo implícito, tendo em conta que estão familiarizados com a língua espanhola ou, não estando, estabelecem analogias com a língua portuguesa, sendo capazes do estabelecimento de inferências, quer através do contexto, quer por via da semelhança que irmana as duas línguas em questão.

No capítulo V do QECRL elencam-se as competências que os aprendentes de línguas possuem para realizar tarefas, no âmbito da sua aprendizagem. Entre essas competências de aprendizagem, além da consciência da língua e da comunicação, consciência e capacidades fonéticas, a competência existencial, citam-se as capacidades de estudo que basicamente têm que ver com a forma como o aluno se comporta nas situações de aprendizagem. E daqui se chega às capacidades que julgo terem a ver com o desenvolvimento da compreensão leitora: as capacidades heurísticas que incluem “a capacidade do aprendente para utilizar a língua-alvo, de modo a encontrar, a compreender e, se necessário, a transmitir uma informação nova, (nomeadamente utilizando as fontes de referência na língua-alvo).” (Conselho da Europa, 2001:156). Ora, entre as fontes de referência na língua-alvo inserem-se os textos que, de acordo com este mesmo documento, constituem o material de entrada do processo de compreensão da língua. E aqui se coloca a questão: que textos devem ser selecionados, a que textos devemos “expor” os nossos alunos e quais os que proporcionam desenvolvimento da sua capacidade de comunicação? Por que razão é que a sua adequada seleção é fulcral na promoção da compreensão leitora? Voltando ao QECRL, podemos verificar que na aprendizagem da língua, uma das competências a desenvolver é a semântica que “trata da consciência e do controlo que o aprendente possui sobre a organização do significado”. Daí a relação texto-compreensão

leitora. Embora este documento não refira explicitamente como proceder de forma a desenvolver a capacidade de CL, refere, todavia, que “lendo textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos (jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos)” ou “por exposição directa a enunciados orais e textos escritos especialmente seleccionados em L2”, o estudante possa aprender uma segunda língua ou língua estrangeira. (Conselho da Europa, 2001:201). De igual forma, se enfatiza o papel central que os textos têm nessa mesma aprendizagem, através da “exposição ao texto com uma compreensão controlada e assistida por questões e respostas em L2, por questões de escolha múltipla, pela relação texto/imagem, etc.” (Conselho da Europa, 2001:203).

Em suma, o recurso a exercícios de CL potencia a aprendizagem de uma L2; por conseguinte, promove a comunicação nessa língua.

O texto é o ponto de partida para uma atividade comunicativa que se centra num conteúdo ou tema. As atividades que pretendem a sua exploração, promovendo a sua compreensão, servem fins didáticos, de maneira que a promoção da competência de CL implica a integração de outras. Como em situações reais, uma situação gera outras situações comunicativas. Acquaroni fez notar, no seu artigo “Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas”, que lemos textos e comentamo-los com amigos, escrevemos uma nota para comunicar o conteúdo de um recado a uma terceira pessoa que o lê, compreende e, por sua vez, pedirá ajuda a uma outra pessoa, através de uma chamada telefónica. No centro de todo este processo de integração, está o texto. (2000:57)

Apesar de as orientações metodológicas presentes nos enfoques comunicativos privilegiarem os textos autênticos, autores como Acquaroni e Van Esch referem que só em estádios mais avançados de aprendizagem de uma língua estrangeira estes serão aconselháveis. Van Esch (2010:281-282) chama a atenção para o facto de que

Si queremos que los textos cumplan con la exigencia de autenticidad, nos encontramos con un problema que no es fácil solucionar: el grado de dificultad de los textos. Para reducir el grado de dificultad ya desde hace años hay “grade readers”, es decir, textos adaptados al nivel de conocimientos y habilidades de los alumnos. El mismo proceso de comprensión lectora nos da argumentos para esta adaptación. Si el alumno se encuentra con muchas palabras

desconocidas y estructuras gramaticales difíciles, se sobrecargará su capacidad de asimilación y no logrará analizar la información que entra, ni cambiarla con sus conocimientos previos, lingüísticos y temáticos. Por eso, no siempre será posible presentar al alumno textos auténticos sin adaptación y habrá que buscar otras soluciones.

Este autor refere, no mesmo artigo, que o texto deve ser escolhido de acordo com o tema, sendo o texto ideal aquele que tenha significado para o leitor, se adapte às suas necessidades e interesses e, sobretudo, que cumpra as suas necessidades comunicativas.

Entre os géneros de transmissão escrita que são aconselháveis para um nível inicial de aprendizagem de uma língua (A1-A2), organizados no Plano Curricular do Instituto Cervantes, um documento de referência para qualquer professor de ELE, entre uma diversidade de textos, encontram-se formulários, cartazes, folhetos com informação turística, contos breves, em versão diversificada, notas e mensagens, correios eletrónicos, notícias da atualidade sobre temas conhecidos. (Instituto Cervantes, 2008: 289-290)

O programa de Espanhol de 10º ano, nível de Iniciação, faz referência aos textos que devem ser abordados neste nível de ensino. Entre outros objetivos, refere-se o de “adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola para compreender textos orais e escritos, sobre temas do seu interesse, temas socioculturais familiares, informações, artigos de opinião e mesmo textos literários contemporâneos, de acessibilidade adequado ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicológico e social.” (Fernández, 2001: 8)

Neste documento, apontam-se, de igual forma, os textos autênticos como os que preferencialmente devem utilizar-se na sala de aula ou, em alternativa, adaptações, referindo-se igualmente que os alunos devem ler diferentes tipos de texto adaptados à sua idade, interesses e ao nível de domínio da língua espanhola: “notícias, anúncios, programas, guias, etiquetas, instruções, reportagens, contos, histórias, narrativas breves, folhetos turísticos, banda desenhada, cartas, poesias” (ibid.:21)

1.4 - Plano de Intervenção

Tendo em vista o que se mencionou sobre a turma, considerei pertinente o desenvolvimento de um projeto que tinha como objetivo aproximar os alunos do texto, na

tentativa de ir minorando as dificuldades que estes apresentam na descodificação de mensagens, sobretudo quando essa descodificação implica estabelecer relações entre ideias. Portanto, uma humilde tentativa na melhoria das capacidades de compreensão escrita/interpretação.

Apresento o quadro-síntese de objetivos traçados aquando da identificação do problema e as estratégias através das quais considere possível contribuir para a colmatação do mesmo.

	Objetivos	Estratégias
1	Aferir as razões que impossibilitam a captação de mensagens escritas e, conseqüentemente, a sua compreensão;	➤ Ferramentas de diagnóstico: questionário de aferição de dificuldades; observação de aulas prévias à intervenção. → Objetivo 1
2	Promover hábitos de leitura que desenvolvam as devidas competências de compreensão;	➤ Atividades diversificadas de promoção de leitura (criação de comunidades de leitura; intercâmbio de experiências de leitura – Internet). → Objetivo 2
3	Desenvolver técnicas que tornem a leitura de conteúdos escritos mais empolgante e o processo de compreensão mais ativo e profícuo;	➤ Atividades didáticas passíveis de desenvolverem técnicas de compreensão leitora (antecipação; inferência; confirmação; reflexão). → Objetivos 3 e 4
4	Capacitar os alunos de ferramentas que lhes permitam aceder a textos autênticos relacionados com necessidades da vida diária e cuja temática seja o mais familiar possível;	➤ Atividades com recurso a materiais autênticos. → Objetivo 4
5	Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento de competências de compreensão escrita.	➤ Questionários de autoavaliação de progressos. → Objetivo 5 ➤ Questionário final de reflexão/ avaliação das estratégias implementadas. → Objetivo 5

Capítulo II: Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica

Todo o processo de Ensino-Aprendizagem deve centrar-se na interação, uma vez que, em qualquer momento da vida de um ser humano, as situações de vida proporcionam uma aprendizagem que, num outro momento qualquer, se tenta transmitir a quem conosco se cruza. Esta é uma lógica a que a Escola não é alheia: enquanto ensinamos, aprendemos; enquanto aprendemos, refletimos, registamos as nossas impressões que, por sua vez, deixam a sua marca nas pessoas com quem convivemos e atuamos. Esta é a filosofia que está inerente ao meu papel enquanto professora: a de que somos seres ricos cuja passagem pela escola pode fazer diferença e produzir alterações no mundo. Por esta razão, é necessário que também se faculte aos alunos a possibilidade de comunicar, de agir e a autonomia para participar no seu processo educativo. Nesta ideia assentam a literatura de referência e os programas escolares, a que não ficam indiferentes os professores das disciplinas associadas às áreas das Línguas. Enquanto professora das línguas portuguesa e espanhola, norteio a minha ação por princípios de respeito, cumprimento de papéis, de que se espera uma troca de saberes que sejam benéficos para todos. Não obstante, considero que o professor deve estar atento às problemáticas e necessidades dos alunos, indo, de igual forma, ao encontro dos seus anseios, das suas motivações, expectativas perante o futuro.

Foi destes princípios que parti no desenvolvimento do meu projeto de intervenção. Tal como referi no Plano de Intervenção Pedagógica, procurei que interviessem no seu processo de aprendizagem, levando-os a atuar, na construção do seu conhecimento, e implicando-os em situações potenciadoras do desenvolvimento da capacidade/destreza da compreensão escrita. No desenrolar de todo este processo, tenho como objetivos basilares os de desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos; contribuir para a formação de seres humanos ativos, autónomos e responsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem. “Assim, assumir a responsabilidade do ato de aprender e acreditar que se é capaz é o primeiro passo desse processo.” (Fernández, 2001:22). Ao mesmo tempo, procurei pôr em prática o “enfoque por tarefas”; o texto e sua compreensão sempre foram o ponto de partida para a realização de atividades que tinham em conta um tema ou conteúdo a abordar (de acordo com as exigências da orientadora e indo ao encontro dos conteúdos a serem abordados, tal como previsto no

programa). Ao promover o contacto com a língua, suas estruturas e funções, o texto facilita a ativação/integração de outras competências de comunicação nas tarefas. Portanto, envolvendo os alunos em atividades de expressão oral (teatros, “juegos de rol”) ou de expressão escrita (resposta a correios eletrónicos, a questões textuais) pretendi que combinassem as diferentes destrezas (interpretativas e expressivas) que frequentemente interagem em qualquer situação de comunicação, numa óbvia lógica sequencial: “La secuenciación de los ejercicios es gradual desde la comprensión hasta la expresión oral (o escrita).” (Melero, 2000:101). No final, esperei que os alunos congregassem todos os conhecimentos adquiridos ao longo da minha intervenção (e que as diferentes “tarefas” potenciaram), no sentido da realização de uma tarefa final, que seria a comunicação numa situação concreta da vida real e que pudesse ter utilidade nas suas vidas.

Penso que consegui ir ao encontro do essencial estabelecido no projeto (e fazendo uso dos conhecimentos que reuni através da consulta de literatura de referência que mencionei aquando do enquadramento teórico), através da seleção de textos variados, com temáticas comuns:

- ✓ Promovi o desencadear de **conhecimentos prévios** (que fossem passíveis de proporcionar aos alunos chaves de descodificação dos textos que leram), através de atividades de pré-leitura que também funcionaram como motivação para as tarefas.

- ✓ Selecionei textos que os cativassem e os envolvessem nas atividades de compreensão e ampliação de conhecimentos.

- ✓ Impulsionei a comunicação/interação oral, na tentativa de que os alunos se acercassem do conteúdo dos textos, de uma forma dedutiva, sem que fosse eu a fornecer as “chaves” de interpretação. Ou seja, procurei que os alunos compreendessem os textos/mensagens, proporcionando-lhes o caminho para o fazer e não apenas a solução. Julgo que sempre o conseguiram, com ritmos diferentes, de acordo com as suas próprias estratégias, recorrendo, em muitas circunstâncias, a **inferências** e/ou a comparações com a língua-mãe. De qualquer forma, ainda que as atividades se centrassem no produto, a minha atuação em aula sempre se centrou no processo, isto é, o meu papel como professora passou pelo de

intermediária, mediadora entre o aluno e o texto, isto é, aproximei entre o ponto de partida, que passou sempre pela leitura de textos e o de chegada, a sua compreensão.

✓ Por fim, procurei, de igual forma, integrar as outras formas de comunicação, à distância. Através da Internet, fiz uso de uma plataforma de comunicação, o Facebook; com a criação do grupo “10º J 2011-2012”, (pelo meu colega de estágio), procurei promover a leitura e interpretação de mensagens.



Paula Gomes
Olá. Queren comentar esta frase sábia??

Fotos do Mural
fotos
Por: Amor Incondicional En Accion

 Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio.
A Einstein

Gosto · Comentar · Não seguir publicação · 27/5 às 18:04

Claudia Fernandes gosta disto.

Paula Gomes Qué significa "prejuicio", sin consultar el diccionario, Claudia Fernandes?
27/5 às 18:21 · Gosto

Paula Gomes A ver se te ayudo...
27/5 às 18:22 · Gosto



Não gosto · Comentar · Não seguir publicação · 27/5 às 18:23

Gostas disto.

Paula Gomes Palavra portuguesa para "prejuizo" será.... ?
27/5 às 18:24 · Gosto

João Couto não percebi stora
28/5 às 14:05 · Gosto

Paula Gomes Esta foto está ligada à anterior, em que Einstein diz "É mais fácil desintegrar um átomo que um prejuizo." E eu queria que vocês tentassem dar uma definição, em Português, da palavra "prejuizo". Então adicionei esta foto, a ver se ajuda... Repara na associação da imagem (algenas, bastão) e da mensagem verbal... Foi mas dara, João Couto? Que significará, então, "prejuizo"?
28/5 às 0:58 · Gosto

Claudia Fernandes A palavra portuguesa para "prejuizo" é preconceito, isto é, são argumentos que são pré-determinados sem nenhuma prova concreta ou razoável. É isso que significa a imagem em cima, que o racismo é um preconceito que não tem fundamento.
29/5 às 10:11 · Gosto · \heartsuit 1

Paula Gomes Boa, Cláudia!!! Consultaste o dicionário, confessa!
:))) Percebem agora o comentário de Einstein????
29/5 às 12:21 · Gosto

João Couto já percebi
29/5 às 14:13 · Não gosto · \heartsuit 1

Claudia Fernandes Não consultei o dicionário! Simplesmente pedi ajuda à minha amiga Elizabeth. :D
29/5 às 16:53 · Não gosto · \heartsuit 1

2.1- Primeira sessão didática

A primeira sessão, que foi o arranque da minha prática letiva numa língua estrangeira, decorreu no dia 23 de fevereiro de 2012, compreendendo uma aula de 45 minutos + 90 minutos. Iniciei-a explicando aos alunos qual seria o tema central do meu projeto, bem como as razões que me levaram a escolhê-lo. Utilizei a metáfora da aula como sendo um palco em que todos são atores que têm tarefas e responsabilidades, sendo que a peça, o sucesso educativo, só se consegue com a participação de todos. Esta abordagem teve como objetivo sublinhar o facto de que o professor dos dias de hoje espera que o aluno intervenha, tendo necessidade não só da sua presença física mas também da sua ação, do seu feedback, pois só assim se conseguem aprendizagens significativas. Balancho & Coelho (1996: 25) referem, a este propósito: "Os alunos, também eles, dispõem de conhecimentos que os ajudam a comparar o que vêem e o que ouvem com aquilo que já aprenderam. São capazes de ajuizar as acções e as decisões tomadas na escola e até de sugerir e de propor outras mais eficazes".

Uma vez que esta sequência decorreu logo após o Carnaval e a aula teria que andar à volta deste tema como uma forma de se abordar o conteúdo das profissões, não me alonguei nesta introdução, até porque quando referi o tema do meu projeto, pude perceber, pelas reações dos alunos, que não iria ser fácil aliciá-los para o trabalho de aula que se centrasse nele. Uma vez que teria que comparar as tradições carnavalescas portuguesas e espanholas, iniciei a aula com uma tarefa de motivação, ou seja, procurar que eles falassem do seu Carnaval, das atividades desenvolvidas na sua escola e cidade, a este propósito. De seguida, procedeu-se a uma atividade de compreensão auditiva e leitora, ou seja, enquanto ouviam uma música de Célia Cruz, uma cantora cubana, intitulada “La vida es un Carnaval”, liam a sua letra. A atividade consistia em ouvir a música e corrigir algumas palavras que não correspondiam à letra original. Era suposto eles procederem a esta correção apenas enquanto ouviam a música. No entanto, logo que distribuí a fotocópia, percebi que alguns deles começaram a corrigir o texto, tendo em conta o que lhes parecia não fazer sentido. Mais tarde corrigiram o resto, a partir da audição da música. Esta atividade originou, tal como esperava, perguntas acerca do vocabulário desconhecido. Após a devida explicação vocabular, passou-se à interpretação da letra da música. Com a minha ajuda, puderam perceber que não abordava propriamente o tema do Carnaval, mas que esta palavra aparecia no texto como uma metáfora da vida. Concluí que se tratava de uma música anticrise, após os alunos terem avançado, embora timidamente, chaves interpretativas que apontavam para a ideia de que a vida tem momentos altos e baixos mas temos que a viver como se fosse um Carnaval, no sentido de ultrapassar os momentos menos bons. Nesta primeira parte, os alunos tiveram uma postura algo retraída; quase não interagiram oralmente, à exceção de um que tem mais à-vontade nesta destreza (oralidade).

A atividade seguinte consistiu na leitura e interpretação de um texto presente no seu manual. O exercício de compreensão leitora centrou-se num nível literal, visto que os alunos teriam apenas que transcrever as frases do texto que comprovassem as afirmações aí presentes. Não lhes ofereceu qualquer dificuldade, o que me tranquilizou, relativamente às suas capacidades de compreensão literal. Na sequência desta, passou-se à abordagem das tradições carnavalescas. Uma vez que iam ser mencionadas algumas regiões espanholas, tinha como objetivo projetar um mapa de Espanha, facilitando a localização geográfica e procurando, ao mesmo tempo, uma abordagem cultural, através da menção às suas comunidades autónomas.

Tendo falhado o projetor, vi-me na obrigação de improvisar, tentando desenhar um mapa de Espanha que resultou divertido para os alunos. A propósito desta situação, lembro-me de uma frase de Balancho (1996:13), presente na obra já supracitada: “Os professores são improvisadores e actores”. Jamais imaginei que este aspeto pudesse resultar tão bem, sobretudo porque marcou um ponto de viragem na forma como os alunos estiveram na aula. Soltaram-se, ganharam ânimo para participar.

Voltando à atividade das tradições carnavalescas, ao invés de proceder a uma exposição detalhada das mesmas, com a devida exploração vocabular, achei preferível que os alunos fizessem uma associação entre imagens e títulos relacionados com esta festa. Essa foi a atividade de pré-leitura. Contava com o auxílio do projetor, no sentido de lhes facilitar uma visualização mais clara das imagens que, por vezes, a fotocópia não proporciona. Este não funcionou e isso, de certa forma, comprometeu o sucesso dessa tarefa. Sugerilhes que passassem à atividade de leitura e compreensão de definições das atividades carnavalescas para que pudessem concluir de qual se tratava e associar os desenhos às imagens (Anexo 2). Esta atividade colocou-lhes algumas dificuldades e teria sido facilitada pelo exercício anterior. Por alguma razão recorri às imagens: elas seriam o trampolim para a compreensão da atividade seguinte. No entanto, refiro também que o momento da aula (durante a tarde e após atividades na escola, nas quais os alunos participaram) não beneficiou a concentração necessária à realização da tarefa. O que aconteceu foi que as definições que leram na minha presença (enquanto acompanhei o exercício no lugar, monitorizando a sua leitura e compreensão) estavam corretas, as restantes não. Concluo, portanto, que, como refere Giasson (1993), uma pessoa pode gostar de ler mas não estar motivada para tal, num dado momento, seja por causa de uma preocupação, de uma frustração ou da maior atração que outra atividade exerce sobre ela.

Devo também acrescentar que a escolha de uma das imagens, a da “Rainha do Carnaval” não foi a melhor, o que lhes dificultou o exercício de correspondência.

A seguinte atividade foi a da leitura de um correio eletrónico (Anexo 3) que os alunos interpretaram através de propostas apresentadas num exercício de correspondência. Este texto teve a dupla finalidade de levá-los ao contacto com um dos temas que teria que abordar, a perífrase do futuro, e de servir como uma base para a atividade de pós-leitura, a resposta ao

correio, através da exercitação dessa mesma perífrase e recorrendo a algumas estruturas presentes na fotocópia. Essa atividade foi realizada em casa e enviada para o meu correio eletrónico. Após a devida análise, os seus textos foram reenviados com sugestões de melhoria e correção de alguns erros ortográficos.

Apesar de alguns percalços, a aula correu muito bem, o que me permitiu tirar algumas ilações sobre a forma como teria que proceder no futuro.

Em primeiro lugar, percebi que esta primeira aula foi demasiado longa e repleta de atividades. Na ânsia de tratar o tema da compreensão leitora, acabei por cair num erro: insisti na leitura de diversos textos, de natureza diferente (a letra de uma música, um texto sobre o Carnaval, definições sobre tradições carnavalescas e ainda o correio eletrónico). Ainda que a aula tivesse decorrido com um fio condutor (embora não pareça, tendo em conta que tratei temas aparentemente tão diferentes como o Carnaval, as profissões, as perífrases do futuro), foram muitas as atividades, facto que, associado ao momento em que esta decorreu (das 15 às 17.35 h) acabou por fazer com que a concentração dos alunos se dispersasse. Percebi que, em aulas futuras, teria que tentar não cair de novo neste erro.

Em segundo lugar, uma das atividades da aula, um jogo de dramatizações a propósito das profissões, revelou-se um momento muito positivo e motivador, o que serviu para me mostrar que teria que integrar este aspeto aparentemente lúdico entre as tarefas de compreensão leitora.

Por último, a ideia que já se havia desenhado quando percebi que o estágio estaria centrado num projeto (por sua vez subordinado a um tema): a difícil compatibilização do tema do projeto com as exigências do programa e as diretrizes da orientadora. Penso que o erro apontado na minha primeira conclusão encontra justificação neste facto, também. Em virtude do calendário de aulas assistidas e da minha disponibilidade horária, as minhas aulas tiveram que ser distribuídas de forma a que a primeira sequência apanhasse uma aula de 135 minutos (com intervalo). No sentido de rentabilizar este tempo, foi-me pedido, pela orientadora, a abordagem de conteúdos que implicavam temas diferentes, com alusão a aspetos culturais e ainda explicação e exercitação de outros gramaticais. O resultado, segundo ela, foi muito positivo, não só pela minha capacidade de improviso, de interação com os alunos, mas ainda porque, de

acordo com a sua opinião, apesar dos percalços de ordem técnica, resultou muito bem, tendo igualmente considerado que o meu tema foi bem desenvolvido. No entanto, tivesse eu tido outra liberdade e teria desenvolvido estes temas de forma isolada, não sobrecarregando uma aula com tantos exercícios.

2.2- Segunda sessão didática

A aula de 28 de fevereiro (de 90 minutos) incidiu sobre a análise de um texto narrativo para leitura orientada (ou, na definição espanhola, “lectura graduada”): “El vecino del quinto”, de Lourdes Miquel e Neus Sans. Através de uma conversa inicial com os alunos, que se centrou no título, trocaram-se ideias que visavam a criação de quadros contextuais de preparação para o texto. Procedeu-se, então, à leitura de excertos do mesmo (Anexo 4), após a qual interagiu oralmente com os alunos, no sentido de averiguar o vocabulário por eles desconhecido, monitorizando a sua compreensão, e na tentativa de que deduzissem o significado de algumas palavras. Seguiram-se os exercícios de compreensão: atividades do tipo Verdadeiro/Falso, *uma questão de carácter inferencial* e questões centradas na *procura* e transcrição de *informação concreta*.

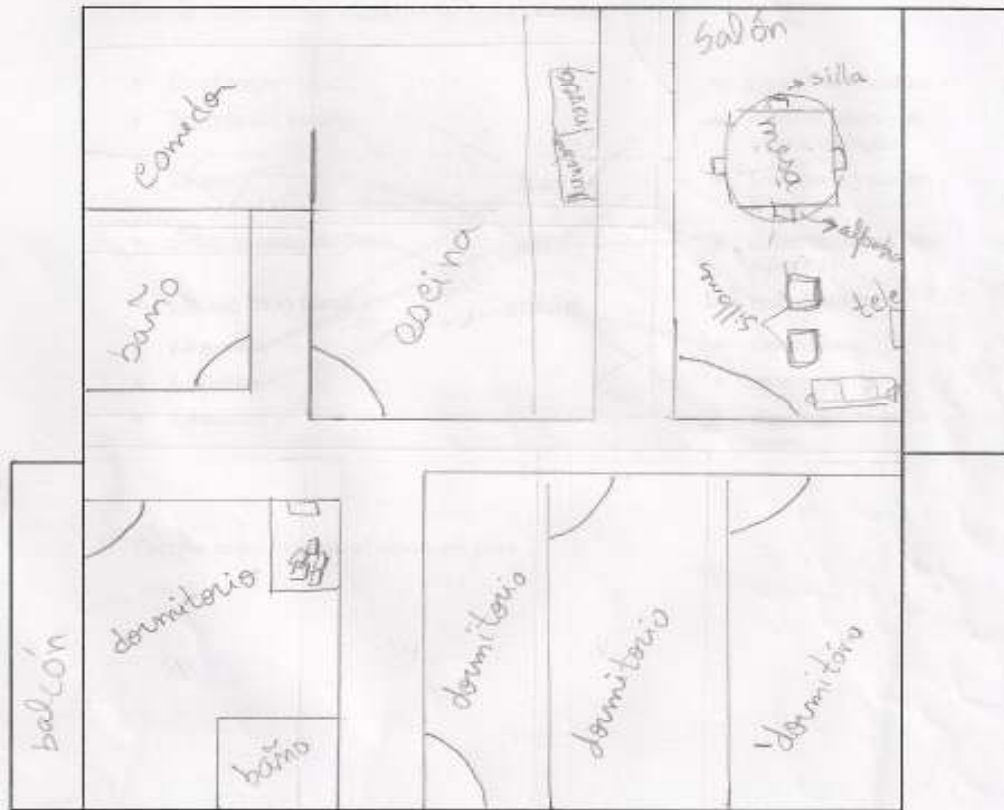
No final da abordagem textual, procurei que os alunos, com os “ingredientes” narrativos que possuíam, tentassem antecipar o decurso da história ou o seu final (motivar para a continuação da leitura da obra). Foi interessante perceber as diferentes relações que estabeleceram entre os segmentos que todos leram, o que confirma tudo o que se tem dito: as experiências de leitura não são todas iguais e cada mensagem compreendida levanta diferentes questões, gerando interpretações diversas. Sousa (1998:105) refere “O que se afirma é a qualidade da interpretação tal como ela é permitida pelo texto pois, nele, estão já inscritos todos os textos virtuais. A leitura competente será aquela que consiga dar conta do sentido do texto, definido pela soma das relações que se estabelecem entre texto real e textos virtuais que aquele contém.”

Após a leitura do texto, que teve como objetivo levar os alunos a descobrir o vocabulário inerente ao mobiliário de uma casa, projetei um Powerpoint, tentando que recorressem à sua capacidade de memorização para indicarem qual a palavra espanhola que correspondia ao

objeto reproduzido na imagem. Seguiu-se um jogo, “Encadenado”, mediante o qual se premiou o par que mais rapidamente conseguiu estruturar as sílabas de palavras relacionadas com os compartimentos de uma casa.

No final, os alunos “voltaram” ao texto que leram inicialmente. Consolidados os seus conhecimentos léxicos e, partindo da descrição textual, procederam a uma exercício de construção gráfica de um plano do apartamento de uma das personagens mencionadas. Este exercício surge na sequência das funções comunicativas “pedir y dar información espacial: ubicar cosas y personas” e “describir objetos y lugares” (de que necessitariam mais tarde, na “tarea final”), presentes no programa do 10º ano, para este nível. Faz parte dos exercícios que incluem conteúdos gramaticais, procurando trabalhar a diferença “Hay/está(n)”. O texto de Lourdes Miquel e Neus Sans foi o ponto de partida, não só para o conhecimento vocabular, como para a exercitação de conteúdos gramaticais. A estratégia de compreensão do texto faz parte do processo de realização do exercício, que culmina com a realização da tarefa (uma resposta não verbal – imagem). A avaliação do exercício faz-se pela fidelidade com que o aluno reproduz graficamente a informação textual. Daí a necessidade de uma segunda leitura, individual, com outra atenção, de forma a reter a informação plasmada no texto, ou de (re)leituras de confirmação da informação.

1. Dibuja un plano del piso de José. Indica el nombre de cada habitación.
Puedes incluir algunos de los objetos de mobiliario y decoración del texto.



Claudia n.º 1

El análisis de este tipo de ejercicios nos muestra que podemos llegar a la resolución de una tarea mediante la comprensión lectora de un texto escrito descriptivo y la expresión de su información haciendo un uso estético del lenguaje, ya que el alumno procesa la información del texto y la vuelve a plasmar, pero de manera no verbal, en este caso, realizando un dibujo. (Ortiz, 2008: 613)

2. Forma frases con un elemento de cada columna:

• En el salón	<p>hay</p> <p>está</p> <p>están</p>	• Junto a la lavadora
• Encima del lavabo		• entre el salón y el cuarto de baño
• La tele		• Una mesa y cuatro sillas
• Sobre la cama de José		• enfrente de los dos sillones
• Debajo de la mesa		• una alfombra
• La nevera		• cinco libros
• Los sillones		• un espejo
• La cocina		• alrededor de la mesa

3. Escribe tu texto justo al plano del piso.

Devo referir que os alunos, numa primeira abordagem, revelaram pouco entusiasmo, relativamente ao “desenho”, uma vez que isso implicou fazer uma releitura e atentar em pormenores da descrição. Contudo, saíram-se bem, como demonstro através do exemplo que aqui incluí. Por outro lado, esta tarefa deu-lhes bagagem vocabular fundamental para o sucesso da tarefa seguinte, que foi muito do seu agrado: a de comparação do seu exercício com o dos colegas (passando pela devida descrição) fazendo recurso das estruturas gramaticais exercitadas a propósito. Em aulas posteriores, reconheceram que voltar ao texto para atentar na descrição, juntamente com o exercício gramatical, os ajudou a reter informação de que necessitaram para o teste. Curioso foi também constatar que procederam a novas leituras, enquanto os colegas descreviam oralmente os diferentes desenhos, pois aperceberam-se que, por exemplo, faltavam objetos, nas representações dos colegas.

Tratou-se de uma aula muito preenchida mas muito enriquecedora. Os alunos realizaram as atividades de interpretação textual sem qualquer dificuldade, até porque a linguagem do texto era simples, não obstante o vocabulário novo que têm que necessariamente aprender, neste grau inicial de ensino.

Posso afirmar, para concluir, que a compreensão leitora foi fundamental no desenvolvimento das competências de comunicação, já que proporcionou aos alunos a aquisição de vocabulário e a interiorização de estruturas, tendo-lhes possibilitado, igualmente, o desenvolvimento da expressão oral. E confirma-se o que refere Acquaroni (2000:61): “Los textos

no sólo aparecerán en relación con la ejercitación de la comprensión lectora, sino que están presentes como material para otras destrezas que se concatenan e integran entre sí.”

2.3- Terceira sessão didática

A sessão de 90 minutos do dia 6 de março deveria focar um tema a abordar e que também aparecia mencionado no manual dos alunos: “Viver no campo e na cidade”. Por esta razão, e, como forma de motivação, iniciei a aula através da interação oral, antecipando o tema dos textos que iriam ler. Os alunos referiram-se ao lugar onde vivem, caracterizando-o (rural ou urbano) e mencionando se sempre aí viveram ou se ponderaram alguma vez mudar. Desta forma, facilitei a atividade seguinte: a leitura e interpretação de um texto sobre as diferenças entre o campo e a cidade (na perspectiva de pessoas que habitam estes diferentes espaços), o que permitiu uma consolidação e diversificação de léxico já adquirido anteriormente. Este foi lido pelos diferentes discentes que, não obstante ter sido em voz alta, não se revelou uma atividade inibidora, visto que estes iam solicitando autorização para ler. Procedeu-se, então, às atividades de interpretação (Anexo 5, texto 1). Tratando-se de um texto de pequena extensão, foram privilegiadas atividades de procura de informação seletiva, como sugerido por Alonso (1994), a propósito das formas de interpretar um texto: resposta a perguntas. Os exercícios de compreensão andaram sobretudo à volta das relações entre palavras: encontrar sinónimos e antónimos, o que implicou a sua releitura, imprescindível também para o exercício de preenchimento de uma tabela apontando as vantagens e desvantagens de viver na cidade e no campo. Isto pressupôs a interação oral com os alunos, mas foi acompanhado do registo, no quadro, das principais ideias do texto: “Escribir frases que resuman los contenidos expuestos en el texto” (Alonso, 1994: 115).

Julgo ter sido muito produtiva esta primeira parte da aula pois, através das atividades de interpretação textual, alcançou-se um dos objetivos traçados aquando da definição do Projeto: o **acercar do aluno ao texto**. A partir do preenchimento do quadro sobre vantagens e desvantagens de viver no campo e na cidade, tiveram a oportunidade de, voltando ao texto (releitura), comunicar oralmente as suas ideias, tentando traduzi-las de outra forma que não apenas a leitura e transcrição de segmentos textuais. Verifiquei, portanto, o sucesso desta

atividade pois permitiu que os alunos fizessem uso de vocabulário já apreendido, aplicando-o em novas situações. Para além disso, puderam ampliá-lo.

O momento seguinte de aula prendeu-se com a exploração do material autêntico: audição de uma reportagem da TVE (que pode ser consultada através do endereço http://www.ver-taal.com/noticias_20081129_aldeasabandonadas.htm) sobre as aldeias abandonadas que se tornam paraísos com qualidade de vida para estrangeiros. A audição da reportagem ocorreu em simultâneo com a projeção da transcrição textual da mesma. O objetivo, além da óbvia atividade de leitura (que teria de ser atenta, no sentido de que deviam acompanhar com o som que lhe correspondia), era que os alunos percebessem que a leitura e sua compreensão auxiliam a compreensão auditiva (e vice-versa). De seguida, procederam a uma atividade de interpretação fazendo ligação entre duas colunas, com as combinações mais adequadas. Na realização deste exercício puderam socorrer-se do texto que continuava projetado.

Devo referir que este constituiu o momento menos feliz da aula. Na ânsia de explorar material autêntico, coloquei os alunos perante uma atividade que lhes trouxe dificuldades. Ao colocar a transcrição do texto, enquanto se ouvia a reportagem, julguei facilitar a compreensão da sua mensagem. No entanto, e apesar de esta atividade ter permitido, por exemplo, o contacto com a diversidade linguística em Espanha, foi visível uma certa desmotivação por parte deles, já que a rapidez da dicção da jornalista investiu o texto de uma certa complexidade.

O que de mais produtivo a aula teve foi o último momento de leitura e compreensão: o dos textos dialogais que se prestaram à dramatização (Anexo 5, texto 2). Apesar de os diálogos já estarem parcialmente escritos, continham lacunas que os alunos preencheram, recorrendo aos conhecimentos adquiridos na aula anterior. Foram distribuídos diferentes textos a diferentes grupos, constituídos por dois ou três elementos. Os alunos realizaram o exercício prévio de preenchimento lacunar (com verbos no “presente continuo” e “pronombres de objeto directo” – conteúdos que seria importante eles reverem como forma de sistematização) com uma rapidez que não seria expectável, tal era a motivação para a dramatização. Para isso, solicitaram diversas vezes a minha presença, procurando o esclarecimento de dúvidas, no sentido de procederem à realização do exercício com a correção necessária à compreensão dos diálogos

por parte dos seus colegas. Após completarem o exercício que supervisionei, foi-lhes dado um tempo, de forma a conseguirem interiorizar o que tinham que fazer ou dizer.

Devo referir que me considero uma entusiasta da dramatização textual, por reconhecer que o recurso à dramatização permite, pela introdução de elementos que lhe estão subjacentes (a fisicalidade, as expressões faciais) imprimir mais vida ao texto escrito, contribuindo, deste modo, para motivar os alunos para a leitura. Consultada uma investigadora na área do teatro e jogo teatral, Isabel Alves Costa, concluo que esta perspetiva aparece aí corroborada. Num capítulo dedicado à importância do jogo teatral na adolescência, esta autora chama a atenção para o seguinte: “As transformações fisiológicas e corporais, características da adolescência, representam o sinal mais evidente da saída da infância. Por vezes, esse impulso de crescimento provoca um sentimento de incomodidade e de inquietação face àquele novo corpo, podendo levar a atitudes provocatórias” (Costa, 2003:317). Efetivamente, a faixa etária com a qual lidamos opta muitas vezes por este género de atitudes, seja porque não se identificam com o estilo de ensino do professor e com a metodologia por ele seguida, seja porque querem boicotar as atividades que eles consideram “cansativas” ou “trabalhosas” (como é considerada, amiúde, a compreensão textual). Desta forma, é um imperativo o professor das línguas saber ultrapassar esta dificuldade e, se possível, rentabilizá-la pois “o adolescente não vive unicamente uma revolução do corpo. As suas capacidades intelectuais desenvolvem-se também de uma maneira extraordinária.” (ibid. 2003:317). Com efeito, é nesta faixa etária que, intelectualmente, se assiste a uma mutação qualitativa, do pensamento, ou, como refere a autora já citada, “a aprendizagem da abstração”. Este factor permite ao professor tirar partido destas potencialidades, explorando a sua busca de originalidade e de expressão pessoal. Por esta razão, a dramatização textual é uma ferramenta imprescindível, no sentido de combater o desinteresse crescente relativamente à leitura e compreensão. Assim, optei, nesta aula, por ser eu a autora dos textos que os alunos representaram, tentando adequá-los aos conteúdos programáticos, temáticos e indo ao encontro dos seus interesses. Já me havia apercebido, em aulas anteriores, do gosto com que “abraçaram” uma atividade em que mimaram as profissões. Desta vez, acrescentei o texto, sua compreensão/exploração, razão do desenvolvimento do meu projeto de investigação-ação. Considero, pois, que o texto que se presta à dramatização reúne condições

para que o processo de compreensão se torne mais “ativo e profícuo”, como referi a propósito dos objetivos traçados no meu plano de intervenção pedagógica.

De facto, os alunos representaram, de forma muito espontânea, numa língua estrangeira, diálogos e situações comunicativas que, apesar de não terem tido muito tempo para preparar, parecia terem sido ensaiadas. Construíram o espaço, recorrendo à sua imaginação e aos elementos cénicos disponíveis na sala de aula, conforme as necessidades e exigências do jogo, criando a imagem do texto. Porventura por essa razão, cada uma das situações dramatizadas mereceu a atenção dos grupos que assistiam à sua leitura/representação.

Jogar é também ver jogar. O teatro é desejo de fazer mas também prazer de ver. (...) Prazer de ver personagens vivas reinventar à nossa frente um outro tempo, um outro espaço e outras leituras do real, tão enigmáticas quanto a nossa vida. (Costa, 2003:342)

Na verdade, o que eles lograram, através da sua expressividade e entusiasmo, superou as minhas expectativas. A imagem construída por cada grupo, a partir da situação comunicativa representada, permitiu fazerem a ligação com todos os outros momentos da aula, situando a ação num dos espaços mencionados ao longo do seu desenrolar: campo ou cidade. Por outro lado, proporcionou-lhes uma reflexão sobre as situações vividas e sua relação com o texto que lhes li em seguida, que correspondia a um excerto de uma obra cuja leitura foi iniciada nas minhas aulas e para a qual consegui suscitar o interesse de lhe dar continuidade.

Por essa razão, creio que foi a minha aula mais bem conseguida, quer em termos de envolvimento dos alunos, quer no que concerne ao desenvolvimento da compreensão: permitiu-lhes maior fluidez na leitura, desenvolveu-lhes a autonomia, na interpretação dos seus papéis, e ampliou-lhes o vocabulário, dotando-os de meios necessários ao desenvolvimento de competências posteriores.

Por conseguinte, julgo pertinente incluir a avaliação que os alunos fizeram desta sequência didáctica, o que foi feito tendo por ponto de partida a aplicação de um questionário à turma.

Avaliação da sequência didática

Na sequência da minha atuação, questionei-me imensas vezes, relativamente ao facto de estar a seleccionar os melhores materiais, as melhores estratégias no desenvolvimento do tema do meu projeto. Assim sendo, elaborei alguns questionários que visam ter a perspetiva do aluno, parte essencial no processo de aplicação, estudo e avaliação do mesmo. Apresento, no anexo 6, o segundo questionário dirigido aos alunos, através do qual puderam dar a sua perspetiva sobre o desenrolar da aula.

À questão *“Qual dos momentos da aula apreciaste mais?”*, grande parte dos alunos referiu a terceira parte da aula que se prendeu com a interpretação do texto dramático e sua dramatização. Não obstante, quatro alunos apontam também terem apreciado o primeiro momento: leitura e compreensão do texto sobre o campo/cidade e sua exploração. Isto indica que houve alguns que apontaram os dois textos.

A maior parte deles não refere as razões que justificam as escolhas que fizeram, mas os que responderam disseram que gostaram do primeiro texto porque “permitiu saber o que as pessoas das cidades/campos” sentem e vivem, no meio onde habitam. Relativamente ao texto dramático, apontam o facto de ser mais motivador ler para representar por serem atividades mais dinâmicas e interessantes. Uma aluna refere que “Foi interessante pois através da leitura fizemos um teatro e não é o habitual de fichas.”

Na questão *“Relativamente aos textos lidos na aula, a minha opinião é:”*, cabe referir, que os alunos não a leram convenientemente. Por essa razão, apenas uma aluna classificou o texto 1 (Oposição Campo/Cidade) como simples e as atividades de interpretação adequadas ao seu nível, considerando o texto 3 (interpretação e dramatização) interessante e as atividades de interpretação motivadoras. Das atividades de interpretação deste texto, apenas constavam um *exercício do tipo cloze*, na realização do qual teriam que conjugar verbos, assim como outros conteúdos de sistematização de carácter gramatical. Na verdade, esse era o único exercício que a atividade exigia: para ser possível os alunos completarem o texto, teriam que lê-lo atentamente, uma vez que só poderiam conjugar os verbos em falta no tempo adequado se tomassem atenção aos diálogos das personagens e, sobretudo, aos marcadores temporais. Por isso o

consideraram um exercício de interpretação, o que é muito pertinente, tendo em conta que uma dramatização exige uma interpretação, logo, uma compreensão de mensagens.

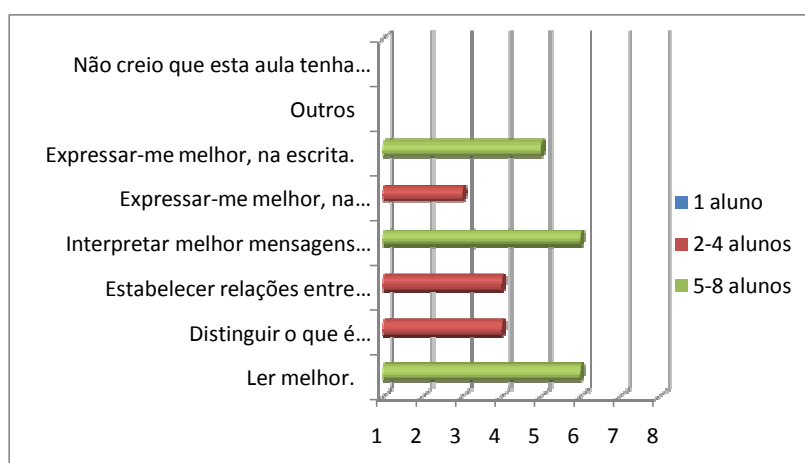
No que concerne à questão: “*Considero que aprendi mais vocabulário através do texto ...*”, quatro alunos referiram que foi através do texto 1; 6 alunos mencionam que o texto mais rico em vocabulário foi o 3 e apenas 1 referiu que foi o texto 2. Houve, no entanto, alunos que apontaram mais do que um texto, entendendo que foi mais do que um que lhe permitiu a ampliação do seu vocabulário em espanhol.

Em relação à questão: “*Considero que, das atividades realizadas, a(s) que mais se adequa(m) ao desenvolvimento da capacidade de compreensão textual é (são):*”, a maior parte dos alunos mencionou a explicação do vocabulário.

Interessante perceber que, para os alunos, nas aulas de línguas é fundamental perceber e adquirir vocabulário; não obstante, nenhum deles apontou que os exercícios de sinonímia e antonímia eram importantes, que não deixam de ser exercícios de caráter vocabular.

A questão mais curiosa tem a ver com uma das opções que o questionário apresentava: *Atividades de caráter lúdico, envolvendo a releitura do texto*. Possivelmente porque lhes aponte a releitura, terá sido razão suficiente para repudiarem como atividade. Não se aperceberam, portanto, que leram o texto dramático algumas vezes para realizarem os exercícios e procederem à sua dramatização.

“*Considero que, depois desta aula, sou capaz de:*”



Pela análise do gráfico, percebe-se que os alunos apontaram, como vantagens de uma aula centrada na leitura e compreensão, ler e interpretar melhor, além da expressão escrita.

Todos avaliam o seu empenho e trabalho na aula como *bom*, *muito bom* ou *excepcional*.

No último bloco de questões, três alunos avaliam como *bom* e outros três como *muito bom* a aplicação da sua capacidade de dedução pelo contexto, daquilo que não compreendem. Um aluno não responde e outro refere que o seu nível de dedução é *fraco*.

Posso concluir que, tendo em conta a avaliação dos alunos, esta foi uma das aulas em que se cumpriu com os objetivos traçados no plano de intervenção pedagógica, nomeadamente o terceiro, “Desenvolver técnicas que tornem a leitura de conteúdos escritos mais empolgante e o processo de compreensão mais ativo e profícuo.” Embora os alunos não se tenham apercebido, o que lhes permitiu um processo de compreensão mais ativo foi precisamente a estratégia da releitura, possibilitando a confirmação de hipóteses de interpretação de mensagens, tendo a reflexão em torno das mesmas contribuído para um processo mais profícuo. Em aulas posteriores, sobretudo quando fizeram a avaliação do projeto, procedi a uma reflexão em torno das atividades de leitura levadas a cabo pela turma, estabelecendo ligação com as devidas estratégias de leitura postas em prática.

2.4- Quarta sessão didática

Na aula do dia 13 de março, de 90 minutos, arrisquei uma abordagem diferente, relativamente à leitura. Iniciei-a, como atividade de motivação para a leitura (“pre tarea”), com a consulta e exploração de um mapa de Madrid, tentando que os alunos aí encontrassem locais conhecidos ou emblemáticos, através do reconhecimento de ruas, praças, parques, museus, que são do domínio público, pelo facto de se encontrarem referenciadas em filmes, documentários ou obras literárias. Alguns alunos reconheceram ruas e museus madrilenos amplamente divulgados, o que conduziu a uma animada conversa acerca de uma das mais visitadas capitais europeias que alguns já conheciam ou gostariam de conhecer. Seguiu-se a exploração de um excerto de uma obra cuja leitura já havíamos iniciado em aulas anteriores: “El vecino del quinto”, de Lourdes Miquel y Neus Sans. As atividades de avaliação da compreensão

do texto foram feitas através de perguntas do tipo Verdadeiro/Falso (Anexo 7, texto 1). A leitura deste texto permitiu, de igual modo, uma rememoração das atividades de exploração desta obra, já iniciadas em aulas anteriores. Uma vez mais, apareceu vocabulário desconhecido cujo significado não foi facultado aos alunos, propositadamente. Refiro a título de exemplo a palavra “*veladores*”. Como é habitual, no final da leitura do texto, os alunos logo avançam com questões relacionadas com o vocabulário. Contudo, nesta aula, tentei que os discentes aplicassem algumas das técnicas já referidas em momentos anteriores: ao invés de apenas questionar, tentar descobrir o significado, pela releitura da sequências textuais, fazendo uso da sua capacidade de dedução, auxiliando-se do contexto. Foi o que aconteceu com esta palavra: pedi que os alunos relessem o parágrafo onde aparecia referida, tentando que a relacionassem com o espaço identificado na ação: Plaza Mayor. A partir daqui, os alunos foram sendo questionados sobre os objetos que normalmente se encontram nas praças. Facilmente chegaram ao significado da palavra. Devo acrescentar que, através deste texto de “lecturas graduadas” foi possível fazer uma retrospectiva de todos os conteúdos abordados em aulas anteriores, por mim, ou pelos meus colegas. Lembro-me que, neste primeiro texto, se falava nas profissões e nos hábitos que os espanhóis têm de comer fora. Ao mesmo tempo, foi possível aludir a alguns dias festivos em Madrid, permitindo uma comparação com algumas das tradições festivas portuguesas. Este aspeto serviu de passagem para o próximo texto (Anexo 7, texto 2), que mencionava os hábitos de ócio madrilenos, no que concerne à diversão noturna, aspeto que muito interessou aos alunos. De sublinhar que, no decorrer da leitura dos textos 1 e 2, os alunos iam assinalando, no mapa de Madrid anteriormente distribuído, os locais mencionados, tal como sugeriam as atividades de exploração textual subsequentes à leitura de cada um dos textos. No sentido de permitir uma análise mais atenta do mapa, solicitei a transcrição de nomes de ruas, teatros, museus. As restantes atividades de compreensão centraram-se em questões dirigidas de caráter eminentemente *literal*. As respostas relativas ao questionário de compreensão do segundo texto foram recolhidas e analisadas. Delas me ocuparei, de seguida.

De assinalar que a leitura do segundo texto foi de tal forma motivadora, que os alunos logo pediram que os professores se reunissem e organizassem uma visita de estudo à capital espanhola, no terceiro período, para poderem ver *in loco* os locais que identificaram no mapa.

Aproveitando esta vontade que têm de conhecer cidades espanholas, falei-lhes de programas de intercâmbio de habitação e estadia, a que poderiam aderir, no futuro.

Mostrei, então, uma página espanhola, através do endereço www.intercambiocasas.com, a que se seguiu a leitura de textos descritivos que acompanhavam as casas para troca/intercâmbio que os alunos elegeram para análise. Esta atividade foi ao encontro das minhas expectativas: procurar que eles percebessem que podem encontrar informação autonomamente, partindo dos conhecimentos e experiências trocadas ao longo das aulas. Por outro lado, puderam refletir também que a *compreensão leitora* (seja de que texto for) em muito depende dos *conhecimentos que já têm*, que *adquirem* ou da atenção/concentração que imprimem na sua *leitura*.

Após a pesquisa desse sítio, consultou-se um outro (no endereço www.juntoalagiralda.com), com o intuito de que os alunos percebessem qual a tarefa que lhes seria incumbida (“tarefa final”): um vídeo apresentando a sua casa e a sua cidade para, hipoteticamente, colocarem num sítio de intercâmbio de casas, com o intuito de beneficiar de estadia grátis na cidade que pretendem visitar: Madrid.

A aula culminou com a divisão da turma em dois grupos, no sentido de se proceder à redação de textos que seguiriam aquando da gravação do filme. Antes disso, porém, foram distribuídos guiões (com diretrizes claras e exemplos objetivos - Anexo 8) para que os alunos percebessem bem qual a tarefa final a realizar, na unidade. Partindo destes, os alunos do primeiro grupo, incumbido da apresentação da cidade de Braga, perceberam que teriam que fazer uma pesquisa sobre a cidade de Braga (elegendo os locais que eles considerassem mais emblemáticos), bem como o tratamento de toda a informação que seria memorizada antes de ser apresentada no vídeo. Ao segundo grupo caberia a redação de textos descritivos sobre uma casa, que hipoteticamente colocariam à disposição no programa de intercâmbio de habitações, à semelhança dos já consultados durante esta aula e para o que foram sendo preparados, ao longo das restantes, através de pequenas tarefas relacionadas com as casas, o mobiliário. A turma foi dividida em dois grupos, no sentido de se proceder à estruturação da informação, já indicada e indiciada através dos guiões distribuídos, que serviria de orientação à criação do vídeo da tarefa final. Através deste *texto de tipo instrucional – o guião* -, procurei facilitar-lhes a tarefa, facultando todos os passos que os alunos deveriam seguir, no sentido de estruturarem a

informação, sendo-lhes mais acessível a produção textual (que consiste numa tarefa de pós-leitura e compreensão). Da mesma forma, foi-lhes explicado que, na posse desse guião, que poderia também servir de plano de gravação, a tarefa final de gravação do vídeo estaria com certeza ao seu alcance. Procurei também, com a introdução de um texto instrucional, ponto de partida para a atividade de pós-leitura, avaliar até que ponto os alunos consultaram as fontes fornecidas pela professora, interpretaram a informação aí contida, dela fazendo um uso adequado, verificando, de igual forma, com que fidelidade a reproduziram ou a liberdade a que se permitiram, no âmbito da criação de materiais comunicativos numa língua estrangeira.

Apesar de ter cumprido com a maior parte dos objetivos a que me propus, na implementação desta aula, verificou-se um nervosismo aliado a um certo cansaço, por parte dos alunos, o que inviabilizou o sucesso da compreensão do guião e, conseqüentemente, o cumprimento integral da planificação. Tendo manifestado dificuldades na sua compreensão, apenas pela leitura individual, silenciosa, percebi que seria necessário o meu acompanhamento. Assim, procedeu-se a uma segunda leitura, conjuntamente com os alunos. Só após esta leitura acompanhada se conseguiu a compreensão deste texto instrucional. Em virtude disto, não foi possível cumprir integralmente a planificação: era suposto darem início à elaboração dos textos que lhes serviriam de apoio na gravação do seu vídeo. Contudo, pelo facto de ter que os chamar continuamente à atenção, aliado à desconcentração evidenciada, nesta última parte da aula (em virtude de ser uma semana de avaliações e a turma ter um teste na aula seguinte), não foi realizada essa tarefa, tendo sido deixada como trabalho de casa, na promessa de que a enviariam para o meu correio eletrónico, o que aconteceu, por parte de alguns alunos, que muito interesse tinham na realização da “tarefa final”.

Avaliação da sequência didática

Uma das opções metodológicas apresentadas no QECRL para a aprendizagem e ensino das línguas estrangeiras é a exposição a textos escritos especialmente selecionados (QECRL:2011), assumindo estes um papel de particular relevância na transmissão e partilha de conhecimentos e competências numa L2. O modo como se expõe o aluno ao texto deve ser acompanhado de “ uma compreensão controlada e assistida por questões e respostas na L2,

por questões de escolha múltipla, pela relação texto/imagem, etc.” (ibid.:203). Foi o que procurei fazer, tentando, da mesma forma, que estes fossem ao encontro dos interesses e experiências dos alunos. Assim, procurei expô-los a textos e materiais que lhes desenvolvessem a capacidade de interpretação, fazendo uso dos conhecimentos que possuíam, objeto da cultura geral ou das suas próprias experiências vivenciadas.

A análise que se segue tem em conta a classificação/taxionomia presente na obra de Giasson (1993: 285-300), bem como no artigo de Van Esch (2010:286). Todas as perguntas presentes no exercício de compreensão dos textos eram perguntas sobre o produto (de avaliação) e não sobre o processo (de ensino): as questões tinham como objetivo que os alunos dessem como resposta elementos de conhecimento, filtrando a informação do texto.

Tendo em conta que o meu projeto de intervenção partia da compreensão leitora para desenvolver competências de comunicação, o objetivo essencial era levar os alunos a adquirirem um conjunto de conhecimentos que lhes proporcionassem o desenvolvimento de competências de comunicação. Ao longo das aulas, todas as atividades de compreensão se centraram no conteúdo dos textos, na tentativa de aquisição de conhecimentos, logo, a tipologia de questões visava avaliar o produto. Com efeito, procedi a uma grelha de avaliação que tentou colher evidências para determinar o tipo de informação textual que os discentes conseguem “filtrar”.

Partindo das questões presentes no texto 2 do Anexo 7, que obrigava à consulta do mapa de Madrid, procedi a uma escala de evidências. Através das questões 1 e 5, tentei avaliar a capacidade de identificação de informação concreta do texto; das questões 2 e 3, a sua capacidade de relacionar as diferentes sequências informativas do texto; das 3 e 4, se podem reproduzir o sentido do texto por palavras suas. Já nas questões 6,7 e 8, pretendi verificar se os alunos eram capazes de transferir informação do texto para o documento autêntico e vice-versa. A propósito das questões 7 e 8, pretendi também verificar a fidelidade com que transcreveram, transferindo informação. A última questão era de caráter pessoal e, através da mesma, pretendi auscultar as suas opiniões, melhor dizendo, verificar até que ponto fazem críticas/reflexões pessoais, partindo da informação do texto. Segue-se um quadro de análise das suas respostas, segundo a minha própria escala de evidências.

	Sim	Não	Em parte
É capaz de identificar as palavras-chave dos textos? (Questões 7 e 8)	Questão 7 - 3 alunos	Questão 7 - 1 aluno	Questão 7 - 4 alunos Questão 8 - 1 aluno
Consegue identificar a informação concreta no texto? (Questões 1 e 5)	7 alunos	1 aluno	
É capaz de relacionar diferentes seqüências informativas do texto? (Questões 2 e 3)	Questão 2-6 alunos Questão 3 - 1 aluno	2 alunos	Questão 2-1 aluno Questão 3- 5 alunos
É capaz de reproduzir o sentido do texto por palavras suas? (Questões 3 e 4)	Questão 3 - 5 alunos Questão 4 - 1 aluno	2 alunos	
É capaz de transferir informação? (Questão 6)	4 alunos	1 alunos	3 alunos
É capaz de refletir pessoalmente (fazer críticas, reflexões pessoais) a partir de informação do texto? (Questão 9)	2 alunos	1 aluno	5 alunos

Após uma análise das suas respostas conclui-se que, neste nível de ensino, os alunos são capazes de efetuar uma leitura *littera*: reconhecem a informação explícita, incluída no texto, identificando palavras-chave ou informação concreta e específica. Foram capazes de transcrever

informação básica sobre a cidade de Madrid (não sem algumas incorreções de caráter ortográfico, compreensível neste nível de ensino).

Menor habilidade evidenciaram na *compreensão de reorganização*: na questão 3, apenas um aluno se mostrou capaz de relacionar a informação contida numa sequência textual, dela fazendo uso para responder à questão colocada, organizando os conhecimentos e traduzindo-os numa informação que não reproduzisse apenas o contido no texto; poucos alunos se revelaram capazes de reproduzir o sentido do texto por palavras suas. Quase todos os alunos responderam à questão 4 algo como: “Es una buena opción si quieres disfrutar de la noche madrileña”, sendo que apenas um referiu “Porque es una zona dónde se pueden encontrar al mismo tiempo teatros, restaurantes, locales de copas.”

A transferência da informação, através da transcrição ou da consulta de diferentes documentos que se traduz na identificação de informação comum, não lhes colocou dificuldades.

Todavia, poucos são os alunos capazes de transmitir por escrito a sua compreensão crítica, partindo da informação que o texto proporciona. À questão 9, que implicava que, através de juízos próprios, opinassem sobre um assunto, dois alunos responderam algo que vai ao encontro do que se considera uma *leitura e compreensão crítica*:

9. ¿Te gustaría visitar esta ciudad? ¿Por qué?

Sí, porque tiene muchos locales interesantes y no sería aburrida visitarla.

9. ¿Te gustaría visitar esta ciudad? ¿Por qué?

Sí, porque tienen una cultura diferente y es una ciudad muy bonita.

Embora não possa afirmar que a sua compreensão se confinou apenas à literal, tendo em conta que auscultei as suas respostas orais e verifiquei que, na língua-mãe, eles foram capazes de fazer outras compreensões, não se revelaram aptos para transferir essa informação

filtrada para a L2, o que pode ter algumas explicações: em primeiro lugar, os alunos não possuem vocabulário na L2 para traduzirem as suas ideias, na escrita (habilidade de produção e não de receção, como o é a compreensão leitora); em segundo, o facto de, como já referi, esta aula ter ocorrido num momento em que os alunos estavam envolvidos em atividades de avaliação, nas outras disciplinas, o que lhes retira a concentração necessária à produção que envolve análise, estruturação; relação; em terceiro lugar, o facto de as questões de interpretação, através das quais avaliei a sua capacidade de compreensão, não se encontrarem organizadas de uma forma que favorecesse a estruturação de informação, favorecendo a relação de ideias; por último, posso também mencionar que o facto de os alunos saberem que estas fichas de interpretação não teriam repercussões na sua avaliação, porque não têm um peso objetivo e crucial na sua avaliação sumativa, leva a que descurem a importância da prática.

Não obstante o que acabei de referir, sinto-me feliz com o que se conseguiu realizar, através dos diferentes textos selecionados: além da evidente interação oral, motivada pelo interesse que o tema suscitou, a reflexão acerca das culturas portuguesa e espanhola, potenciando as devidas aproximações:

El texto, entendido por fin como disponibilidad abierta a lo múltiple, que se actualiza con cada lectura, ampliándose en sus propias potencialidades para significar, interactúa junto con el sujeto que lee – con toda su complejidad y humanidad -, entra en un proceso que puede ser compartido por otros, y que de hecho nos orienta a todos, alumnos y profesores, a través de un camino cargado de futuro: la interculturalidad. (Acquaroni, 2000:63)

Capítulo III – Avaliação da Intervenção Pedagógica

Em qualquer projeto de intervenção, seguidas todas as fases de apurado labor, cumpre tentarmos efetuar uma avaliação do nosso trabalho e do impacto alcançado através deste.

No início do ano letivo de 2011/2012 detetei, nos alunos do 10º J, dificuldades que aparecem sobejamente referenciadas em estudos nacionais e internacionais. Embora a compreensão leitora seja dos domínios mais “tratados”, nas salas de aulas das línguas, pois grande parte das estratégias e metodologias radicam na utilização de um texto e sua exploração, esta continua a ser a destreza/competência que mais impedimentos cria à construção de conhecimento dos alunos portugueses já que, sendo uma destreza de receção, obstaculiza, por vezes, o desenvolvimento das destrezas de produção. Por ser um domínio nuclear, mereceu a minha atenção. Porque gosto de ler e queria partilhar este gosto com os nossos alunos. Porque, enquanto estudante de uma língua estrangeira, foi a leitura e compreensão de conteúdos numa língua estrangeira que me dotou de conhecimentos estratégicos fulcrais no desenvolvimento da expressão escrita e, inclusive, da oral. Porque acho preocupante sempre que oiço algum aluno dizer que não gosta de ler, quando a perceção que tenho, durante as atividades de leitura e compreensão, é outra.

Penso que cumpri com a maior parte dos objetivos traçados no meu Plano de Intervenção Pedagógica, nomeadamente os seguintes:

- Aferir as razões que impossibilitam a captação de mensagens escritas e, conseqüentemente, a sua compreensão;
- Promover hábitos de leitura que desenvolvam as devidas competências de compreensão;
- Desenvolver técnicas que tornem a leitura de conteúdos escritos mais empolgante e o processo de compreensão mais ativo e profícuo;
- Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento de competências de compreensão escrita.

Efetivamente, cedo percebi que a grande razão que impossibilita a captação das mensagens escritas se prende com a interação leitor-texto. Os alunos não interpretam porque, muitas vezes,

a atenção que empreendem na atividades de leitura é fraca ou nula, o que encontra explicação na falta de motivação que têm ou no desinteresse relativamente aos temas que aí se desenvolvem. Este foi um aspeto que procurei ter em conta: que os temas que deveríamos tratar, nas aulas, através dos quais se explanavam os conteúdos que dão cumprimento ao programa, fosse ao encontro dos seus interesses. De igual forma, procurei que as atividades, no tratamento desses temas, além de desenvolverem as devidas competências de compreensão (seduzindo os alunos para a leitura), envolvessem outras destrezas, no intuito de tornar a aula de línguas ativa, onde os alunos intervêm, construindo o seu próprio conhecimento. Penso que foi bem sucedida, tendo em conta o entusiasmo com que participaram, na maior parte das aulas, sobretudo as que envolveram jogo dramático/dramatização. Na verdade, reformulei o que tinha em mente, aquando do desenho do projeto em outubro e novembro de 2011. Só no decorrer das aulas é que percebi a grande motivação que este grupo-turma tinha relativamente à dramatização e, em virtude disto, procurei direccionar este talento, deixando que a leitura e a compreensão fossem protagonistas de todo o processo, embora subtilmente e sem que os alunos se tivessem apercebido. Por outro lado, através da página do Facebook, fui proporcionando um contacto com mensagens escritas de diferente teor, através da afixação constante de imagens cujos temas pudessem interessar-lhes, fosse pelo humor, fosse por estarem relacionados com temas e conteúdos tratados nas aulas. Foi com muita satisfação que percebi que, mesmo durante as férias de verão, os alunos iam lendo ou comentando as mensagens lá colocadas.

Paula Gomes

"La vida es como la bicicleta, hay que pedalear hacia adelante para no perder el equilibrio."
Albert Einstein



la calle es tuya
muevate en bici

Gosto · Comentar · Não seguir publicação · 17/6 às 2:36

Claudia Fernandes gosta disto.

Paula Gomes

Fotos do Mural
Bom dia! Algumas vezes você vai até o livro, outras é o livro que vem até você.
Por: Joaquim Livraria & Sebo



Gosto · Comentar · Não seguir publicação · 1/7 às 22:37

3 pessoas gostam disto.

Escreve um comentário...

Paula Gomes

Fotos do Mural
PARA LIMPIAR EL HIGADO:



1. Ajo

Sólo una pequeña cantidad de este bulbo blanco ...

Continuar a ler
POR AMOR A LA LUZ
Por: Saiku

Gosto · Comentar · Não seguir publicação · 7/7 às 22:46

2 pessoas gostam disto.

João Couto e para limpar os pulmões nao ha ?
13/7 às 3:29 · Gosto · 2

Joel Bastos OMG
13/7 às 11:23 · Gosto · 1

Paula Gomes Tus pulmones están así enfermos????
14/7 às 16:47 · Gosto · 1

Joel Bastos un poco :P
15/7 às 1:39 · Gosto · 1

Escreve um comentário...

Paula Gomes

Publicidad experiencial



Publicidad y creatividad exterior.
¿Te pondrias bajo las duchas de Sprite? Nosotros, sí, ¡y más con este calor!
Por: ADAspirant

Gosto · Comentar · Não seguir publicação · 10/7 às 16:58

Claudia Fernandes gosta disto.

Paula Gomes Que duche fantástico, não Claudia Fernandes?
10/7 às 16:59 · Gosto

Claudia Fernandes sim, era um ótimo duche
10/7 às 16:59 · Não gosto · 1

Paula Gomes :))
10/7 às 17:14 · Gosto

Escreve um comentário...

Julgo não estar a ser irrealista ao referir que cumpri com o objetivo 3, através das atividades de antecipação (sobretudo as de pré-leitura), as de inferência e as de confirmação (desenvolvidas no decorrer dos exercícios de leitura e interpretação) e as de reflexão (desenvolvidas nas atividades de pós-leitura ou, como já demonstrado, na reflexão tentei impulsionar, sempre que afixava uma imagem/mensagem no mural do grupo criado no

Facebook. Ao mesmo tempo que cumpro com o objetivo de desenvolvimento de técnicas que tornam a leitura mais empolgante e o processo de compreensão mais ativo, procurei promover o gosto por ler, o que foi conseguido igualmente através do recurso às leituras graduadas, suscitando, no decurso das atividades de interpretação, interesse em continuar a leitura, no sentido de descobrir que outros pormenores se adicionariam e até que ponto as previsões iniciais dos alunos estavam a ter confirmação.

Relativamente ao objetivo 4, “Capacitar os alunos de ferramentas que lhes permitam aceder a textos autênticos relacionados com necessidades da vida diária e cuja temática seja o mais familiar possível”, ao contrário do que estabeleci, não tratei tantos textos autênticos como desejava. Este facto prende-se com os temas que obrigatoriamente tínhamos que tratar, que nem sempre se adequavam aos materiais autênticos existentes e/ou disponíveis. Além desta razão, associada diretamente às condicionantes desta modalidade de estágio – o fator tempo e os temas programáticos a tratar, que nos tiraram alguma liberdade de ação - outra se aponta: a necessidade que o professor por vezes tem de adequar a sua atuação, em função do que procura ser a melhor experiência de aprendizagem para os seus alunos. Assim sendo, lancei mão a uma variedade de textos que considerei importantes, no desenvolvimento dos temas em questão, e que favorecessem também o envolvimento dos alunos. Justifico a minha atuação, citando, a este respeito, Acquaroni (2000:61):

La preocupación por la *autenticidad* de los textos, o su procedencia, se sustituye por la preocupación por la *autenticidad en la producción* (que no *reproducción*) de actos de comunicación dentro del espacio virtual de la clase de idiomas. Lo importante no es tanto la naturaleza del material como el procedimiento didáctico que se lleva a cabo para conseguir la implicación real de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

Em qualquer processo de avaliação, é fundamental ter diferentes perspetivas sobre a eficácia do que se avalia. Como tal, é de toda a pertinência a visão que os principais implicados nesta intervenção pedagógica tiveram do processo em que estiveram envolvidos. Para tal, utilizei um instrumento – questionário final, Anexo 9.

Análise de resultados do Questionário Final

É constituído por 13 questões: as quatro primeiras eram de âmbito mais geral, destinando-se a avaliar o impacto das minhas aulas em estudantes principiantes de uma língua estrangeira. Todos fizeram uma avaliação positiva, sendo que as atividades aí desenvolvidas e mais apreciadas tiveram a ver com o jogo dramático (“representações”, “teatros”, “dramatizações”).

Da questão 5 em diante, dirigi a minha análise no sentido de auscultar as suas considerações relativamente ao desenvolvimento do meu projeto: *A CL no desenvolvimento de competências de comunicação nas aulas de línguas*. Todos referem ter exercitado a compreensão escrita, através de atividades dinâmicas, no seu tratamento, acrescentando que a professora promoveu a troca de ideias.

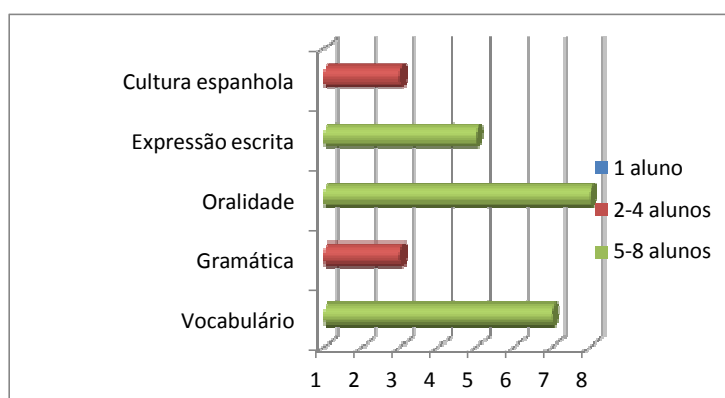
Na questão 8, “Na tua opinião, o que achas que poderia ter mudado ou que resultaria melhor”, dois alunos referem “Um maior diálogo entre as pessoas” (presumo que entre colegas). Um aluno referiu “Eu acho que devia haver menos interpretação de textos”.

Este aspeto conduziu-me, uma vez mais, a uma reflexão. De facto, houve aulas em que, se omitisse um texto, na planificação, ganhar-se-ia tempo para desenvolver outras atividades mais proficuas no tratamento da compreensão leitora. Como já referi, a exigência de tratamento de determinados conteúdos, levou a que nem sempre se encaixasse na perfeição os objetivos que a escola, na figura da orientadora cooperante, tem, relativamente aos seus alunos, e os que o estagiário tem, relativamente ao seu projeto de intervenção pedagógica. Apesar de algum cansaço, sentido por parte de alguns alunos, no que concerne à quantidade de textos apresentados, não considero tempo perdido. Citando Sousa (1998:110), “Em conformidade, quanto mais lemos, melhor sabemos ler. Ler é, por consequência, uma modalidade de aprendizagem, sobretudo, na medida em que aprender é, também, modificar, por assimilação e acomodação o que já sabemos.”

Das questões 9 à 11, a avaliação é muito positiva. **Todos os alunos consideram que melhoraram a sua capacidade de compreensão textual** e, quando questionados relativamente às estratégias utilizadas que os conduziram a tal melhoria, apontam todas. Contudo, duas das estratégias, “reler o texto...” e “tentar deduzir pelo contexto...” já tinham sido

mencionadas noutros questionários, ao que responderam negativamente. A leitura que posso fazer das suas respostas conduz-me a dois sentidos; ou os alunos responderam afirmativamente a tudo, sem imprimirem às questões a análise que elas mereciam ou, através das atividades desenvolvidas no contexto-aula, perceberam que essas duas estratégias, se aplicadas, surtem efeito.

Quanto à questão 12, “*Que outros aspetos viste reforçados através da promoção da compreensão escrita?*” as respostas que obtive são diferentes:



A totalidade dos alunos aponta que a promoção da compreensão escrita reforça a oralidade, o que aparece sublinhado na questão seguinte: todos referem terem sido motivados a responder e participar na aula utilizando a língua espanhola.

Face ao exposto, julgo ser justo referir que o feedback que recebi, relativamente à implementação do meu projeto, foi positivo. Afirmo-o, não apenas pela análise dos questionários dirigidos aos alunos, mas pelo que depreendi, das aulas que lecionei. Penso que foram um contributo importante no aprimorar das suas capacidades de decifração de informação, bem como no desenvolvimento da captação do conteúdo nos níveis de compreensão literal, implícito, inferencial. O nível de compreensão crítica foi o menos trabalhado, embora tenha interagido com os alunos no sentido de promover reflexões sobre o que leram.

O processo do desenvolvimento da compreensão leitora é algo moroso e de difícil avaliação. Contudo, cumpri com os objetivos que tracei no Plano de Intervenção. Sobretudo, pude perceber que o desenvolvimento da compreensão leitora proporcionou aos alunos um igual

desenvolvimento das suas capacidades comunicativas. Através da palavra escrita e sua compreensão, acrescentaram novos conhecimentos, de carácter gramatical, vocabular ou cultural que lhes permitirão fazer outras “leituras e interpretações” da realidade em que se movem (inclusive comparações mais circunstanciadas entre as realidades portuguesa e espanhola), bem como a expressão de uma capacidade que se foi desenhando: a reflexão crítica que todo o conhecimento potencia.

Considerações finais

O objetivo central do meu projeto consistiu na tentativa de criar uma interpenetração entre os objetivos do domínio das destrezas (no meu caso, da Compreensão Leitora), com os do domínio do conhecimento, não deixando de lado as inter-relações, de forma a que a aprendizagem pudesse ser sentida como um estímulo no percorrer dos degraus da (in)formação de cada indivíduo aprendente. Por outras palavras, uma tentativa de pôr em prática o provérbio chinês: “Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei.” Creio que foi também esse o objetivo subjacente a esta modalidade de formação.

Este último ano de mestrado procurou congregar a teoria que fomos assimilando não só no ano anterior, como a que acrescentamos no decorrer do 1º semestre de 2011/2012. Neste, ao mesmo tempo que apreendíamos teorias metodológicas, observávamos a prática, nas escolas. Confesso que, no início do ano letivo, tive imensas dificuldades em entender a relevância deste projeto e pareceu-me ainda mais difícil operacionalizá-lo. Pelas reuniões de esclarecimento a que assisti, percebi que muitos colegas estagiários comungavam das mesmas dificuldades. Da minha parte, esta chegou a transformar-se em angústia porque não tinha a menor noção do que seria viável desenvolver... Acabei por escolher um tema acerca do qual muito se tem debatido, ao longo dos últimos anos, e cuja conceção tem evoluído (para o que tem contribuído os dados trazidos da psicolinguística, da psicologia e ciência cognitivas). O suporte teórico com que fui questionando as minhas práticas letivas enriqueceu-me, como professora, mas a sensação com que fico é a de que só se deveria iniciar o desenho e operacionalização de um projeto de intervenção, no final de concluídos todos os módulos e seminários relacionados com a modalidade Estágio. Só nessa altura seria adequado iniciá-lo. Até porque, no meu caso, só no segundo semestre, aquando dos seminários com o doutor Pedro Dono (sobre a compreensão leitora) fui percebendo algumas das falhas, já cometidas na concretização do meu projeto. Talvez o adequado fosse reservar uma parte das minhas aulas ao ensino direto e explícito desta destreza, privilegiando a aquisição de atitudes e procedimentos de que os bons leitores tiram partido para a construção do sentido do texto. No entanto, os outros aspetos que teria que desenvolver (decorrentes das exigências programáticas lembradas pela orientadora) afastaram-me, um pouco, deste sentido. Por outro lado, as leituras que efetuei

também me alertaram para diferentes questões. Refiro a este respeito uma citação de Van Esch (2010:279):

Antes de buscar la respuesta a la pregunta de cómo es la situación de los alumnos, hay que contestar otra más general, y es cuándo empezar a enseñar sistemáticamente la comprensión lectora. Las pocas investigaciones que se han efectuado para contestar a esta pregunta se refieren a la enseñanza de la lectura de alumnos bilingües. De ahí que (...) sólo después de haber aprendido las reglas gramaticales más importantes del español, los alumnos tienen una base suficiente para un aprendizaje sistemático de la comprensión lectora.

Portanto, numa fase inicial da aprendizagem de uma língua estrangeira, pode resultar contraproducente empreender um ensino sistemático da compreensão leitora porque os alunos ainda estão a familiarizar-se com a estrutura da língua, tendo que incorporar todo um conjunto de conhecimentos.

Por todas estas razões, confesso que, se tivesse iniciado o meu estágio no final do ano letivo de 2011/2012, não teria escolhido tratar um tema como a compreensão leitora pois considero que exige e merece um período de tempo mais alargado, o que aparece corroborado por outros autores. “O desenvolvimento da compreensão leitora pressupõe um ensino metódico, sistemático, reflexivo, desafiante, explícito e alargado no tempo”. (Ribeiro et al., 2010:19). Não obstante tudo o que referi, creio ter conseguido criar nos alunos a consciência de que o sentido de um texto depende, em boa parte, das suas experiências, da sua concentração e envolvimento, no momento em que o ato de leitura decorre, do contexto em que as palavras surgem, da capacidade de reflexão e, obviamente, da monitorização de todo o processo. Ir ao encontro do que Acquaroni (2004:960) preconiza, quando refere ser tarefa do professor favorecer a autonomia do estudante de uma L2, fazer com que se consciencialize de que tem um papel ativo no processo leitor. Voltando ao provérbio supracitado, não sei se os ensinei da forma que seria desejável, mas estou certa de que os envolvi. Por conseguinte, ainda que o desenvolvimento da compreensão leitora seja um percurso de descoberta que passa por múltiplos processos, creio que os meus alunos aprenderam algo acerca do mesmo a que, espero, deem continuidade e de que venham a colher frutos:

Pretendemos dizer que com estes movimentos, também interpretativos e que contribuem para a automatização das estratégias interactivas entre texto e leitor, os alunos desenvolvem o seu conhecimento vocabular, comparam categorias textuais, formulam opiniões, mobilizam o seu

repertório de conhecimentos o que terá, certamente, não só consequências imediatas na compreensão do texto de que se está em presença, como lhes dá a conhecer instrumentos a que podem recorrer na compreensão de textos futuros. (Sousa, 1998:119)

Neste sentido, sinto-me realizada e, tendo em conta a avaliação que os alunos fizeram do Plano de Intervenção Pedagógica, o balanço é positivo. Tal como referi à orientadora cooperante, a observação das aulas é fulcral, mas a prática é que proporciona a aprendizagem para a vida. Lidar com os problemas enriqueceu-me sobremaneira, além de me ter confirmado o que supunha: vou continuar a gostar de ser professora e, com toda a certeza, gostarei de ensinar Espanhol.

Julgo, contudo, ser um imperativo refletir sobre esta modalidade de formação (Estágios), na componente *Tempo*: não creio que o tempo de que dispomos seja o adequado para fazer uma avaliação rigorosa do impacto do nosso trabalho.

Depois, há a questão das condicionantes: um estagiário não dispõe da liberdade que seria desejável para a implementação do projeto. Há questões e exigências (do estabelecimento de ensino, do próprio orientador) de que não podemos desviar-nos.

Por isso, e a jeito de conclusão, refiro que gostaria de ter feito muito mais, melhor e com mais tempo mas, tendo em conta todas as “condicionantes”, desenvolvi o que me pareceu adequado e exequível, no momento em questão.

Referências bibliográficas

- Acquaroni Muñoz, R. (2000). Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas. *Carabela* 48, 45-63. Acedido em 20/10/2011. Disponível em: <http://www.rosanaacquaroni.com/Descargas.asp>
- Acquaroni Muñoz, R. (2004). La comprensión lectora. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 943-964). Madrid: SGEL
- Alonso, Encina (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo – Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua; libro de referencia para profesores y futuros profesores*. Madrid: Edelsa
- Balancho, M^a José & Coelho, Filomena Manso (1996). *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Asa.
- Costa, Isabel Alves (2003). *O desejo do teatro – O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Fernández, Sonsoles (2001). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação, 10ºano*, Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário. Acedido em 20/10/2011. Disponível em: <http://www.dgjidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E>
- GAVE (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional.
- Giasson, Jocelyn (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições Asa.
- Instituto Cervantes (2008). *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español (A1-A2)*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- Melero Abadía, Pilar (2000). *Métodos y Enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Ortiz, Cristina (2008). Comprensión Lectora y Expresión Escrita en los manuales de ELE. In Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp 611-623). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Acedido em 15/09/2012. Disponível em:

<http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>

Sánchez, Aquilino (1997). *Los Métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL

Podall, Montserrat & Comellas, M. Jesús (1996). *Estrategias de aprendizaje: Su aplicación en las áreas verbal y matemática*. Barcelona: Laertes

Ribeiro, Iolanda, et al. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito – Um programa de intervenção para o segundo ciclo do ensino básico*. Coimbra: Almedina. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/11216>

Sousa, Maria de Lourdes Dionísio (1998). Da leitura em interacção à leitura como interacção. In Rui Vieira de Castro & Maria de Lourdes Dionísio Sousa, *Entre linhas paralelas: Estudos sobre o Português nas escolas* (pp. 71-127). Braga: Editora Angelus Novus

Van Esch, Kees. (2010). La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje. *Marco ELE, 11*. Acedido em 25/11/2012. Disponível em:

<http://marcoele.com/descargas/navas/13.van-esch.pdf>

Anexo 1: Questionário inicial

Este é um questionário anónimo e confidencial. Solicito que respondas a todas as questões da forma mais sincera e ajustada à tua realidade.

Muito obrigada pela colaboração! 😊

Idade: anos

Sexo: feminino masculino

Optaste pela disciplina de espanhol porque...

- ...é de fácil compreensão.
- ...gosto da língua.
- ...gosto da cultura.
- ...tornar-se-á útil no meu percurso académico.
- ...tornar-se-á útil no meu propósito profissional.
- ...interajo com agentes da comunidade espanhola.
- ...pretendo emigrar para um país hispano.

Como gostas de aprender uma língua estrangeira?

- ...através de jogos.
- ...visionando filmes.
- ...ouvindo e cantando músicas.
- ...lendo livros e jornais.
- ...fazendo pesquisas na internet.
- ...dramatizando situações (em peças de teatro, nos juegos de rol).
- ...participando em debates.
- ...através de exercícios gramaticais.
- ...escrevendo textos e composições.

Como preferes trabalhar, na aula? (Coloca número, mediante a ordem de importância)

- ...individualmente.
- ...em pares.
- ...em pequenos grupos.
- ...em grandes grupos.

Como aluno que aprende espanhol, quais consideras que são os teus pontos fortes?

E quais os que consideras débeis?

- ...acho fácil/difícil memorizar o vocabulário.
- ...tenho alguma facilidade/difícildades na comunicação.
- ...tenho facilidade/difícildade em apreender as regras gramaticais.
- ...tenho facilidade/difícildade na compreensão de textos.
- ...acho fácil/difícil escrever em espanhol.
- ...acho fácil/difícil a pronúncia.
- ...não me sinto à vontade para falar.

Qual é a tua opinião sobre o manual utilizado nas aulas?

- Acho um material adequado e bem organizado.
- Parece-me adequado mas podia ter outra organização.
- Parece-me adequado mas podia ter textos mais interessantes.
- Não me parece útil e não gosto do seu aspeto gráfico.

Seleciona 3 tipos de textos que mais gostes de ler.

- Narrativas: romances, coleções de aventuras, livros de mistério.
- Textos poéticos; quadras populares; trava-línguas.
- Textos dramáticos: Peças de teatro, diálogos.
- Artigos científicos ou técnicos.
- Textos jornalísticos: notícias, entrevistas, crónicas, reportagens.
- Textos com suporte visual: B.D., cartoons, anúncios publicitários.
- Outros: _____

Que métodos usas para perceber um texto? Assinala a frequência com que os usas.

Método	Frequência com que utilizas		
	Frequentemente	Raramente	Nunca
Leio o texto mais do que uma vez.			
Uso o dicionário.			
Recorro a conhecimentos que tenho sobre o assunto do texto.			
Sublinho as ideias principais ou ideias-chave.			
Tento resumir cada parágrafo.			
Deduzo pelo contexto, quando não percebo um período.			

Pergunto ao professor.			
Desisto; não tento perceber.			

Sugere uma estratégia para a dinamização da leitura na sala de aula.

Anexo 2: Textos para lectura e comprensión na aula de 23 de febreiro de 2012

CARNAVAL en ESPAÑA

1. Completa los títulos de cada imagen:



1 _____



2 _____



3 _____



4 _____



5 _____



6 _____

2. Ahora te doy cinco definiciones. Descubre a qué fotos se refieren.

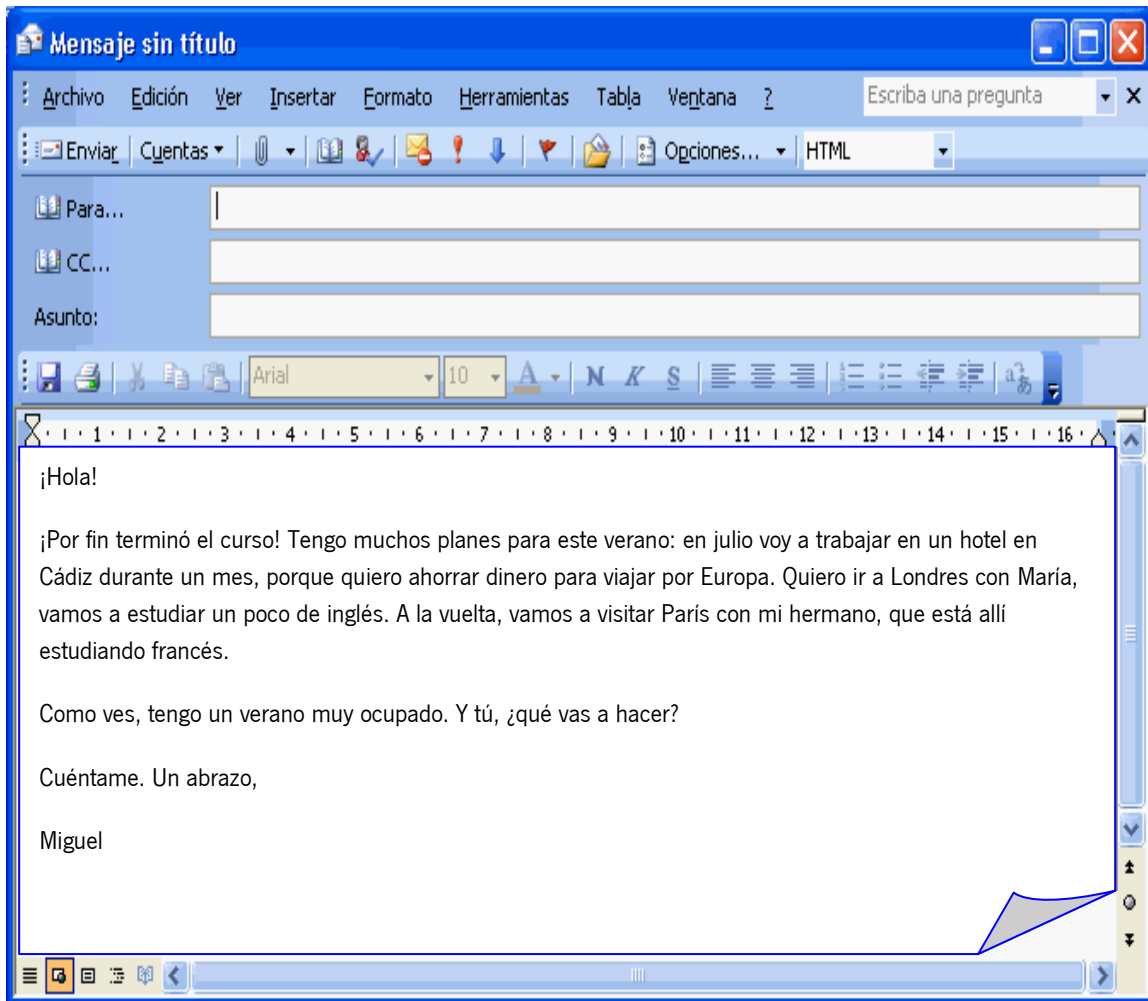
A Grupo de personas que participan en los desfiles de Carnaval vestidas de la misma manera.

B Gala de apertura de las fiestas: una persona con reconocida popularidad tiene la responsabilidad de realizar la apertura con una declaración festiva.

- C** Se celebra por la mañana el concurso de automóviles antiguos y la tradicional actuación de grupos musicales.
- D** Concurso en el que las agrupaciones musicales interpretan ritmos con clara inspiración caribeña.
- E** Se celebra el Miércoles de Ceniza. Es una ceremonia en la que en España se anuncia el fin de los carnavales y de otras fiestas populares. Suele consistir en un desfile carnavalesco que parodia un cortejo fúnebre y culmina con la quema de alguna figura simbólica, generalmente representada por una sardina.
- F** Mujer designada anualmente para presidir al Carnaval de la ciudad o pueblo.

Anexo 3: Correio electrónico e perífrase de futuro

1. Lee este correo que te envió un amigo que está estudiando en España.



2. Relaciona sus planes con las siguientes situaciones, como en el ejemplo.

Miguel va a trabajar en un hotel porque quiere ahorrar dinero.

1. Miguel va a trabajar en un hotel. ↔ **c**
2. Va a viajar por Europa. ↔
3. Él y María van a ir a Londres ↔
4. Van a visitar París. ↔
5. Su hermano está en París. ↔

a) quiere aprender francés.

- b) quieren mejorar su inglés.
- c) quiere ahorrar dinero.
- d) tiene un mes de vacaciones.
- e) quiere estar unos días con su hermano.

Como has visto, siempre que quieres hablar de **planes e intenciones**, utilizas la siguiente perífrasis verbal:

	Voy a + _____ del verbo.
(tú)	_____ a + _____ del verbo.
(él, ella, usted)	_____ a + _____ del verbo.
(nosotros)	_____ a + _____ del verbo.
(vosotros)	_____ a + _____ del verbo.
(ellos, ellas, ustedes)	_____ a + _____ del verbo.

Una vez que hablas de algo que quieres hacer en el futuro, usas una **perífrasis de futuro**.



2. De deberes

Vas a contestar al correo de tu amigo. ¿Qué le vas a decir?

Utiliza algunas de las siguientes ideas:

- a) Ir a España de vacaciones;
- b) Conocer a unos amigos del facebook, en persona.
- c) Asistir a un concierto de Coldplay.
- d) Consulta tu libro de texto, página 92 y 93.

NO OLVIDES: Debes utilizar la perífrasis de futuro.

Debes enviar tu respuesta para el siguiente correo: pjugomes@hotmail.com

Anexo 4: Textos para lectura e comprensión na aula de 28 de febreiro de 2012

1. Lee el siguiente texto:

A

- Buenos días – dice un hombre joven y guapo.
- Buenos días – contesta la portera.
- ¿Qué piso alquilan?
- El quinto derecha.
- ¿Es exterior?
- Sí, tiene dos balcones y tres ventanas que dan a la calle.
- ¿Y puedo verlo ahora?
- Sí, claro, ahora mismo.

Entran los dos en el ascensor. La escalera es antigua pero bonita.

- Pase, pase.
- Gracias.

Ya en el quinto, la portera mete la llave en la cerradura de la puerta. José Moyano lo va mirando todo: el portal, la puerta del ascensor, la escalera, todo.

“Todos los días – piensa -. Tengo que ver esto todos los días.” Y le gusta la idea. Le gusta vivir en el centro de las ciudades, en casas con sol y pisos de techos altos, le gusta tener portera y saludarla al salir y al entrar, y también le gusta subir en ascensor y bajar a pie.

Cuando la portera abre la puerta, José ve un enorme salón con mucha luz. Y piensa: “Lo alquilo.” Pero no dice nada todavía. Lo va mirando todo tranquilamente. El piso tiene cuatro dormitorios grandes, un comedor, una cocina y dos baños, además del salón.

- ¿Vive usted solo?- le pregunta la portera.
- Sí.
- Pues es un poco grande para una persona sola.

“Portera pesada y curiosa”, piensa José, pero dice:

- Me gustan los pisos muy grandes.

Un rato después salen del piso y bajan a la portería.

- Bueno – dice José -, pues muchas gracias. Tenga, esto es para que tome algo.
- No, por favor.
- Sí, mujer, sí. Seguramente nos vamos a ver mucho. Voy a alquilarlo.
- Me alegro. Pero es muy grande para una persona sola. Claro que en el segundo y en el cuarto también viven dos personas solas...
- Bueno, adiós y hasta pronto.
- Adiós, adiós.

B

El lunes a primera hora llegan los pintores y un decorador, Julio del Valle, al quinto primera, el piso de José. Trabajan muchísimo durante tres días para poder terminar el miércoles por la noche. Arreglado, el piso ha quedado precioso.

Un poco antes de las diez llega José.

- Buenas noches, Josefa.

- Don José, ¿qué tal está? ¿Qué tal el piso?

- Muy bien, muy bien. Ha quedado muy bonito, precioso. Ya se lo enseñaré. Mañana va a venir la chica esa a limpiar.

- ¿Maruja?

- Sí, Maruja. ¿Puede darle la llave?

C

El viernes, a eso de las nueve, llega el camión con las cosas de José. La portera se fija en todo: en los muebles, las lámparas, los cuadros, y se da cuenta de que son caros y elegantes. "Todo esto no lo ha comprado solo, no señor. Lo ha comprado con una mujer. Me voy a enterar de todo. Tengo que enterarme", piensa Josefa dispuesta a ejercer perfectamente la profesión de portera. (...)

Clara sube y baja todo el día para ver si se encuentra con José. Pero solo consigue ver parte de sus cosas: un sillón, una mesa, varias sillas, cajas con libros... Sus cosas, pero no él. (...) Decide quedarse un rato en casa: escucha música, fuma algún cigarrillo escondida en el lavabo y piensa en ese vecino que va a vivir cuatro pisos más arriba que ella. "Demasiado lejos para ir a pedirle sal por las noches", piensa Clara.

A las siete de la tarde, Irene vuelve del instituto, donde da clases de literatura española. Hoy está especialmente cansada porque ha tenido una larga y aburrida reunión de profesores para hablar del horario del curso que empieza. Y, además, ha tenido que corregir exámenes, algo que no le gusta nada. Delante del portal ve un camión de mudanzas lleno de cosas. El portal y el ascensor también están llenos de cajas, colchones, utensilios de cocina y cuadros. "El nuevo vecino", piensa Irene. Y sube a su casa a darse un baño, prepararse una buena cena y leer un rato una novela o ver la tele ponerse una película en el vídeo.

in, *El vecino del quinto*, Lourdes Miquel y Neus Sans

2. ¿Lo has entendido bien?

A

2.1- Marca si es verdadero o falso.

Verdadero

Falso

1. El piso es exterior.
2. La escalera es bastante fea.
3. El piso tiene cuatro dormitorios.
4. La portera piensa que el piso está bien para una persona sola.
5. El señor decide comprar el piso.

B

2.2- ¿Quiénes son Maruja y Irene? ¿A qué se dedican?

2.3- ¿Y Clara? ¿Te parece ser joven o mayor? Comprueba con expresiones del texto.

C

2.4- Escribe:

-cinco nombres de objetos de José : _____; _____;
_____;

-dos cosas que hace Clara: _____;

-dos cosas que ha hecho Irene hoy: _____;

-dos cosas que hace normalmente Irene por las noches: _____;

2.5- ¿Qué piensas que va a pasar con José, Irene, Clara, la portera y Maruja?

Anexo 5: Atividades de leitura e compreensão na aula de 6 de março de 2012

Texto 1

VIVIR EN LA CIUDAD O EN EL CAMPO

CIUDAD

Para mí, la vida en la ciudad es muy interesante. Hay muchos cines, teatros... hay una variada oferta cultural. Hay muchas posibilidades de diversión y de trabajo. Hay importantes museos, buenos restaurantes... Por ejemplo, en Madrid tengo todo lo que necesito: al lado de mi casa hay una panadería, a cien metros hay un estanco: en metro, en cinco minutos, llego al Centro Arte Reina Sofía. Muy cerca está el Museo del Prado, enfrente está el Museo Thyssen, y cerca está la Biblioteca Nacional.

Yo vivo en una gran ciudad y me gusta. Para mí la vida en un pueblo pequeño... bueno, es un poco aburrida, ¿no? En la gran ciudad hay más cosas que en un pueblo: más tiendas, más cines, etc. Pero la vida en la ciudad es muy cara. Por ejemplo, la casa (el alquiler, el gas, el teléfono, etc.) me cuesta unos 500 €. Y luego comer, salir, etc., es caro también. Además, hay muchísimo ruido, muchos coches, mucha gente, mucha prisa y, por eso, a veces necesito salir de la ciudad.

CAMPO

La vida en el campo es muy tranquila, no aburrida, como piensa la gente de la ciudad. Todo está cerca. Conoces a todo el mundo y te sientes más integrada. Yo, por ejemplo, voy todas las noches a un bar con mis amigas, y necesitas menos dinero que en la ciudad.

Lakabe es un pueblo que está en el Pirineo navarro. Desde 1980 un grupo de personas vive allí. Hay 14 niños y 12 adultos. La escuela más cercana está lejos del pueblo. Los adultos hacen pan integral y lo venden en la capital.

También son autosuficientes. En el pueblo hay una iglesia. Esto es el fenómeno neo-rural: actualmente algunas personas que viven en la ciudad toman la decisión de vivir en el campo y reconstruyeron pueblos abandonados.

Comprensión

1. Encuentra los sinónimos en el texto.

1.1. Atractiva _____ 1.2. Arrendamiento _____ 1.3. Villa _____

2. Indica los antónimos de:

2.1. trabajo _____; 2.2. aburrida _____; 2.3. ruido _____; 2.4. prisa _____; 2.5. tranquila _____; 2.6. cerca _____;

3. Completa la siguiente tabla, según lo que has leído:

CAMPO		CIUDAD	
VENTAJAS	INCONVENIENTES	VENTAJAS	INCONVENIENTES

Texto 2

1. Lee el siguiente texto y rellena los huecos con las formas verbales en la perífrasis de futuro, el presente continuo y con los pronombres de objeto directo.
2. Juego de rol – Memoriza tu parte del diálogo y preséntalo a la clase.

A (Grupo 1)

Juana - ¿Qué _____ (tomar, tú- **perífrasis de futuro**)?

María - Yo una caña.

Juan- ¿Pedimos una ración de patatas y aceitunas para picar?

Juana – Sí, ¡vale!

Juan - ¡Oiga, camarero! ¿Me pone dos cañas, una coca-cola y una de patatas?

María - ¿Y las aceitunas? Olvidaste__ (las aceitunas – **pronombre de objeto directo**).

Juan - Ah, sí. Y una de aceitunas.

Juana- ¡Ah! Eso es vida.

Juan – Mira. ¿Qué _____ (hacer, ella – **presente continuo**)?

María - ¿Quién?

Juan – Esa que está encima de la estatua.

Juana – Me parece que ella _____ (abrazar - **presente continuo**) a Felipe.

B (Grupo 2)

Viejecito 1 - ¡Qué bonita es la Plaza Mayor cuando el sol ____ (la plaza - **pronombre de objeto directo**) calienta!

Viejecito 2 – Sí! Los jóvenes se quedan en las terrazas _____ (charlar, **gerundio**).

Viejecito 1 – Mira esos de ahí _____ (tomar, **presente continuo**) té.

Viejecito 2 - ¡Qué va! Ni con gafas ves mejor. Ellos _____

(tomar, **presente continuo**) unas cervezas. Tantas copas encima de la mesa. Se _____
_____ (emborrachar, **presente continuo**).

Viejecito 1 – ¿De verdad? ¿_____se (ellos, levantar - **presente continuo**)
Vamos a sentarnos. Me duelen mis rodillas. No puedo caminar tanto.

Viejecito 2 - ¡Por Dios! Tampoco escuchas bien! Los ojos, los oídos, las rodillas... Tien.

C (Grupo 3)

Es una persona ya vieja que _____ (dar - **presente continuo**) comida a las palomas. Mientras lo hace, habla con ellas.

Viejecita - ¡Hola!, mis amiguitas. ¿Qué tal estáis? ¿Por qué _____ (huir - **presente continuo**)? ¿No me reconocéis? ¡Qué raro!!

¡Eh! Palomita, ¡ven! Aquí está la comidita. ¡Come_____ (la comida - **pronombre de objeto directo**)! ¿No te gusta? Bueno, la próxima semana _____

(yo, comprar - **perífrasis de futuro**) ración para loros que estaba al lado de la ración para perros.

(*Mira a los viejos...*)

¿Mi ex-marido y mi ex-novio _____ (charlar - **presente continuo**) como si fueran amigos??? (Ellos) se _____ (volver - **presente continuo**) locos.

D (Grupo 4)

Novia – Aquí está la plaza más famosa de Madrid. Bueno, _____

(yo, sacar - **perífrasis de futuro**) una foto para que nuestros amigos no duden que estuvimos aquí... Ya está.

Novio - ¡Cariño! Estoy cansado de tantas fotos. Vamos a tomar algo, ¡por favor! Mira, esos viejecitos se _____ (levantar - **presente continuo**). Hay una mesa libre. Vámonos.

Novia - ¡Cálmate! Quiero hacer una foto allí, al lado de la estatua. ¡Estupendo!

Corre hacia la estatua. Su novio no se da cuenta. Cuando la ve, le pregunta:

Novio – Pero, ¿qué haces? ¿Estás loca?

Novia – No. _____ (yo, besar - **presente continuo**) este guapo caballero. ¡Venga! Una foto, ¡por favor!

Novio – Mujer, me _____ (poner - **presente continuo**) colorado como un tomate. ¡Qué vergüenza!

Anexo 6: Questionário de avaliação da aula 6/03/12

Este é um questionário anónimo e confidencial. Solicito que respondas a todas as questões da forma mais sincera.

Muito obrigada pela colaboração! 😊

Sexo: feminino masculino

Como deves ter percebido, a aula de **6 de março de 2012**, lecionada pela professora **Paula Gomes**, centrou-se numa competência fundamental, no estudo das línguas: a **compreensão escrita**.

Assim sendo, responde às seguintes questões:

Qual dos momentos da aula apreciaste mais?

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | A primeira parte: Leitura do texto sobre a oposição Cidade/Campo e sua exploração. (Texto 1) |
| <input type="checkbox"/> | A segunda parte: audição /leitura da reportagem sobre o turismo rural na Galiza e exercício de interpretação a partir de correspondência de ideias. (Texto 2) |
| <input type="checkbox"/> | A terceira parte: Leitura e interpretação do texto dramático e sua dramatização. (Texto 3) |
| <input type="checkbox"/> | A última parte: audição da leitura efetuada pela professora e relação com os momentos da aula. (Texto 4) |

Justifica:

Relativamente aos textos lidos na aula, a minha opinião é:

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Achei o texto simples e as atividades de interpretação adequadas ao meu nível. |
| <input type="checkbox"/> | Achei o texto difícil, pouco adequado ao meu nível. |
| <input type="checkbox"/> | Achei o texto interessante e as atividades de interpretação motivadoras. |
| <input type="checkbox"/> | Achei o texto aborrecido e as atividades de interpretação muito difíceis. |
- (Coloca em cada uma das quadrículas o número do texto que pensas que se adequa com a afirmação).

Considero que aprendi mais vocabulário através do:

- | | |
|--------------------------|----------|
| <input type="checkbox"/> | Texto 1. |
| <input type="checkbox"/> | Texto 2. |

- Texto 3.
 Texto 4.

Considero que, das atividades realizadas, a(s) que mais se adequa(m) ao desenvolvimento da capacidade de compreensão textual é (são):

- Atividade de motivação para o texto, através da antecipação do seu conteúdo.
 Explicação do seu vocabulário.
 Exercícios de sinonímia e antonímia.
 Exploração do assunto do texto, através da identificação das suas ideias principais.
 Exploração do assunto do texto, através da transferência de informação.
 Atividades de caráter mais lúdico, envolvendo a releitura do texto.
 Outros:

Considero que, depois desta aula, sou capaz de:

- Ler melhor.
 Distinguir o que é importante do que é acessório, num texto.
 Estabelecer relações entre ideias.
 Interpretar melhor mensagens escritas.
 Expressar-me melhor, na oralidade.
 Expressar-me melhor, na escrita.
 Outros:

 Não creio que esta aula tenha contribuído para melhorar quaisquer capacidades.

Avalia o teu empenho e trabalho, ao longo da aula.

1. Leitura do texto 1 e realização das suas atividades de compreensão:
 Fraco Razoável Bom Muito bom Excecional
2. Leitura do texto 2 e realização das suas atividades de compreensão:
 Fraco Razoável Bom Muito bom Excecional
3. Leitura do texto 3 e realização das suas atividades de compreensão:
 Fraco Razoável Bom Muito bom Excecional
4. Atenção às situações dramatizadas pelos colegas:
 Fraco Razoável Bom Muito bom Excecional
5. Dedução do que não percebi, através do contexto apresentado:
 Fraco Razoável Bom Muito bom Excecional
6. Participação nas diferentes atividades da aula.
 Fraco Razoável Bom Muito bom Excecional
7. Interação com a professora e colegas:
 Fraco Razoável Bom Muito bom Excecional
-

Anexo 7: Textos para lectura e comprensión na aula de 13 de março de 2012



1. Lee el siguiente texto:

La primera semana de octubre los bares de la Plaza Mayor quitan los veladores. (...) Sin sillas ni mesas entre los arcos, la plaza parece aún más grande, pero también más triste.

Clara y María, las hijas de los señores Muñoz, sí que están tristes porque han empezado las clases en el instituto. (...) También Irene tiene que ir todos los días al instituto pero ella a dar clases. Trabaja en un instituto que se sitúa muy cerca del Paseo del Prado. Normalmente va en autobús y, si tiene prisa, en metro. Pero, en realidad, muchas veces va y vuelve en taxi. Le encanta coger taxis. (...)

Los lunes, miércoles y viernes, al salir de la clase, va a un gimnasio, uno de los más grandes de Madrid, que está bastante cerca del trabajo, en la Calle de Fucar. Le gusta hacer gimnasia y jugar a *squash*. Los sábados por la mañana aprende a bailar sevillanas. Le encanta bailar.

José está muy contento con su nueva casa: tiene mucha luz, es tranquila, no se oye el ruido de los coches y está en el centro. Todo está cerca: los cines, los teatros, los restaurantes más conocidos, los locales de moda, las tiendas... Por las noches, cuando sale a tomar una copa, nunca va en coche. Va a pie, andando tranquilamente.

Los sábados por la mañana pasea por el barrio, busca dónde están los zapateros, el tinte, las perfumarias, librerías y supermercados, las viejas tiendas de ropa y las modernas. Y va al mercado de San Miguel a comprar algunas cosas: fruta, yogures y bebidas, sobre todo, porque casi nunca come en casa.

Solo la portera, doña Josefa, está como siempre. Tiene que hacer todos los días lo mismo, excepto en agosto que se va al pueblo. Es extremeña, de un pueblo cerca de Mérida. A ella no le gusta mucho vivir en la Plaza Mayor porque siempre pasa algo: en Navidad, porque hay puestos con cosas para el Belén y el árbol; en San Isidro, porque hay actuaciones musicales; en Carnaval, porque hay fiestas, y en verano, porque están los Veranos de la Villa. A doña Josefa no le gustan las manifestaciones populares. Dice que tanta gente ensucia mucho y que luego ella tiene que limpiar más. Pero, en el fondo, todo eso es una distracción para ella. Una distracción casi tan divertida como enterarse de la vida de los vecinos.

in, *El vecino del quinto*, Lourdes Miquel y Neus Sans (texto adaptado)

Comprensión

2. Di si es verdadero o falso. Corrige las falsas.

	Verdadero	Falso
a) Se habla de la Plaza Mayor en verano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Los señores Muñoz son Irene y José.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) Irene va al gimnasio tres veces a la semana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d) José aprende a bailar sevillanas, los sábados por la mañana.

e) A José le gusta ir a pie, cuando sale de copas.

f) El mercado de San Miguel está lejos de la casa de José.

g) A Josefa le encanta vivir en la Plaza Mayor porque siempre hay fiestas y distracciones.

3. Señala en el mapa los locales que se mencionan en el texto.

4. Completa con el tiempo adecuado.

a) Clara _____ un concurso la semana pasada.

a) ganó b) ganaba c. ha ganado

b) El sábado pasado José _____ un espectáculo de danza en lo que _____ Irene.

a) ha visto, actuaba b) vio, actuó c) vi, actuaba

c) Cuando vivía en las afueras de Madrid, José no _____ mucho.

a) salió b) salía c) ha salido

Texto 2

Lee el siguiente texto:

LA NOCHE MADRILEÑA

Cerca de la Puerta del Sol nos encontramos con una de las zonas más populares de Madrid: la plaza de Santa Ana y la calle de las Huertas. Barrio de escritores como Cervantes, Lope de Vega o Quevedo, es en la actualidad una zona en la que se pueden encontrar al mismo tiempo teatros, cervecerías, bares de tapas, restaurantes y locales de copas, que están abiertos hasta altas horas de la noche.

Su ambiente es una mezcla de edades y procedencias, y es una buena opción si lo que quieres es disfrutar de la noche madrileña.

La plaza de Santa Ana es el punto de encuentro de gran cantidad de personas que luego se reparten por la Calle de las Huertas y alrededores.

Comprensión

Contesta las preguntas.

1. ¿Dónde está la Plaza de Santa Ana?

2. ¿Por qué se le llama Barrio de los Escritores?

3. ¿Por qué se caracteriza esa zona?

4. ¿Por qué es una buena opción esa zona?

5. ¿Qué calle está próxima a la plaza de Santa Ana?

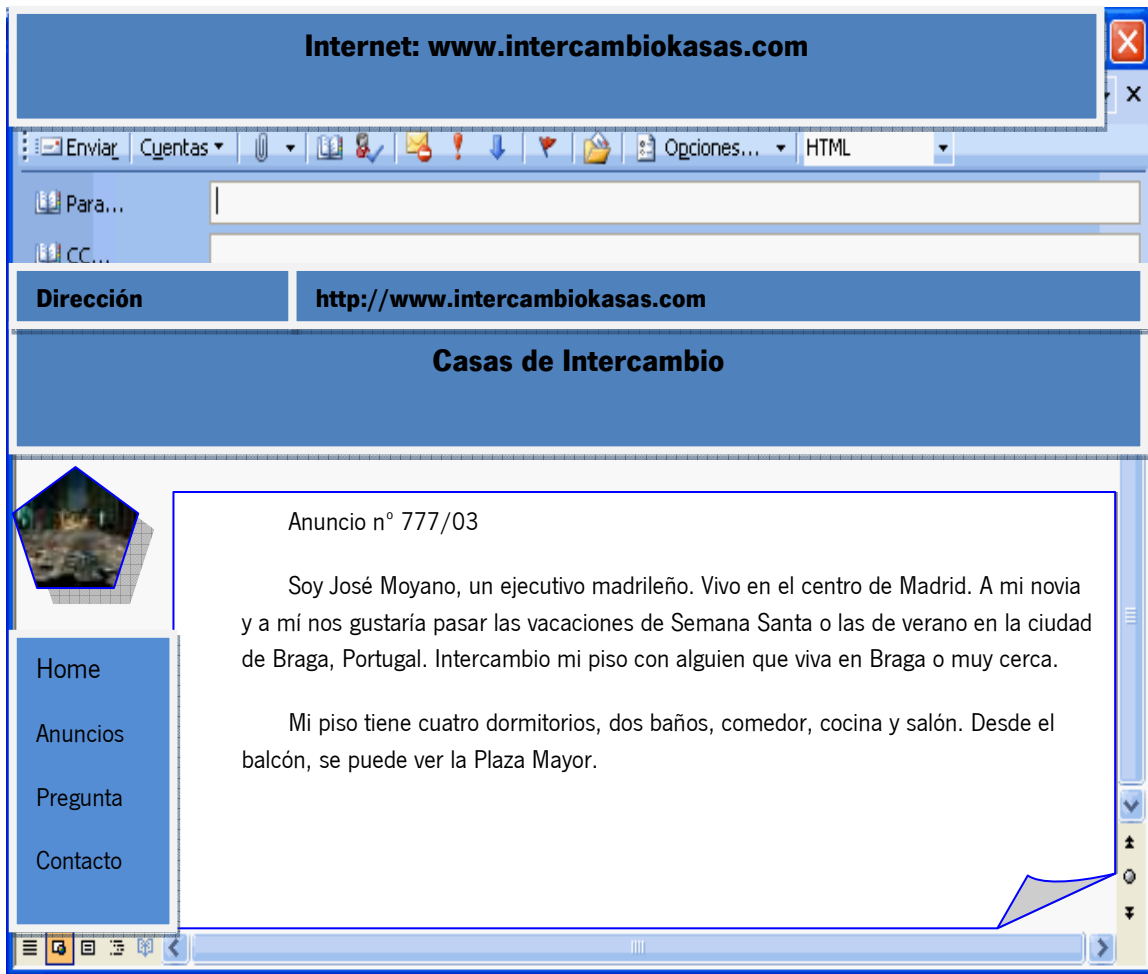
6. Señala en el **mapa de Madrid** todas las zonas mencionadas en el texto.

7. Indica algunos de los teatros que se localizan cerca de las zonas mencionadas.

8. Escribe el nombre de dos calles, dos museos, un parque, cinco plazas.

9. ¿Te gustaría visitar esta ciudad? ¿Por qué?

10. Lee este anuncio que ha salido en una página web en la que se ofrecen pisos para intercambios en vacaciones.



Tarea de deberes (TAREA FINAL de la unidad)

10.1- Has decidido aceptar la oferta y José también. Ayer te envió un correo en lo que te enseñó su casa, además de algunas zonas turísticas de Madrid.

Vas a enviarle un video en lo que le enseñas tu casa y algunas de las zonas (calles, bares, restaurantes) que crees que les gustaría visitar, en Braga.

Anexo 8: Guião para criação da “tarea final”

Guião 1

Producción de videocreación

La producción de vuestras videocreaciones debe tener un guión:

GUIÓN – Grupo 1 (João, Nuno, Alexandra, Catarina) – **La ciudad**

1. Presentación
Ej: ¡Hola! Soy María, tengo 15 años y vivo en Braga.
2. Profesión.
Ej: Somos estudiantes que compartimos un piso en Braga. El piso que intercambiamos con el tuyo.
3. Introducción al tema:
Ej: Vamos a describir/enseñarte nuestra ciudad. Te gustará.
4. Ubicación de la casa:
Ej: Se ubica en la calle.....
5. Si no está en el centro, ¿qué medio de transporte debe elegir para desplazarse hasta el centro?
Ej. Debes coger un autobús. La parada está muy cerca de mi casa...
6. Enseñar algunas de las calles más emblemáticas del centro:
Ej. La Rua do Souto es una calle peatonal, la principal calle comercial de la ciudad, con tiendas de un lado y otro.
7. Presentar un monumento, un teatro, un bar, un restaurante.
Ej. La iglesia ... es del siglo ...
8. ¿Qué ocurre en la Semana Santa?
Ej. Al igual que en Sevilla, la Semana Santa de Braga es la celebración de la pasión, muerte y resurrección de Cristo a través de las procesiones que se realizan a la catedral de la ciudad durante el periodo comprendido entre el domingo de ramos y el domingo de resurrección.
9. Despedida:
Bueno, esta es mi/nuestro “mundo”. Espero/esperamos que te encante.

→ Después de **escribir el texto** y **elegir las imágenes**, debéis **decidir quién va a hablar** y qué parte le toca. Con el guión y plan de grabación en la mano es importante hacer un ensayo previo, tal y como se fuera a rodar grabando.

Producción de videocreación

La producción de vuestras videocreaciones debe tener un guión:

GUIÓN – Grupo 2 (Cláudia, Cláudia, Nelson, João) – **La casa**

1. Presentación:
Ej: ¡Hola! Soy María, tengo 15 años y vivo en Braga.
2. Profesión.
Ej: Somos estudiantes que compartimos un piso en Braga. El piso que intercambiamos con el tuyo.
3. Introducción al tema:
Ej: Vamos a enseñarte nuestro piso para que te sientas en casa, cuando llegues.
4. Describir la casa:
→ ¿Es un chalet? ¿Un chalet adosado? ¿Un piso?

→ ¿Cuántas plantas tiene?

→ ¿Cómo es el exterior? ¿Tiene jardín?

→ ¿Cuántas habitaciones hay?

→ ¿Tenéis recomendaciones?
Ej: No fumar en el dormitorio; no usar el lavavajillas porque se ha estropeado.
5. Despedirse:
Bueno, este es mi/nuestro rincón. Ya sabes: mi/ nuestra casa es tu casa.

→ Después de **escribir el texto** y **elegir las imágenes**, debéis **decidir quién va a hablar** y qué parte le toca. Con el guión y plan de grabación en la mano es importante hacer un ensayo previo, tal y como se fuera a rodar grabando.

Anexo 9: Questionário final

Para responder a estas questões, tem em conta todas as aulas lecionadas pela professora Paula Gomes.

1. Consideras que as aulas foram interessantes e motivadoras? **Sim / Não**
2. Achaste os conteúdos interessantes, bem como a forma como foram abordados? **Sim / Não**
3. Quais as atividades de que mais gostaste (em que te sentiste mais envolvido), na abordagem dos conteúdos programáticos?

4. As atividades foram ao encontro das tuas necessidades, enquanto estudante de Espanhol? **Sim / Não**
5. No âmbito da **compreensão escrita**, pensas que exercitaste esta competência, através destas aulas?
Sim / Não
6. As aulas foram dinâmicas no tratamento dessa destreza? **Sim / Não**
7. A professora promoveu a troca de ideias na aula em relação aos temas tratados nos textos? **Sim / Não**
8. Na tua opinião, o que achas que poderia ser mudado ou que resultaria melhor?

9. Pensas que melhoraste a tua capacidade de compreensão textual? **Sim / Não**
10. Através de que estratégia conseguiste melhorar essa destreza?

A escreveres por palavras tuas as respostas às perguntas? **Sim / Não**

A sublinhares as partes mais importantes do texto? **Sim / Não**

A fazeres perguntas a ti próprio sobre as ideias contidas no texto? **Sim / Não**

A reles o texto para ver se te lembras de todas as partes? **Sim / Não**

A fazeres perguntas a ti próprio sobre as partes do texto que não compreendes? **Sim / Não**

A tentar deduzir pelo contexto as palavras que não percebeste? **Sim / Não**

A consultar um dicionário sempre que necessário? **Sim / Não**

A perguntar ao professor questões relativas à cultura que podem ajudar a interpretar situações? **Sim / Não**

11. Se a tua resposta foi **Não** na questão 9, procura explicar porquê.

Estou sempre a pensar noutra coisa quando leio. **Sim / Não**

Leio os textos o mais depressa que posso. **Sim / Não**

Salto as partes textuais que não entendo. **Sim / Não**

Desconhecia grande parte do vocabulário. **Sim / Não**

Os textos escolhidos não eram os mais adequados. **Sim / Não**

Não utilizei nenhuma estratégia de compreensão textual. **Sim / Não**

12. Que outros aspetos viste reforçados através da promoção da compreensão escrita? (Assinala)

Vocabulário

Gramática

Oralidade

Expressão escrita

Cultura espanhola

13. Foste motivado a responder e participar na aula utilizando a língua espanhola? **Sim / Não**

Obrigada pela colaboração,
Prof. Paula Gomes