

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diana Filipa Cunha Correia

Ler para aprender nas aulas de língua

Diana Filipa Cunha Correia **Ler para aprender nas aulas de língua**

UMinho | 2016

abril de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diana Filipa Cunha Correia

Ler para aprender nas aulas de língua

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio
e do
Professor Doutor Pedro Dono

DECLARAÇÃO

Nome: Diana Filipa Cunha Correia

Endereço Eletrónico: dianacorreira_@hotmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 14149108

Título do Relatório: Ler para aprender nas aulas de língua

Orientadores: Prof^ª. Doutor Maria de Lourdes Dionísio e Prof. Doutor Pedro Dono

Ano de Conclusão: 2016

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do 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, __/ __/ ____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Este relatório de fim do Curso de Mestrado em Ensino de Português e Espanhol é o último passo de uma longa caminhada. Foram várias as pessoas que me ajudaram e estiveram presentes nos melhores e piores momentos, e seria impossível agradecer a todos pessoalmente, no entanto, dirijo um especial agradecimento a quem mais contribuiu para esta última etapa.

À professora Maria de Lourdes Dionísio e ao professor Pedro Dono pela orientação, disponibilidade e dedicação ao longo do ano letivo.

Às professoras Anabela Pinto e Carina Soares pela paciência, compreensão e acompanhamento durante todo o estágio.

Aos companheiros desta caminhada: Adriana, Sara, Margarida e Pedro pela amizade e pelos momentos de partilha, motivação e descontração.

À minha melhor amiga, Bete, pela amizade incondicional.

À minha irmã, Patrícia, por tudo o que faz por mim e por todo o carinho.

E, claro, aos meus Pais, obrigada por todo o apoio, força, paciência e amor: a eles lhes devo o Mestrado, a eles lhes devo tudo.

A todos, muito obrigada!

Ler para aprender nas aulas de língua

Diana Filipa Cunha Correia

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Universidade do Minho, 2016

RESUMO

O presente relatório tem como finalidade documentar o trabalho desenvolvido no âmbito de um projeto de intervenção sobre o desenvolvimento da competência leitora, numa turma do 10º ano de escolaridade, nas disciplinas de Espanhol e Português.

Ao longo do ano letivo, a ação pedagógica levada a cabo no âmbito deste estudo teve como principal objetivo contribuir para que os alunos se tornassem leitores especializados e independentes, numa perspetiva mais direcionada para a leitura e interpretação de textos informativos e para o uso de estratégias de leitura.

Em termos de intervenção, procedeu-se num primeiro momento à observação das competências de leitura dos alunos e verificou-se que estes demonstravam dificuldades na interpretação de textos informativos. Esta conclusão é coerente com dados internacionais sobre as competências de leitura dos estudantes portugueses. Posteriormente, foi delineado um conjunto de estratégias de intervenção com vista a motivar os alunos para a leitura e ajudá-los a progredir no sentido de se tornarem leitores competentes. No final da intervenção, foram avaliados o impacto e a eficácia desta investigação-ação, que tiveram um efeito positivo.

O presente relatório é constituído por três capítulos, sendo que o primeiro corresponde à fundamentação teórica e programática que sustenta e fundamenta a construção do projeto.

No segundo capítulo apresenta-se a caracterização do contexto e o projeto de intervenção pedagógica, descrevendo as fases em que se desenvolveu: diagnóstico, intervenção e avaliação.

No terceiro capítulo, lança-se um olhar crítico sobre todo o processo apresentando as conclusões do projeto, mas também refletindo sobre as limitações e dificuldades sentidas ao longo do percurso.

Palavras-chave: Leitura; Compreensão Leitora; Treino de Estratégias.

Learning by Reading in the Language Classes

Diana Filipa Cunha Correia

Professional Traineeship Final Report

Master Degree in Teaching Portuguese Language in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education and Spanish Language in Basic and Secondary Schools

University of Minho, 2016

ABSTRACT

This report aims to document the work developed in the framework of an intervention project on the reading skills development, in tenth school year, in the school subjects Spanish and Portuguese.

During the school year, the pedagogical action undertaken in the context of this study had as main objective to contribute to the students to become independent and specialized readers, at an approach more directed to the reading and interpretation of informative texts and for use of reading strategies.

In terms of intervention, in a first moment, we have observed the students' reading skills and we could verify that these students had presented difficulties in the interpretation of informative texts. This conclusion is consistent with international data on the reading skills of Portuguese Students. Subsequently, was outlined a set of intervention strategies in order to motivate the students for the reading and to help them in their progress in becoming competent readers. At the intervention's end, we have evaluated the impact and the effectiveness of this research-action that have had a positive effect.

The present report is composed of three chapters, in the first of which we settle the theoretical and programmatic basis, which supports and grounds the project construction.

In the second chapter, we present the context characterization and the project of pedagogical intervention, describing its phases: diagnosis, intervention and assessment.

In the third chapter, we cast a critical eye over the whole process by presenting the conclusions of the project but also reflecting on the limitations and difficulties encountered along the way.

Keywords: Reading; Reader Comprehension; Strategies training.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO	II
DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1.....	5
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CURRICULAR	5
1. A relevância social da leitura	7
1.2. A relevância escolar da leitura	9
2. A Leitura para a aprendizagem	12
3. Tipos de texto.....	14
4. Textos Informativos	16
4.1 Estratégias de leitura.....	17
CAPÍTULO 2.....	21
LER PARA APRENDER NAS AULAS DE LÍNGUA:	21
A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	21
1. O Contexto.....	23
1.1. A Escola	23
2. Fase de pré-intervenção	25
2.1. Observação de aulas	26
2.1.1. As aulas de Espanhol	27
2.1.2. As aulas de Português.....	28
2.2. Instrumento de recolha de dados: O questionário de caracterização do perfil dos alunos.....	29
Síntese da fase de pré-intervenção.....	40
3. Fase de intervenção.....	41
3.1. Ler para aprender na disciplina de Espanhol	41
3.2. Ler para aprender na disciplina de Português	52
3.3. Monitorização da Intervenção	64
3.3.1. Monitorização na disciplina de Espanhol	64
3.3.2. Monitorização na disciplina de Português	66
Síntese da fase de intervenção	71
4. Fase de avaliação	72
4.1. O impacto da intervenção	72
Apreciação crítica da fase de avaliação	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXOS	89
Anexo 1: Grelha de Observação de aulas de Espanhol e Português.....	91
Anexo 2: Questionário inicial.....	92
Anexo 3: Material da primeira aula de Espanhol	96

Anexo 4: Material da segunda aula de Espanhol.....	98
Anexo 5: Questionário intermédio aplicado na disciplina Espanhol.....	100
Anexo 6: Material da terceira aula de Espanhol.....	101
Anexo 7: Material da primeira aula de Português.....	102
Anexo 8: Exemplo de uma resposta dada por um aluno no âmbito das atividades realizadas na primeira aula de Português.....	103
Anexo 9: Material da segunda aula de Português.....	104
Anexo 10: Exemplos das respostas dadas pelos alunos no âmbito das atividades realizadas na segunda aula de Português.....	106
Anexo 11: Questionário intermédio aplicado na turma de Português.....	108
Anexo 12: Material da terceira aula de Português.....	109
Anexo 13: Questionário final.....	111

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Com que frequência lêes um livro?	32
Gráfico 2 - Porque lêes?	32
Gráfico 3 - Que tipo de livros preferes?	33
Gráfico 4 - Que estratégias de pré-leitura utilizas para a interpretação de um texto?	34
Gráfico 5 - Que estratégias de leitura utilizas para a interpretação de um texto?	36
Gráfico 6 - Que estratégias de pós-leitura utilizas para a interpretação de um texto? ...	37
Gráfico 7 - Respostas dadas à questão “Tiveste dificuldades na leitura do texto “Vivir la ciudad a lo erasmus?””	64
Gráfico 8 - Respostas dadas à questão “tiveste dificuldades na interpretação do texto “Vivir la ciudad a lo erasmus?””	65
Gráfico 9 - Respostas dadas à questão “tiveste dificuldades na interpretação do texto “Vivir la ciudad a lo erasmus?””	65
Gráfico 10 - Valorização do trabalho pessoal	66
Gráfico 11 - Respostas à questão “na análise do texto informativo "a causa dos eclipses" utilizaste estratégias de leitura?”	67
Gráfico 12 - Respostas à questão “se sim, quais?”	68
Gráfico 13 - Respostas dadas à questão “acreditas que a utilização dessas estratégias foram úteis para a interpretação do texto?”	68
Gráfico 14 - Aprendizagens adquiridas com a leitura do texto	69
Gráfico 15 - Respostas dadas à questão “pensas que a leitura e interpretação do texto informativo te ajudou na compreensão do conto “asclépio, o caçador de eclipses?”” ...	70
Gráfico 16 - Estratégias de pré-leitura utilizadas para a interpretação de um texto informativo	74
Gráfico 17 - Estratégias de leitura utilizadas para interpretação de textos informativos	75
Gráfico 18 - Estratégias de análise de textos informativos adquiridas nas aulas de Espanhol	76
Gráfico 19 - Respostas à pergunta “como classificas as aulas lecionadas pela professora estagiária?”	77
Gráfico 20 - Estratégias de leitura adquiridas nas aulas de português	79

Gráfico 22 - Classificação das aulas lecionadas pela professora estagiária	79
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela síntese do questionário de caracterização do perfil dos alunos.....	39
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Powerpoint de introdução à temática das compras.....	42
Figura 2 - Ficha de interpretação textual	44
Figura 3 - Atividade de verificação	44
Figura 4 - Atividade de pré-leitura	45
Figura 5 - Ficha de interpretação textual	47
Figura 6 - Powerpoint de introdução à temática das festas espanholas.....	49
Figura 7 - Powerpoint de introdução	49
Figura 8 - Atividade de pré-leitura	50
Figura 9 - Exercício de organização textual	50
Figura 10 - Ficha de interpretação textual	51
Figura 11 - Exercício de esquematização da informação lida no texto	51
Figura 12 - Ficha de verificação	52
Figura 13 - Atividade de pré-leitura sobre a poesia.....	54
Figura 14 - Ficha de interpretação textual	55
Figura 15 - Powerpoint de introdução à temática dos eclipses	56
Figura 16 - Ficha de registo de conhecimentos	57
Figura 17 - Ficha de verificação de conhecimentos	58
Figura 18 - Ficha de interpretação textual	59
Figura 19 - Exercício de esquematização da informação lida no texto	60
Figura 20 - Powerpoint de introdução à temática da colonização portuguesa	61
Figura 21 - Atividade de leitura: exercício lexical	62
Figura 22 - Exercício de esquematização da informação lida no texto	63
Figura 23 - Resposta dada por um aluno	77
Figura 24 - Resposta dada por um aluno	78
Figura 25 - Resposta dada por um aluno	78
Figura 26 - Resposta dada por um aluno	80
Figura 27 - Resposta dada por um aluno	80
Figura 28 - Resposta dada por um aluno	80

INTRODUÇÃO

Com o presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, pretendo apresentar a minha prática pedagógica durante o Estágio Profissional, de acordo com o Plano de Intervenção traçado no início do ano letivo.

Intitulado *Ler para aprender nas aulas de língua*, o projeto de intervenção que aqui se relata teve como objetivo promover o desenvolvimento da competência leitora nas disciplinas de Espanhol e Português junto de alunos do 10º ano de escolaridade, centrando-se numa perspetiva direcionada para a compreensão e interpretação de textos informativos e uso de estratégias que possam ser utilizadas de forma a contribuir para a formação de leitores competentes.

Através da observação direta em sala de aula, bem como da análise dos dados recolhidos no questionário implementado no começo do ano letivo à turma, foi perceptível que os alunos revelavam dificuldades nas atividades de compreensão leitora na disciplina de Espanhol. Nas aulas de Português, os alunos demonstraram fragilidades na interpretação de textos informativos, possivelmente devido à falta de hábitos de leitura deste tipo de texto e, talvez, por falta de conhecimento dos métodos e estratégias necessários para a sua leitura.

Para participar na atenuação destas dificuldades, elaborei um Projeto de Intervenção que pudesse indicar como responder às seguintes questões:

1. Qual a melhor forma para os alunos adquirirem competências de leitura?
2. Quais as estratégias mais adequadas para a compreensão de um texto informativo?

Assim, e com base no conhecimento do contexto específico de intervenção no programa das disciplinas da responsabilidade do Ministério da Educação e também nos documentos de referência relativos ao ensino e aprendizagem de línguas, propuseram-se os seguintes objetivos:

1. Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos nas atividades de leitura e interpretação de textos informativos.
2. Desenvolver estratégias adequadas ao estilo de aprendizagem do aluno para a leitura e compreensão de um texto.
3. Promover a autonomia para a interpretação de textos informativos.

4. Estimular a reflexão e consciencialização sobre os próprios processos de aprendizagem.
5. Implementar atividades de aprendizagem que promovam utilização de estratégias de compreensão na fase de pré-leitura e leitura do texto informativo.
6. Avaliar o impacto do projeto de intervenção no desenvolvimento das estratégias de compreensão leitora.

No caso do Português, foram trabalhados textos informativos incluídos no contexto do estudo de diferentes obras de cariz obrigatório incluídas no programa do 10º ano da disciplina. Relativamente ao Espanhol, trabalharam-se vários tipos de texto, de acordo com os documentos reguladores do ensino do Espanhol língua estrangeira, nomeadamente o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) e o Programa de Espanhol do Ensino Secundário do Ministério da Educação Português. Além destes documentos, também foi levado em consideração o Plano Curricular do Instituto Cervantes em relação à sequência de conteúdos e metodologias.

No sentido de possibilitar uma leitura mais estruturada e uma melhor compreensão, o presente relatório encontra-se estruturado em três partes:

1º Capítulo - O Enquadramento Teórico e Curricular que compreende vários aspetos. Inclui os pressupostos teóricos sobre a temática da leitura, apresenta-se a relevância social e escolar da mesma, e expõe-se ainda, de forma mais objetiva, a importância da leitura para a aprendizagem. Este capítulo compreende a fundamentação programática tendo como referência os Programas do ensino secundário das disciplinas de Espanhol e de Português dos quais também se faz uma breve análise.

2º Capítulo - A apresentação da implementação do Projeto – Ler para aprender nas aulas de língua: A intervenção pedagógica. Aqui discute-se a ação pedagógica levada a cabo na turma de 10º ano das duas disciplinas. Num primeiro momento caracteriza-se o contexto em que foi realizado o Projeto de Intervenção – escola e alunos. E, num segundo momento, expõe-se a discussão da ação prática pedagógica nas suas fases de diagnóstico, de intervenção e de avaliação, documentando as principais atividades desenvolvidas ao longo da intervenção.

Nas Considerações Finais, reflete-se sobre a pertinência e a eficácia do trabalho desenvolvido, assim como sobre as conclusões globais que a presente intervenção

possibilitou reconhecer. Enumeram-se igualmente as limitações inerentes a esta investigação-ação.

CAPÍTULO 1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CURRICULAR

O presente capítulo tem como finalidade apresentar e discutir os pressupostos teóricos subjacentes à temática desenvolvida ao longo da Intervenção Pedagógica – *Ler para aprender nas aulas de língua*.

Neste sentido, num primeiro momento, discute-se a forma como a leitura se apresenta como um fator de relevância social e escolar fundamental para a inclusão e participação ativa dos alunos na sociedade atual. Este primeiro momento será fundamentado à luz dos Programas orientadores das disciplinas de Espanhol e Português e ainda do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Posteriormente, refletir-se-á sobre a importância da leitura para a aprendizagem segundo distintos autores que se debruçaram sobre a temática, e discutir-se-á o modo como o uso de determinadas estratégias de leitura poderá ajudar na interpretação de textos informativos.

1. A relevância social da leitura

Nos dias que correm, com uma sociedade rigorosa e exigente, num mundo cada vez mais globalizado caracterizado pela velocidade e quantidade de informação, impõe-se o desenvolvimento da capacidade leitora como uma das condições essenciais para a participação ativa na comunidade (Pinto, 2009, pp. 14-17). Ler é, cada vez mais, uma necessidade básica, indispensável para se viver e conviver em sociedade, se ser aceite e participar nos recursos que ela disponibiliza (ibidem).

Se encararmos a leitura como uma das principais formas de acesso ao conhecimento, é possível concluir que ela é um meio privilegiado para adquirir quer as informações consideradas indispensáveis para a concretização das funções profissionais, quer as ferramentas essenciais para a formação de indivíduos que participem ativamente no mundo atual. Tal como refere o Ministério de Educação, Cultura e Desporto Espanhol no Plan de Fomento de la Lectura:

La lectura es una herramienta fundamental del desarrollo de la personalidad, pero también lo es de socialización como elemento esencial para convivir en democracia y desenvolverse en la sociedad de la información (<http://www.mecd.gob.es>, accedido em 25/10/15).

Também a União Europeia e as organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO consideram as competências de literacia, sobretudo as de leitura, como um

alicerce da sociedade do conhecimento, indispensáveis ao desenvolvimento sustentado. Concretamente, a OCDE apresenta a literacia de leitura como:

A capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade (GAVE, 2001).

Por estes motivos, no final da década de noventa, assistiu-se em Portugal a um aumento da valorização dada ao domínio da leitura e, conseqüentemente, ao papel da escola no desenvolvimento de competências de literacia nos alunos. Em 1996, no primeiro estudo nacional sobre literacia, afirmava-se que os níveis de literacia de um determinado país constituem um indicador fundamental do seu desenvolvimento económico, cultural, intelectual e também da sua afirmação internacional (Benavente, 1996). Também Dionísio (2000) destaca os sucessivos apelos da UNESCO para a promoção da leitura enquanto chave para a literacia e alicerce da sociedade atual. Relewa, ainda, os contributos que a leitura dá para as sociedades contemporâneas. Segundo a autora: “ler traz consequências sociais, culturais, políticas, linguísticas e cognitivas, quer para os indivíduos quer para os grupos em que se integram” (Dionísio, 2000, p.28).

Em 2000, a OCDE aplica pela primeira vez o estudo PISA (Programme for International Student Assessment), que teve como objetivo avaliar, entre outros aspetos, as competências dos estudantes em literacia de leitura.

O primeiro estudo PISA procurou assim analisar a capacidade dos estudantes para extrair e recuperar informação, para interpretar e para refletir ou avaliar o conteúdo e formato do texto (GAVE, 2001). Com base nos resultados deste estudo, a OCDE procurou tomar medidas no sentido de desenvolver um conjunto de competências de literacia essenciais para a resolução de problemas da vida real, com o objetivo de poder “ajudar os alunos a tornarem-se leitores ‘especializados’ e independentes, que podem usar a literacia para a aprendizagem ao longo da vida e para a fruição” (Garbe et al., 2009).

No entanto, não é só como forma de integração e participação na sociedade que o desenvolvimento de competências leitoras é importante. Na verdade, a leitura apresenta também benefícios a nível cognitivo para o leitor, na medida em que fomenta o desenvolvimento da sua imaginação, criatividade, espírito crítico e autonomia. Assim, para Acquaroni, a compreensão leitora é um processo em que intervêm distintos fatores, uma vez que:

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 ubiuidad 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.) (2000, p.45).

1.2. A relevância escolar da leitura

A importância que a competência leitora assume na atualidade aparece claramente retratada na abundância e riqueza de estudos e de publicações neste domínio, que têm proliferado em particular nos últimos anos, mas também nas preocupações dos políticos que a nível internacional e nacional disponibilizam meios, produzem legislações e procuram formas eficazes de regular o desempenho dos estudantes neste domínio. Medem-se competências e decretam-se medidas de promoção e desenvolvimento de competências de leitura por meio dos Programas orientadores das disciplinas e através de projetos de incentivo à mesma, como o Plano Nacional de Leitura.

Os Programas curriculares nacionais de Espanhol e Português têm vindo a dar grande relevância à leitura, na medida em que sublinham a importância de experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras, que possibilitem a progressão dos alunos para patamares sucessivos em termos de maior complexidade e eficácia leitora.

De facto, com a reforma do sistema educativo de 1986, foi reforçado o valor da competência leitora na formação dos alunos. Segundo Dionísio (1989), a leitura apresentava-se no Programa de Português do Ensino Básico como um processo universal, resultante “da interação da experiência e o conhecimento do mundo do leitor com o ‘universo textual’”. Assim, no Programa de Português de 1991, resultante da reforma acima referida, a leitura ganha grande visibilidade curricular ao afirmar-se que “a competência leitora deve reger toda a prática de ensino, independentemente do nível da escolaridade em causa.”. É apontada também neste Programa a necessidade de uma reformulação e atualização das práticas educativas de leitura para a formação de leitores competentes, considerando-se insuficientes e redutoras as práticas que consistiam numa “análise textual de excertos orientada basicamente para a aquisição de conceitos metatextuais” (Dionísio, 1989).

Neste contexto, a par da valorização da leitura recreativa, o Programa elege como uma das competências a ensinar a “leitura para a informação e estudo”, embora se limite

a instituir os manuais escolares, dicionários e enciclopédias como principais fontes de estudo e trabalho.

Também nos programas de língua do 10º ano de 2001, a competência de leitura recebe forte atenção, reforçando-se a importância de experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras, que possibilitem o progresso dos alunos para patamares sucessivos em termos de maior complexidade e eficácia leitora.

O acesso à literacia plena, visando a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida (Ministério da Educação, 2011, p.6).

Com efeito, o Programa de Português em vigor evidencia a relevância da “Leitura”, definindo como sua finalidade “formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida” (Coelho, 2001, p. 6). Ressalta também a importância dos tipos e géneros textuais a usar na escola, para que, de facto, se cumpra o que se estipula programaticamente para “preparar os jovens cidadãos para uma integração na vida sociocultural e profissional” (Coelho, 2001, p. 4).

Assim, a aprendizagem da leitura deverá ter como objetivo a formação de leitores competentes, ativos e críticos que estabeleçam objetivos claros e que sejam capazes de “formular, confirmar ou corrigir hipóteses, não se limitando a uma descodificação linear do texto” (Coelho, 2001, p. 23).

O valor da leitura que é dado pelo Programa de Português também é evidenciado no Programa de Espanhol de nível de iniciação do 10º ano de escolaridade, que define como objetivo, na aula de Espanhol, “adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola para compreender (...) escritos”, sendo que os “textos a utilizar na sala de aula deverão ser, sempre que possível, autênticos. (...) Os textos que os alunos poderão ler são: notícias, anúncios, programas, guias, instruções, reportagens, folhetos turísticos.” (Fernández, 2001, pp. 9-11).

Neste Programa menciona-se que, no nível de iniciação, os alunos devem aprender a “utilizar e identificar estratégias pessoais de leitura para fomentar a autonomia” e consequentemente promover a “leitura autónoma e desenvolvimento do gosto e das estratégias de leitura” (Fernández, 2001, pp. 37-39). Esta perspetiva está de acordo com Afflerbach, quando este refere que a leitura deve ser entendida como “um equilíbrio entre a aplicação e uso automáticos de competências de leitura, e o emprego intencional, esforçado de estratégias de leitura” (2008, S/p.).

Neste sentido, o aluno deve ser capaz de “utilizar e identificar estratégias pessoais de leitura para fomentar a autonomia; activar, previamente à leitura, os conhecimentos e experiências socioculturais relacionados com o assunto; formular hipóteses acerca do conteúdo do texto; contrastar as hipóteses (...) e confirmar ou corrigir as expectativas iniciais; formular hipóteses sobre a finalidade do texto e confirmá-las ou corrigi-las após a sua leitura” (Fernandéz, 2001, pp. 37-38).

As fases intrínsecas ao processo de leitura são contempladas pelo Programa de Espanhol, valorizando a necessidade de um momento prévio à leitura do texto onde devem ser ativados os conhecimentos e experiências socioculturais relacionadas com o tema. Deve-se seguir um momento de leitura e de construção de significado do texto, através da utilização de estratégias de leitura e um terceiro momento de verificação da compreensão do texto e da informação adquirida.

Por fim, o QECRL (Conselho da Europa, 2001, pp. 90-111) também reforça a importância da compreensão leitora, apresentando-a como um processo complexo, no qual influem numerosos fatores e condicionantes em que se constrói uma relação interativa entre o texto e o leitor, pois leitores ‘especializados’ sabem que o tempo e o propósito/intenção de leitura são fatores que influenciam a atitude e a abordagem de um texto.

Para além disso é fundamental “proporcionar [em sala de aula] múltiplas experiências de leitura que ajudem a consolidar, nomeadamente, ‘modelos mentais’ sobre os diferentes tipos de textos”, para que o aluno se habitue a:

contemplar a leitura para fins informativos e instrumentais e a leitura recreativa como forma de evasão e libertação do imaginário”, uma vez que a missão do mediador só se torna cumprida quando “a leitura se tornou um hábito para o sujeito (Ministério da Educação, 2011, p. 8, 33).

Tal como referem os Programas de ambas as disciplinas, ler não é um simples processo de descodificação de informação. Não se trata apenas de descodificar o sentido do texto, mas sim de a partir do texto ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo com todos os outros textos significativos para cada um e até reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia.

De acordo com Giasson, a leitura é um processo cujo funcionamento varia em função de três fatores: o leitor (os seus objetivos para a leitura, as suas crenças, valores e os seus conhecimentos prévios), o contexto de leitura e o tipo de texto que é apresentado ao leitor (Giasson, 1993, p. 21).

O leitor é a peça basilar deste processo, na medida em que desempenha um papel ativo na leitura e é “através dele que o sinal, qualquer que seja, ganha legibilidade e se transforma em conhecimento” (Sim-Sim, 2002, p.5). Neste fator intervêm também os conhecimentos que o leitor possui sobre o mundo e tudo o que faz durante a leitura para compreender e interpretar o sentido do texto.

Quanto ao segundo fator, o contexto, este compreende “as condições da leitura, tanto as que o próprio leitor determina (a sua intenção, o seu interesse pelo texto, etc.) como as derivadas do meio social, as quais, no caso da leitura escolar, são nomeadamente as que o professor define (leitura partilhada ou não, silenciosa ou em voz alta, o tempo disponível,...)” (Colomer & Camps, 2002, pp. 165-167).

Relativamente ao terceiro fator apontado por Giasson, o tipo de texto que é apresentado ao leitor - a intenção do autor, a estrutura do texto, o vocabulário e o conteúdo do texto - são elementos que podem influenciar ou condicionar a compreensão da mensagem, uma vez que os leitores se comportam de maneira diferente segundo o tipo de texto que lhes é apresentado.

A intenção do autor é o elemento primordial, na medida em que determinará o comportamento dos outros elementos, pois tendo em consideração o seu objetivo, o autor escolherá a estrutura que mais se adequa à mensagem que quer transmitir, assim como escolherá o conteúdo mais apropriado à finalidade que pretende. Conclui-se que o material a ler, o tipo de texto, poderá influenciar e condicionar o leitor no momento de leitura, dependendo da sua predisposição para trabalhar determinado género e especificidade textual.

2. A Leitura para a aprendizagem

Think about the way you come to understand the world around you. What do you read to find out about the climate of a region you plan to visit? What do you consult to identify the bird that just flew past your window? In fact, what are you reading right now? The answer to all these questions is *informational text*.

(Duke & Armistead, 2004, p. 23)

Os jovens são diariamente confrontados com materiais informativos que utilizam diferentes linguagens em formatos e suportes variados (panfletos, notícias, rótulos de embalagens, formulários e emails). Torna-se fundamental que a escola assegure o ensino das competências de leitura de textos destes géneros textuais para que os jovens sejam

capazes de interpretar o conteúdo das mensagens, através de processos de seleção e extração de informação. Tal como refere Inês Sim-sim “saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (de papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade de leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento” (2001, p.51). Cadório considera ainda que a “sociedade de informação, como esta em que se vive, é impensável sem destrezas de leitura, uma vez que esta é um dos veículos mais importantes na apropriação das informações” (2001, p. 38).

Num estudo relativo à compreensão na leitura, Giasson (1990) demonstrou que os alunos sentem mais dificuldades em compreender os textos informativos do que os narrativos. Efetivamente, com a análise aos resultados do programa PISA constatou-se que as principais falhas dos alunos portugueses também se prendiam com a compreensão deste tipo de textos, uma vez que os resultados obtidos no estudo (2000) revelaram níveis muito baixos de literacia, ficando a maioria dos estudantes portugueses posicionados abaixo da média da OCDE. Segundo o Ministério da Educação português:

Portugal [apresenta] uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de literacia - são 52% de estudantes com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2, em comparação com 40% de alunos no espaço da OCDE (Ministério da Educação, 2001, p. 8).

De facto, verificou-se que quando se tratam de textos informativos extensos em que as respostas exigem rigor e detalhe, os alunos portugueses afastam-se pela negativa dos resultados da média. Observou-se que se o exercício for de interpretação ou de reflexão “o sucesso é maior quando se trata de um texto narrativo. O mesmo não sucede quando a interpretação requer a identificação rigorosa e a localização precisa da informação contida no texto.” (Ministério da Educação, 2001, p.47).

Segundo os resultados da avaliação PISA, os estudantes portugueses situam-se na média europeia no que diz respeito a textos narrativos, mas apresentam maiores dificuldades em textos de sequência não narrativa. Para Rui Vieira de Castro, este estudo comprova as dificuldades na interpretação de textos informativos dos alunos portugueses (Castro, 2003, pp. 5-7).

Como reforça Silva no *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Leitura*, “os alunos portugueses manifestam dificuldades significativas na leitura e interpretação de textos informativos” (2009, p.4) devido sobretudo à extensão

e ao conteúdo do texto ou à forma como está organizado o discurso, na medida em que exigem um nível de compreensão mais complexo.

Para Giasson, tais dificuldades devem-se ao facto deste género textual contemplar um conteúdo não-familiar, conceitos novos, frases longas e estruturas sintáticas complexas. Outra explicação prende-se, essencialmente, com falta de sensibilidade dos alunos à estrutura do texto (1993, pp. 163-165).

Em 1987, Muth apresenta como explicação o facto de os textos informativos abordarem temas muitas vezes desconhecidos para os alunos e conseqüentemente compreenderem vocabulário não-familiar, conteúdo novo ou estruturas complexas. Outros autores, como Armbruster ou Taylor, propuseram como justificação a falta de gosto, interesse ou motivação dos estudantes perante este tipo de texto. Por outro lado, Boyer e McGee fundamentam que a razão para as dificuldades sentidas pode estar na falta de sensibilidade de alguns alunos para com a estrutura do texto. Neste sentido, para os autores citados há uma relação direta entre a sensibilidade à estrutura do texto e as informações adquiridas pelo aluno com a leitura do texto.

Para contrariar estes dados tem-se verificado um investimento e esforço nacional para uma melhoria na fraca compreensão leitora dos alunos, evidente tanto nos resultados dos exames nacionais como no estudo PISA. Apesar dos resultados ainda não serem satisfatórios, é de salientar que Portugal foi dos países que mais progrediu no domínio da literacia, assistindo-se a uma redução da percentagem de alunos com desempenhos negativos e a um aumento do número de alunos com níveis de desempenho médio ou excelente (Gave, 2010, p.10).

De facto, as investigações no ensino das línguas (Cassany, 2003, pp. 220-227) concluem que ainda não se efetuou uma formação adequada de leitores independentes, pois continua a predominar o modelo tradicional de ensino da leitura, em que o texto serve de pretexto para o treino de determinada atividade.

3. Tipos de texto

A classificação textual apresentada por Giasson, e também a mais utilizada no âmbito do ensino, tem por base dois critérios: a intenção do autor e o género, ou seja, o conteúdo e a estrutura do texto (Giasson, 1993, p.25).

O primeiro critério, a intenção do autor, refere-se à finalidade que o autor idealiza para o texto. Assim sendo, a sua finalidade pode ser a de distrair, persuadir ou apenas informar o leitor. O género refere-se ao estilo de texto que o autor recorre para passar determinada mensagem. Há frequentemente uma aproximação entre estes dois critérios, uma vez que o autor dependendo da sua intenção de leitura escolherá o género que mais se adequa à finalidade da mensagem que quer transmitir.

O conteúdo do texto, quer temático quer ideológico, está intrinsecamente relacionado com a estrutura do texto. A estrutura formal tende a ser escolhida de forma adequada à informação que se pretende veicular.

Dependendo da sua estrutura, os textos podem ser classificados em duas categorias: os textos que narram uma história (textos narrativos) e os textos que informam sobre algo (*expository text*). Apesar de não existir uma tradução perfeita da expressão anglo-saxónica referida anteriormente, a mais aproximada e a que será utilizada neste relatório será a de ‘texto informativo’ (Giasson, 1993, p.37).

Marshall, em 1984, propõe uma solução diferente para a classificação dos textos. Prefere levar principalmente em consideração se estes seguem uma sequência temporal ou se são regidos pelo tema.

Caso sigam uma sequência temporal, classifica-os tendo por base a intenção do autor. Por isso, se o autor pretender agir sobre as emoções do leitor, o texto será narrativo. Se pretender influenciar o comportamento será um texto diretivo. Caso queira atuar sobre os conhecimentos do leitor será um texto informativo.

No entanto, se os textos não seguem uma sequência temporal, mas uma sequência em torno de um tema, a classificação é diferente. Neste caso, se o autor tem como objetivo influenciar os sentimentos do leitor será um texto poético; se a intenção é agir sobre os comportamentos será um texto incitativo e se pretender agir sobre os conhecimentos será um texto informativo.

Apesar de a aprendizagem da leitura utilitária se adequar melhor aos objetivos presentes nos textos informativos, é habitual surgirem textos de carácter informativo em sequências narrativas. Esta transformação ocorre sobretudo no ensino, em que o objetivo do autor é informar sobre um tema mas não é invulgar a introdução de sequências narrativas para uma interpretação mais fácil por parte dos alunos.

4. Textos Informativos

O texto informativo tem como objetivo ensinar, explicar, analisar, expor ideias e está, na maioria das vezes, organizado no seu modo de discurso como expositivo, ao apresentar diversas informações sobre um determinado tema ou assunto, sobre o qual o enunciador visa adquirir e ampliar o seu conhecimento. Na perspectiva de Sim-Sim, os textos informativos definem-se como “textos não ficcionais que descrevem, explicam e transmitem informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto (2007, p. 24).

Para Duke e Armistead, o principal objetivo destes textos é:

The primary purpose of informational text is to convey information about the natural or social world, typically from someone presumed to know that information to someone presumed not to, with particular linguistic features such as headings and technical vocabulary to help accomplish that purpose (2004, p. 16).

Estes dois autores enumeram ainda as razões porque devem ser apresentados textos informativos ao leitor, sendo elas:

- a) Informational text is key to success in later schooling.
- b) Informational text is ubiquitous in society.
- c) Informational text is preferred reading material for some children.
- d) Informational text often addresses children's interests as questions.
- e) Informational text builds knowledge of the natural and social world.
- f) Informational text may help build vocabulary and other kinds of literacy knowledge (2004, pp. 21-23).

Segundo Meyer (1985), os textos informativos podem ser categorizados tendo em conta a sua estrutura e as relações lógicas de base nele contidas. Assim, classifica-os nas seguintes subcategorias: descrição, enumeração, comparação, causa-efeito e problema-solução (Giasson, 1993, pp. 164-165).

Os textos de descrição têm como finalidade dar informações ao sujeito e a sua estrutura mais frequente apresenta em primeiro lugar uma proposição principal mais geral e posteriormente as proposições secundárias mais específicas e pormenorizadas. Os de enumeração, também denominados por coleção, apresentam um conjunto de elementos relacionados entre si por um elemento em comum. A terceira classificação, os textos de comparação, têm como finalidade comparar pessoas, objetos ou acontecimentos entre si, não seguindo uma estrutura rígida. Os textos causa-efeito são constituídos por um conjunto de ideias ou acontecimentos com uma relação causal entre si. Por último, os textos problema-solução são semelhantes aos anteriores e apresentam um problema e em seguida a solução, existindo uma relação intrínseca entre estes dois elementos.

A interpretação destes textos informativos deve ter a participação do professor e do aluno, na medida em que o professor deve guiar o aluno durante todo o processo, apoiando-o com o objetivo de o levar a assumir-se como leitor ativo e independente, que aprende de forma significativa as estratégias responsáveis de uma leitura eficaz e é capaz de utilizá-las numa diversidade de contextos. (Solé, 1998, p.27).

O professor deverá por isso propor e organizar situações, preparar atividades e disponibilizar materiais que proporcionem aos alunos uma apropriação cada vez mais eficaz da informação adquirida com a leitura do texto. Segundo Berta Braslavsky (2005, p. 164, 166), a leitura para a informação deve ser trabalhada durante todo o processo escolar, uma vez que a escola é o grande iniciador e potenciador da leitura para a maioria dos jovens.

Este trabalho pode seguir duas orientações distintas: um ensino direto e um ensino explícito. No ensino direto de competências e estratégias de leitura, o aluno/leitor assume um comportamento passivo diante do texto. O professor ensina direta e discriminadamente as competências de leitura e direciona todo o processo, propondo exercícios e atividades que levam o aluno a extrair do texto significados previamente determinados.

No ensino explícito são estabelecidas as condições para que a compreensão do texto seja realmente um processo interativo entre o leitor, o texto e o contexto. O aluno assume um papel ativo, partilhando com o professor e com os outros leitores os significados que vai formando com a leitura do texto. Neste modelo, o professor serve apenas de guia/modelo que deve incentivar o aluno a realizar as tarefas de forma autónoma, conduzindo-o a uma independência gradual durante o processo, uma vez que:

O objectivo do ensino explícito é ajudar os alunos a manejar o conhecimento declarativo, processual e condicional, sobre as competências e estratégias de compreensão. (Salema, 2007, p. 34).

No entanto, diversas investigações no ensino das línguas (Cassany, 2003, pp. 220-227) afirmam que ainda não se efetuou uma formação adequada de leitores independentes, na medida em que continua a predominar o modelo tradicional de ensino da leitura, em que o texto serve de pretexto para o treino de determinada atividade.

4.1 Estratégias de leitura

As estratégias pedagógicas inicialmente ensinadas nas salas de aula baseavam-se na experiência e no senso comum dos professores (Giasson, 1993, pp. 162-166). Segundo Acquaroni (2004, p. 952) o trabalho de desenvolvimento de compreensão leitora resumia-se à prática isolada da descodificação e de mero reconhecimento visual de palavras e do seu significado. No entanto, verificou-se que seria insuficiente confiar apenas na intuição e no bom senso dos docentes. Ainda segundo o autor, foi a partir da década de oitenta que cresceu o interesse na identificação, análise e classificação das estratégias que os leitores podem mobilizar para a interpretação de um texto.

O processo de leitura é facilitado mediante o treino estratégico que permite ao leitor/aluno aprender a ativar, selecionar e aplicar as estratégias mais adequadas de forma a melhorar a compreensão do texto e a estimular a capacidade de reflexão sobre os mecanismos e os processos que ativam nas tarefas de compreensão desses mesmos textos.

Assim, a compreensão leitora de textos informativos depende, em larga medida, das estratégias que o leitor, consciente ou inconscientemente, utiliza para descodificar o sentido -do texto. Contudo, para a maioria dos alunos, as únicas estratégias para interpretar um texto informativo resumem-se a fazer várias leituras do texto ou a procurar o significado das palavras desconhecidas. O conhecimento de outras estratégias, nomeadamente a divisão do texto em partes e o resumo da informação-chave, bem como a esquematização do conteúdo do texto, poderão tornar o aluno um leitor mais competente e, por conseguinte, mais capaz de utilizar as estratégias adequadas quando confrontado com um novo texto.

Atendendo à relevância do uso de estratégias de leitura para a interpretação de um texto informativo, adotou-se nas aulas uma abordagem que compreende as três fases fundamentais do processo de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A fase pré-leitura pressupõe uma análise geral do texto. É importante que nesta fase o aluno clarifique a intenção de leitura, uma vez que deverá adaptar o tipo de leitura ao objetivo que tem para o texto. É importante que ative os conhecimentos prévios que possa relacionar com o conteúdo que irá ler e que formule hipóteses quando ao tema que será abordado. Nesta fase, o professor deverá promover uma aproximação e familiarização do aluno com o texto.

A fase de leitura “pressupõe a construção de sentidos do texto, feita através de estratégias adequadas” (Coelho, 2001, p. 23). Durante esta fase o aluno deve monitorizar

a leitura através de diferentes estratégias, como colocar questões, sintetizar passagens, fazer previsões ou sublinhar ideias principais.

Para um leitor competente a leitura não termina quando lê a última palavra do texto. O momento de pós-leitura pressupõe atividades de reação e reflexão que visam integrar e sistematizar os novos conhecimentos. Esta fase deve servir para que o aluno assegure a compreensão do texto, através de organizadores gráficos ou da discussão de ideias.

É fundamental que os alunos recorram a variadas estratégias de leitura nestas três fases do processo de forma a integrar a nova informação adquirida com a leitura do texto com a que já possuem, uma vez que “quanto mais conhecimento o leitor tiver sobre o conteúdo abordado, quando maior for a sua competência linguística, quanto melhor dominar estratégias cognitivas, mais informação será integrada na sua representação individual do texto e mais competente é como leitor” (Coelho, 2001, 23).

Estudos realizados apontam que os leitores eficientes têm ainda uma maior capacidade para proceder a antecipações de sentido, seja a formular ou, posteriormente, confirmar ou corrigir hipóteses. Esta capacidade surge em oposição a uma preocupação com a descodificação palavra a palavra, numa linearidade que impede a integração e reconstrução do sentido global. Assim, o leitor competente é capaz de antecipar relações sintáticas, valores semânticos ou acontecimentos mesmo antes de completar a leitura do texto.

O leitor maduro é aquele para o qual cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda a sua compreensão dos livros, das gentes e da vida. Como referem González & Romero, a leitura é um processo construtivo e inferencial que implica:

Construir y verificar hipótesis acerca de determinados signos gráficos y determinados significados. Implica determinadas actividades: descifrar signos gráficos (letras, palabras ...), construir una representación mental de las palabras, acceder a los significados de esas palabras, asignar un valor lingüístico a cada palabra dentro de un contexto, construir el significado de una frase, integrar ese significado en un contexto según el texto y las experiencias y conocimientos previos sobre el tema” (2001, p. 20).

Importa ainda que os professores sensibilizem os alunos para as diferentes estruturas dos textos informativos, uma vez que “os alunos treinados na utilização da estrutura do texto [retêm] mais informação do que os outros sujeitos” (Giasson, 1993, p. 166). Para isso, os professores devem implementar atividades que incentivem à utilização

de estratégias, como o recurso a gráficos ou através de atividades como a utilização de marcas textuais, o questionário dirigido ou o resumo.

As atividades com recurso a gráficos permitem que leitor se oriente através do texto, apelam para a estrutura em questão de forma a que o leitor compreenda melhor o texto lido e que, nas suas leituras posteriores, utilize esta noção para compreender melhor as ideias do autor. A realização destas atividades ajuda o aluno a reter mais informação sobre o texto, obrigando-o a refletir sobre a leitura e a estabelecer relações entre os diversos elementos. Permite ainda que, em leituras posteriores, possa utilizar essas noções para compreender melhor as ideias transmitidas pelo autor.

Por outro lado, autores como Finley e Seaton (1987) sugerem que para descobrir a estrutura do texto os alunos devem concentrar-se nas marcas específicas de cada estrutura textual, como por exemplo as palavras-chave, que revelam algumas estruturas temporais (Giasson, 1993, p. 174).

Segundo Muth (1987) outra forma que os professores podem recorrer para ajudar os alunos é através de perguntas específicas que lhes permita identificar os conceitos-chave do texto e a estabelecer uma relação entre eles (ibidem).

Por último, Armbruster (1987) pressupõe que o professor deve definir as estratégias a ensinar, ilustrando concretamente o seu funcionamento e interagindo com os alunos para os orientar no domínio e utilização autónoma das mesmas (ibidem).

CAPÍTULO 2

LER PARA APRENDER NAS AULAS DE LÍNGUA:
A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo apresentamos em detalhe a intervenção pedagógica intitulada *Ler para aprender nas aulas de língua* que, como já dissemos, tinha como principal objetivo desenvolver a competência leitora nos alunos no âmbito das disciplinas de Espanhol e Português, numa perspetiva mais direcionada para a compreensão e interpretação de textos informativos.

A implementação deste projeto teve em consideração, por um lado, o contexto educativo para o qual foi pensado, especificamente a Escola e a Turma, e por outro lado, seguindo os princípios da metodologia de investigação-ação, os ciclos de análise, ação e reflexão, correspondendo às três fases que se complementam: fase de pré-intervenção, fase de intervenção e fase de avaliação.

Assim, num primeiro ponto, descrevemos o contexto no qual foi aplicado este Projeto de Intervenção: fazemos uma caracterização da Escola tendo em conta o seu projeto educativo e os recursos disponibilizados. Num segundo ponto, intitulado *Fase de pré-intervenção*, explicamos os dados relativos ao perfil dos alunos, às suas necessidades e dificuldades, obtidos na fase de pré-intervenção através da aplicação de variados instrumentos que permitiram identificar a competência de língua que melhor se adequava ao contexto de intervenção. O terceiro momento é dedicado à exposição e análise dos planos de aulas em que se concretizaram os objetivos da investigação, ou seja, desenvolver nos alunos competências de leitura em textos informativos e promover a utilização de estratégias de leitura através de uma prática orientada e diversificada.

Por fim, num último momento, refletimos sobre os resultados obtidos com a implementação do projeto de intervenção.

1. O Contexto

1.1. A Escola

A escola onde foi levada a cabo a intervenção, a cooperativa de ensino – Didáxis, situa-se na freguesia do Vale São Cosme, no concelho de Vila Nova de Famalicão.

A cooperativa nasceu em 1975 com a inauguração da Cooperativa de Ensino de Riba de Ave. Em 1987, esta instituição sofre um importante alargamento e assim surge a Didáxis de Vale S. Cosme.

De acordo com os dados que constam do Projeto Educativo da escola datado de 2013, a população do concelho de Famalicão desenvolve a sua atividade económica, predominantemente, na área da indústria (cerca de 52,8%) e no comércio, hotelaria e restauração (16,6%). Relativamente ao desemprego, a cidade apresenta uma taxa de 15,5%.

É importante referir que 96,6% dos alunos residem nas freguesias deste concelho, existindo, contudo, alunos dos concelhos de Braga, Guimarães, Barcelos e, alguns casos residuais, de concelhos geograficamente mais distantes, como Esposende, Trofa, Felgueiras e Vila do Conde.

De forma a responder à heterogeneidade e diversidade da sua população, a Didáxis disponibiliza uma oferta educativa bastante diversificada, nomeadamente: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário, Cursos Profissionais, Formações Modulares Certificadas, CEF, EFA. Apesar da maioria das turmas pertencerem ao ensino regular, cada vez mais a Cooperativa é reconhecida pela diversidade de formações profissionais que dispõe, sendo esta uma área em crescimento.

A comunidade educativa escolar – alunos, docentes, pais/encarregados de educação e alunos – participa de forma ativa na construção do processo educativo. A Didáxis é composta por cerca de 1561 alunos, distribuídos por 59 turmas do 5.º ao 12.º ano de escolaridade. No ano letivo de 2013/2014, a escola contava com 91 docentes das mais variadas áreas de formação. Acresce salientar que o quadro de docentes é estável, uma vez que uma percentagem muito significativa tem um vínculo laboral à escola há mais de 10 anos.

Relativamente aos espaços, importa mencionar que a Didáxis de Vale de S. Cosme contém uma biblioteca, um laboratório e um pavilhão individual. A escola está também muito bem equipada a nível informático e tecnológico, na medida em que tem uma sala de computadores para uso exclusivo dos alunos e que todas as salas de aula estão equipadas com computador, quadro interativo e retroprojetor. Assim, é possível assegurar que a comunidade escolar dispõe de um contexto físico capaz de propiciar condições para um bom ambiente de estudo e convívio.

A Didáxis é uma escola bastante ativa e empreendedora com “uma organização dotada de uma identidade e dinâmica própria, encontrando-se em constante aprendizagem e atualização” (Projeto Educativo, 2013, p. 7). Tendo como principal preocupação “a oferta de um ensino de qualidade, ajustado às exigências de uma sociedade cada vez mais

complexa e competitiva e que impõem, aos cidadãos ativos e informados, a necessidade de utilizarem um conjunto diversificado de competências, conhecimentos e saberes.” (idem, p. 7)

Das diversas parecerias e projetos organizados pela escola em colaboração com diferentes departamentos e entidades com o objetivo de dotar os “alunos de um conjunto de competências e conhecimentos estruturantes, que lhes permitam (...) integrar-se de forma ativa e responsável na sociedade e contribuir, proactivamente, para a vida económica, social e cultural do país” (idem, p.7,8), importa mencionar o projeto *Ler por prazer*.

Este projeto começou no ano letivo 2005/2006, numa colaboração entre o Departamento de Língua Portuguesa e a Biblioteca da escola, com o objetivo de promover hábitos de leitura nos alunos. Deste modo, as principais finalidades deste projeto são:

- “promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional;
- enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.”

(http://www.didaxis.org/site/index.php?option=com_content&view=article&id=114&Itemid=249)

No ano de 2006/2007, de forma a responder às necessidades e dificuldades dos alunos no uso da língua materna, aumentar o nível de literacia e contribuir para melhorar os resultados nas provas de avaliação a Língua Portuguesa, nasce ainda o *Projecto Litteratus*, direccionado para a promoção de atividades de leitura e assim, reforçando as condições para desempenhos de excelência.

2. Fase de pré-intervenção

No âmbito da intervenção pedagógica *Ler para aprender nas aulas de língua* cujo objetivo era promover o uso de estratégias de leitura na interpretação de textos informativos e que foi estruturada em 3 fases, apresentamos agora a fase de pré-intervenção. O período de pré-intervenção iniciou-se no mês de outubro de 2014 e teve

término em janeiro de 2015. Esta fase de realização do projeto teve como principal objetivo estabelecer um primeiro contato com a turma de forma a recolher informações relevantes sobre a mesma para a elaboração e construção do Projeto de Intervenção Pedagógica.

Os dados os alunos foram recolhidos através da observação direta em contexto sala de aula, assim como através da análise das fichas sociodemográficas dos alunos fornecidas pela diretora de turma e das reuniões com as supervisoras e da análise de documentos, como o Plano de Turma e o Projeto Educativo. Somente depois implementamos um questionário inicial, já com os objetivos definidos e direcionados para a temática da leitura.

Esta fase de pré-intervenção serviu para dar cumprimento ao primeiro objetivo do Plano de Intervenção de “diagnosticar as principais dificuldades dos alunos nas atividades de leitura e interpretação de textos informativos” de modo a ajustar a metodologia e a futura intervenção ao perfil e necessidades da turma.

2.1. Observação de aulas

A fim de conhecer a dinâmica das componentes letivas das disciplinas, as metodologias usadas e sua relação com os alunos, bem como conhecer melhor o grupo-alvo, sobretudo nas suas reações às estratégias e atividades propostas pelos professores, também com vista à estruturação do projeto de intervenção, foram observadas as aulas lecionadas pelos professores de Espanhol e Português à turma de intervenção.

Assim, num primeiro momento, os registos de observação de aula foram realizados segundo um modelo de diário, onde constavam pequenas notas e observações livres. Num segundo momento, e de forma a auxiliar a tarefa de observação, foi elaborada uma grelha de observação (Cf. Anexo 1), a qual, tendo por base os exemplos de Reis (2011), foi adaptada aos interesses e objetivos da observação, uma vez que:

O sucesso da observação de aulas depende de uma preparação cuidadosa, nomeadamente no que respeita (...) à identificação e negociação de focos específicos a observar, (...) à conceção de instrumentos de registos adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes” (Reis, 2011, p.25).

A grelha utilizada para o registo de observações engloba elementos relacionados com o professor (estratégias e metodologia de ensino, organização e gestão da aula, recursos utilizados e competências trabalhadas), com os alunos (interesse, qualidade da intervenção, interação professor-aluno, comportamento, desempenho e dificuldades) e com a competência leitora (modo como é trabalhada, atividades utilizadas, tempo despendido para a análise de um texto).

Neste sentido, procurou-se, sobretudo, dar atenção às atitudes dos alunos, registando toda a informação que pareceu pertinente para o desenho da intervenção, nomeadamente quanto à definição de estratégias e atividades.

2.1.1. As aulas de Espanhol

As aulas de Espanhol destacam-se por um lado, pelo seu dinamismo, proporcionado pela participação e a partilha de opiniões entre todos os alunos, e por outro lado pela originalidade com da implementação de atividades lúdicas, como o recurso a plataformas virtuais, jogos, filmes e músicas.

A metodologia utilizada atribui um maior destaque às atividades comunicativas, pois os pressupostos do programa da disciplina para este ano de escolaridade dão uma maior ênfase a esta competência de língua.

Os alunos reagem de forma muito positiva a estas atividades, bem como à metodologia e às estratégias implementadas pela professora, apresentando-se sempre motivados para a resolução das atividades propostas. Quanto à participação e empenho destes para a aprendizagem da língua espanhola, mostram-se bastante curiosos e interessados.

De acordo com as aulas observadas constatou-se que inicialmente o grupo, constituído por 16 alunos, mostrava alguma resistência em utilizar a língua estrangeira, procurando o auxílio na língua materna para participar e para colocar dúvidas. No entanto, com o tempo foram utilizando a língua espanhola conforme o esperado.

Sendo alunos de nível de iniciação de língua estrangeira os textos trabalhados nas aulas são curtos, bastante simples a nível vocabular e geralmente tratam temas atuais que permitam a discussão de ideias e a participação ativa do grupo.

Relativamente às atividades que visam desenvolver a competência de leitura, a leitura em voz alta é a privilegiada, bem como o recurso a diversas tipologias textuais, no

sentido de ampliar o reconhecimento de estruturas e objetivos presentes nos diferentes textos.

Nas aulas são desenvolvidos exercícios de leitura nos três momentos do processo. Assim, antes da leitura, os alunos realizam atividades que despertem os seus conhecimentos prévios sobre o tema que é tratado no texto, através de imagens, vídeos, banda desenhada ou *cartoons*. Num segundo momento, os alunos leem o texto em silêncio e assinalam o vocabulário desconhecido. Numa terceira fase, após a leitura, a turma habitualmente resolve uma ficha de extração de informação sobre o texto.

Na análise e exploração de textos de carácter informativo foi possível constatar que os alunos sentem dificuldades sobretudo na descodificação do significado de algumas palavras, na seleção de informação específica presente no texto e na identificação das ideias-chave. Importa salientar que se verifica uma interferência negativa da língua materna na interpretação textual.

Observou-se ainda que grande parte dos alunos se limita a responder às questões propostas, não aplicando estratégias de leitura em nenhum dos momentos do processo, demonstrando, assim, limitações na compreensão da mensagem do texto.

2.1.2. As aulas de Português

A turma na aula de Português é constituída por 30 alunos, e apesar do número elevado, constatou-se que se trata de um grupo homogéneo composto por alunos interessados e empenhados na exploração dos conteúdos e na realização das atividades propostas, bem como na colaboração com a docente. Através da observação verificou-se ainda que uma parte da turma revela alguma inibição na hora de solucionar uma dúvida ou de pedir um esclarecimento adicional. Importa referir que de um modo geral os alunos respondem de forma acertada às questões colocadas pela professora, reagindo de forma positiva às estratégias e às atividades propostas por esta.

Relativamente à metodologia e à forma como a competência leitora foi trabalhada importa começar por referir que esta competência ocupa um lugar central nas aulas de Português devido aos pressupostos do programa da disciplina para o 10º ano de escolaridade. Neste contexto, foi possível verificar que as leituras em voz alta de diversos textos, assim como a posterior análise textual realizada através de questionários de verificação presentes no manual, representa o centro das atividades do domínio da leitura.

Além do trabalho com os textos propostos no manual, são também implementadas atividades de motivação para a leitura, como a apresentação oral de obras escolhidas pelos alunos. Esta atividade permite que cada aluno apresente à turma três livros que leiam durante o ano letivo.

Durante esta fase de observação, foi possível verificar que os alunos não estão habituados a relacionar os conteúdos textuais com leituras anteriores ou com outros contextos sentindo por isso, dificuldades em mobilizar conhecimentos prévios para uma interpretação textual mais completa.

No que se refere a abordagens textuais mais específicas, como a análise detalhada de textos informativos (notícia), verificou-se que as principais fragilidades dos alunos estão relacionadas com a extração de informação detalhada, o reconhecimento das ideias-chave do texto, com a realização de inferências de sentidos textuais e com a esquematização do texto. Constatou-se ainda que a maioria não utiliza estratégias de leitura, e os que utilizam fazem-no de forma elementar, repetitiva e pouco produtiva.

Importante ainda salientar que os alunos solicitam várias vezes a ajuda da professora, pois sentem bastantes inseguranças e dificuldades a analisar o texto e a interpretar algumas questões, como por exemplo “identifique a ideia principal e as ideias secundárias do texto”.

Assim, durante a fase de observação constatou-se que os alunos, diante de um novo texto informativo, não têm por hábito recorrer a estratégias de leitura. Quando o fazem, apenas recorrem a uma segunda leitura do texto ou à dedução do sentido de uma palavra pelo contexto.

2.2. Instrumento de recolha de dados: O questionário de caracterização do perfil dos alunos

No período de pré-intervenção, através da observação em sala de aula e das reuniões com as supervisoras, constatou-se que a turma revelava dificuldades nas atividades de compreensão de textos informativos. Para comprovar estes dados, e de forma a conhecer mais detalhadamente o perfil do grupo-alvo, foi aplicado um questionário (Cf. Anexo 2).

O questionário é constituído por duas partes: a primeira de âmbito pessoal, com o propósito de inquirir os alunos sobre o seu percurso escolar, hábitos de estudo,

competências com mais dificuldades, fatores que influenciavam o seu sucesso escolar, e por último, ambições escolares e profissionais. Com a segunda parte, intitulada “A Leitura”, pretendia-se por um lado, recolher informações acerca dos hábitos, preferências, experiências e dificuldades de leitura dos alunos, e por outro lado, identificar as estratégias de leitura utilizadas por estes na fase de pré-leitura, leitura e pós-leitura de um texto.

As questões foram todas de resposta fechada para conferir uma maior objetividade nos resultados. Assim, o questionário apresenta perguntas de resposta categorizada (*Sim/Não*) e perguntas com resposta de escala graduada de *Nunca, Às vezes, Frequentemente e Sempre*.

Este instrumento foi redigido em português para facilitar a sua compreensão e foi fornecido aos alunos em suporte de papel. Decidiu-se por este formato, para garantir que todos os discentes respondessem, surtindo assim o efeito desejado.

Apresentar-se-ão, a seguir alguns dos dados recolhidos aquando do tratamento estatístico do questionário, bem como a sua relevância para a elaboração e implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica.

No que se refere à análise destes dados, esta encontra-se organizada por objetivos, de modo a facilitar a compreensão dos mesmos. Assim, os objetivos definidos foram:

1. Caracterizar os alunos da turma de intervenção.
2. Identificar os hábitos e preferências de leitura dos alunos.
3. Identificar as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos na fase de pré-leitura, leitura e pós-leitura de um texto.

Objetivo 1. Caracterizar os alunos da turma de intervenção

Relativamente à questão sobre as disciplinas a que tinham mais dificuldades, como se pode ver abaixo, no Gráfico 1, as disciplinas de Português (16 alunos), seguida de Biologia-Geologia (12) e Inglês (11) são as que, segundo os alunos, lhes mais causam dificuldades.

O facto de apresentarem dificuldades à disciplina de Biologia-Geologia, mesmo sendo uma disciplina específica do curso que frequentam, pode estar associado a

fragilidades na competência de interpretação textual, uma vez que também referem a disciplina de Português como uma das mais difíceis.

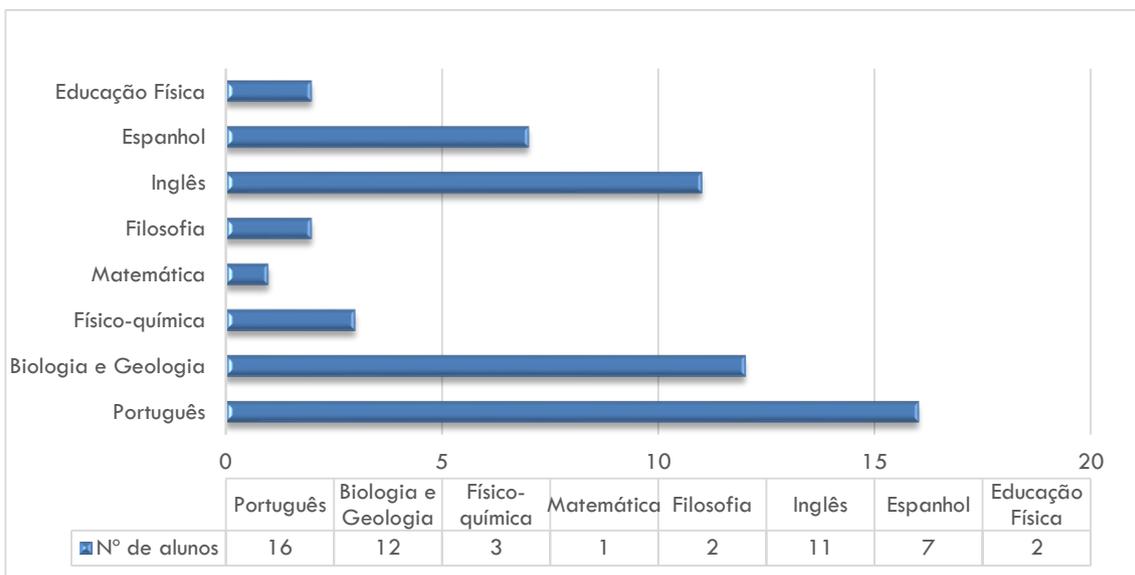


Gráfico 1 - Quais as disciplinas que tens mais dificuldades?

Objetivo 2. Reconhecer os hábitos e preferências de leitura.

Relativamente aos hábitos de leitura de uma obra (Gráfico 2), a maioria dos alunos (17 alunos) afirma que lê todos os dias ou pelo menos uma vez por semana (8) um livro. No entanto, há cinco alunos que dizem apenas ler uma vez por mês. Importa ainda referir que nenhum aluno escolheu a opção *nunca* leio um livro.

Verifica-se que grande parte dos inquiridos apresenta bons hábitos de leitura, no entanto ainda existe uma pequena minoria que apresenta hábitos reduzidos e pouco adequados para alunos que frequentam o ensino secundário. Esta evidência leva-nos a concluir que existe uma necessidade de inculcar hábitos de leitura no grupo, de forma a promover o gosto pela leitura, e consequentemente, desenvolver a competência leitora.

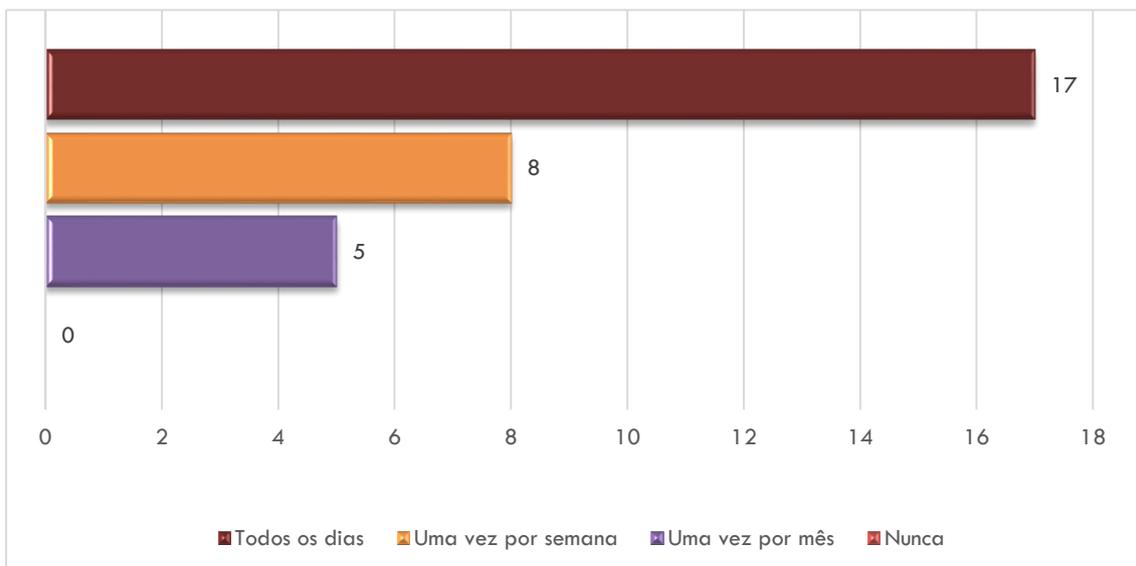


Gráfico 2 - Com que frequência lê um livro?

Com a questão nº 3 - Por que lê? - pretendia-se conhecer os motivos pelos quais os alunos leem. Constatou-se (Gráfico 3) que a maioria dos alunos (25) lê com o principal objetivo de enriquecer o seu vocabulário. Os restantes afirmam que leem sobretudo por gosto (17 alunos) ou para adquirirem novos conhecimentos (15) e se manterem atualizados (15).

Deste modo pode concluir-se que os alunos parecem estar conscientes da importância da leitura como instrumento de aprendizagem lexical e como forma de aquisição de novos conhecimentos e informações.

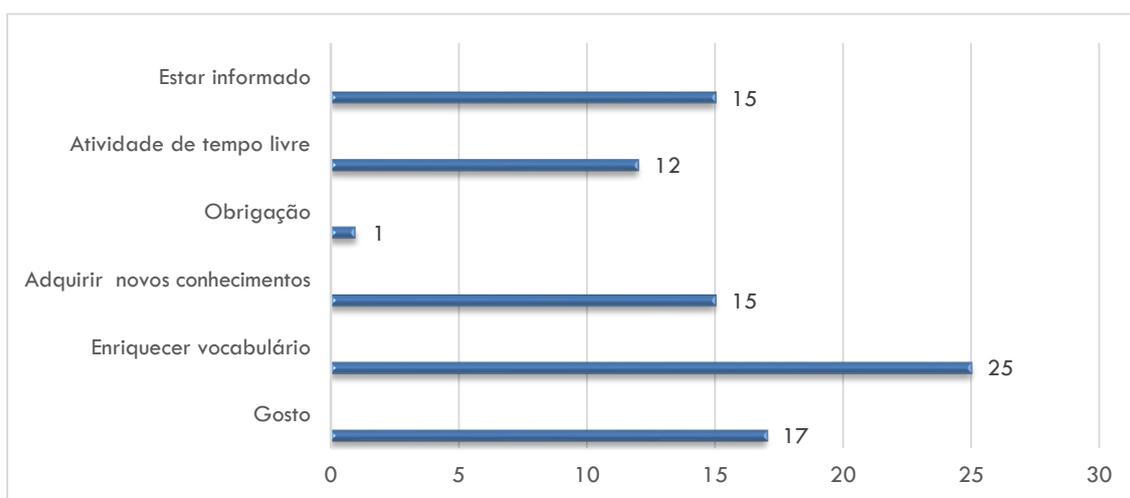


Gráfico 3 - Porque lê?

Em relação aos interesses e preferências de leitura (Gráfico 4), 12 alunos referem que os livros humorísticos são os que mais lhes agradam, tal pode estar relacionado com a faixa etária dos inquiridos (14/15 anos). Torna-se ainda importante salientar que uma parte da turma (8 alunos) afirma que lê com frequência livros literários -gênero textual que na maioria das vezes se afasta dos gostos e interesses dos alunos do ensino secundário.

Quanto aos livros informativos, apesar de não serem os prediletos, nove alunos afirmam que têm preferência por este tipo de obras. Estes dados permitem pensar que a falta de interesse pelos livros informativos pode estar relacionada com as dificuldades sentidas pelos alunos na compreensão e interpretação de textos de caráter informativo.

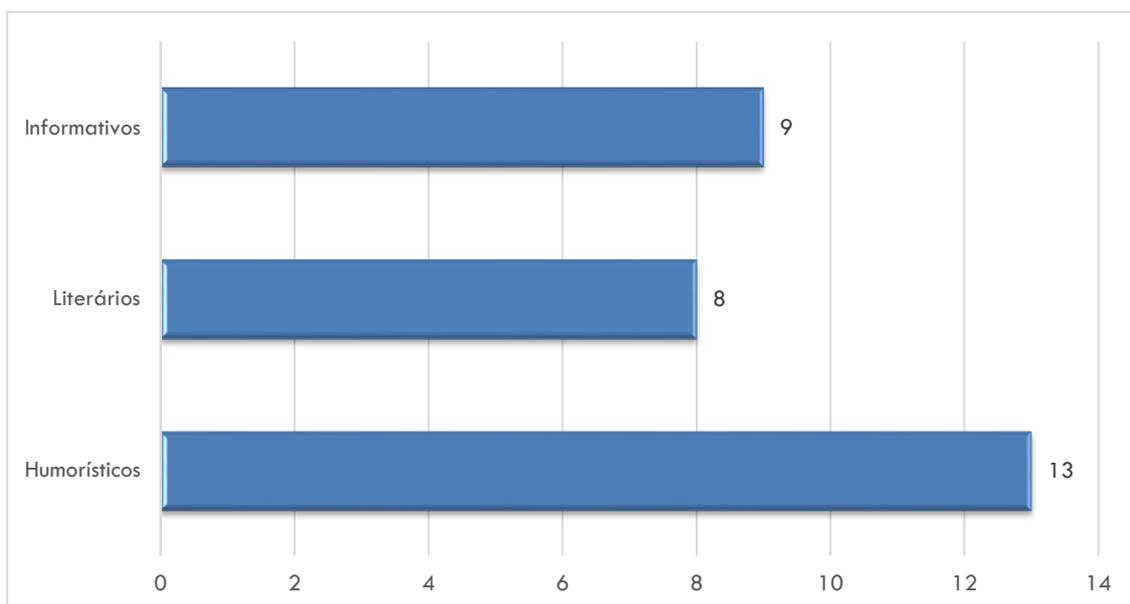


Gráfico 4 - Que tipo de livros preferes?

Objetivo 3. Identificar as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos na fase de pré-leitura, leitura e pós-leitura de um texto.

Interessava-nos também saber que estratégias os alunos usavam para compreender um texto nas fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Estamos conscientes que pode ser difícil para sujeitos desta idade ter consciência da sua forma de estudar. Ainda assim, as respostas poderiam orientar-nos na definição das estratégias a usar no momento da intervenção.

Segundo a análise às respostas obtidas (Gráfico 5), a estratégia que os alunos mais utilizam na fase de pré-leitura é a “procura de informação relacionada com o tema do texto”, uma vez que seis alunos responderam que o fazem *sempre*, doze *frequentemente* e dez *às vezes*. Apenas dois alunos afirmam que *nunca* procuram informação antecipada sobre a temática do texto.

A estratégia de procurar informação relacionada com o autor é utilizada *sempre* apenas por um aluno, doze alunos afirmam procurar *frequentemente* e outros doze alunos *às vezes*. Os restantes (5 alunos) responderam que *nunca* procuram dados prévios sobre o autor para interpretar um texto.

No que diz respeito à opção “perguntar a alguém que tenha lido o texto”, nove alunos afirmaram que perguntam *frequentemente*, dezoito *às vezes* e três que nunca perguntam. Nenhum aluno respondeu que o fazia *sempre*.

Quanto à estratégia menos utilizada, “elaborar perguntas que gostava de ver respondidas pelo texto”, apenas um aluno afirmou que o faz *frequentemente*, doze que fazem *às vezes* e a maioria dos alunos (17) respondeu que *nunca* o faz. Nenhum aluno respondeu que elabora *sempre* perguntas que gostava de ver respondidas antes da leitura do texto.

Os resultados a esta questão demonstram que uma maioria dos alunos vê as estratégias de pré-leitura como um auxiliar para a compreensão de um texto, apesar de fazerem uma utilização pouco diversificada das mesmas.

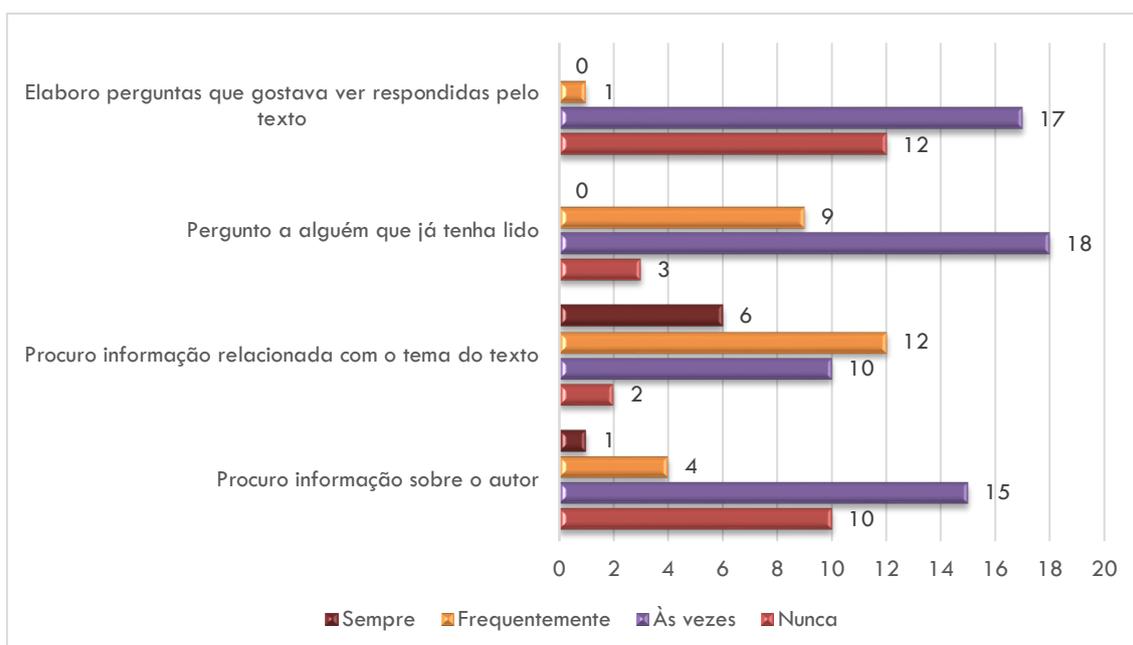


Gráfico 5 - Que estratégias de pré-leitura utilizas para a interpretação de um texto?

A pergunta número 6 pretendia aferir as principais estratégias utilizadas pelos alunos para a compreensão de um texto durante a sua leitura. A este respeito, como se pode ver abaixo no Gráfico 6a estratégia que os alunos afirmaram utilizar mais foi a de tirar apontamentos, na medida em que dez alunos afirmaram que o fazem *às vezes*, nove *frequentemente*, sete *sempre* e apenas quatro alunos responderam *nunca* utilizar esta estratégia.

Relativamente à opção “apontar as ideias principais chave” treze alunos afirmaram que costumam utilizar esta estratégia *frequentemente*, sete disseram que apenas o fazem *às vezes*, seis que o fazem *sempre* e quatro alunos que *nunca* o fazem.

Na estratégia de elaborar um resumo da informação do texto dezasseis alunos responderam que *às vezes* o fazem, seis alunos que utilizam esta estratégia *frequentemente* e os outros seis que nunca a utilizam. Existem apenas dois alunos que fazem *sempre* uma síntese da informação lida.

Quanto a “sublinhar palavras que não conhecem” dez alunos responderam que utilizam esta estratégia *frequentemente*, oito *sempre*, oito *às vezes* e quatro alunos *nunca* a utilizam.

Por último, a estratégia “esquematizo o texto” é das menos utilizadas pelos alunos, uma vez que apenas seis alunos responderam que esquematizam *frequentemente*, treze *às vezes*, nove *nunca* e apenas dois esquematizam *sempre*.

Apesar dos alunos terem afirmado que utilizam com frequência a maioria das estratégias de leitura apresentadas, através da observação direta, constatou-se que o grupo não tem por hábito recorrer a estratégias de análise textual.

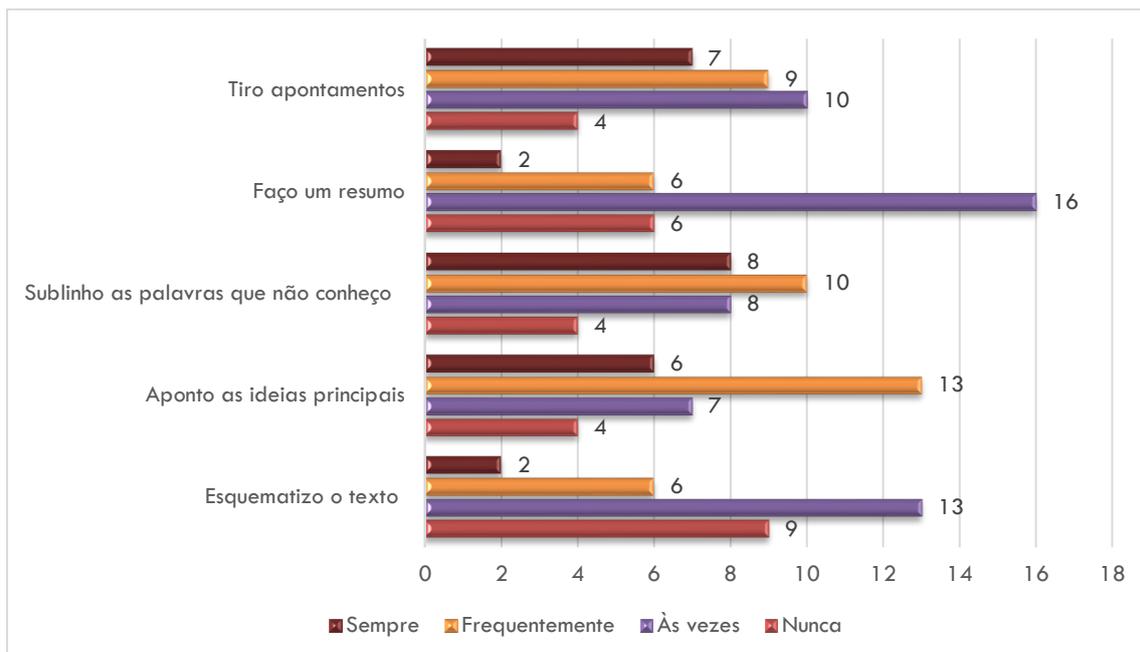


Gráfico 6 - Que estratégias de leitura utilizas para a interpretação de um texto?

Na questão sobre as estratégias utilizadas pelos alunos depois da leitura do texto foi possível observar (Gráfico 7) que a maioria dos alunos utiliza a estratégia de “fazer um resumo das ideias chave” como principal estratégia para compreender um texto após a sua leitura, uma vez que onze alunos afirmaram utilizar esta estratégia *frequentemente*, dez *às vezes*, cinco *sempre* e quatro *nunca*.

As outras duas estratégias, “partilho a minha experiência com alguém” e “tento relacionar o conteúdo do texto com outras disciplinas”, são utilizadas com a mesma frequência: dois alunos referem que recorrem *sempre* a estas estratégias, oito *frequentemente*, catorze *às vezes* e seis *nunca*.

Deste modo, verifica-se que os alunos estão pouco habituados a utilizar estratégias de pós-leitura para a interpretação de um texto, desvalorizando assim a utilização de estratégias nesta fase do processo.

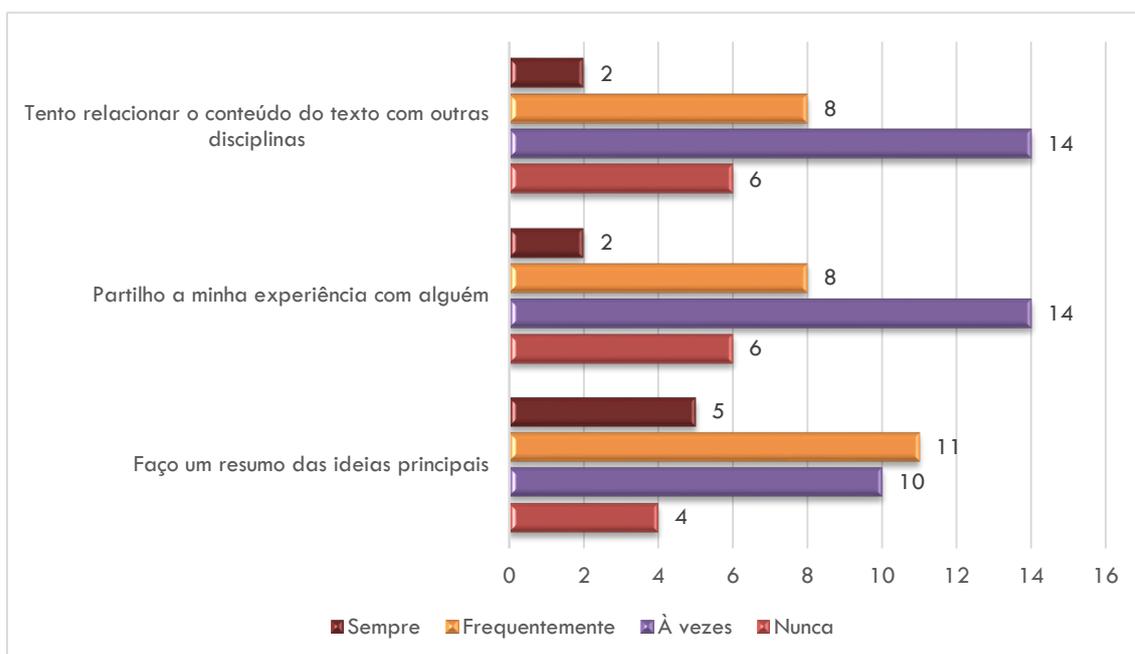


Gráfico 7 - Que estratégias de pós-leitura utilizas para a interpretação de um texto?

Conclusões da análise dos resultados do questionário de caracterização do perfil dos alunos

Em síntese, podemos dizer que, de um modo geral, os alunos apresentam bons hábitos de leitura, apesar de ainda existir uma pequena minoria que apresenta pouco interesse e motivação para a leitura.

As preferências dos alunos quanto ao género textual recaem sobre os textos humorísticos e informativos. E, por isso, as principais razões que levam os alunos a ler são a aquisição de novas informações e conhecimentos, o enriquecimento vocabular e o gosto pela leitura.

Relativamente à utilização de estratégias de leitura verificou-se que uma parte significativa da turma afirmou utilizar variadas estratégias de leitura na interpretação de um texto nas três fases do processo. No entanto, assinala-se que as respostas a estas questões suscitaram algumas dúvidas, pois, pareceu-nos, que talvez os alunos possam ter afirmado que usavam várias para tentar chegar a uma ‘resposta certa’, ou pensando que seria a resposta esperada pela professora.

Com base nestas informações foram traçadas estratégias de modo a combater as resistências que os alunos apresentam face à leitura. Neste sentido, as estratégias a implementar na intervenção para minorar estas resistências foram:

- Adequar as atividades de leitura tendo em conta as especificidades e ritmos de aprendizagem dos alunos;
- Desenvolver e ativar os conhecimentos dos alunos através de atividades motivadoras.
- Aumentar o grau de motivação para a leitura;
- Dotar os alunos de hábitos e métodos de leitura;
- Dar a conhecer estratégias diversificadas passíveis de aplicação durante todo processo de leitura.
- Implementar atividades que incentivem e promovam o uso de estratégias de interpretação de um texto na fase de pré-leitura e leitura.
- Consciencializar os alunos para a complexidade do processo de leitura e consequentemente para a importância do uso de estratégias de leitura durante o processo.

Em seguida, apresenta-se uma tabela síntese com os objetivos deste questionário e para cada um deles, com base na análise já realizada, apresentam-se as conclusões e um plano de ação que fosse de encontro aos interesses e dificuldades diagnosticados.

Objetivos	Conclusões	Planos de Ação
<p>1. Obter uma caracterização mais detalhada dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A disciplina de Português foi apontada como uma das mais difíceis, na medida em que a maioria dos alunos afirmou sentir dificuldades; • Nenhum aluno assinalou a disciplina de Espanhol como uma disciplina com dificuldades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar as estratégias tendo em conta as especificidades e ritmos de aprendizagem; • Desenvolver e ativar os conhecimentos dos alunos através de atividades motivadoras.
<p>2.Reconhecer os hábitos e preferências de leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos alunos apresenta bons hábitos de leitura, no entanto alguns ainda apresentam hábitos pouco adequados a alunos do 10º ano de escolaridade; • A leitura fica para segundo plano nas atividades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atividades motivadoras que incentivem o gosto pela leitura; • Apresentar textos em diferentes suportes (papel, digital).
<p>3.Identificar as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos na fase de pré-leitura e leitura de um texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo afirma utilizar estratégias de leitura para a interpretação de textos. • Uma minoria da turma não recorre a estratégias de leitura para analisar um texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar diferentes estratégias de interpretação textual; • Implementar atividades que incentivem e promovam o uso de estratégias de interpretação de um texto na fase de pré-leitura e leitura. • Consciencializar os alunos para a complexidade do processo de leitura e consequentemente para a importância do uso de estratégias de leitura durante o processo.

Tabela 1 - Tabela síntese do questionário de caracterização do perfil dos alunos

Síntese da fase de pré-intervenção

O processo de recolha de informação durante a fase de pré-intervenção foi fundamental, pois permitiram-nos por um lado, conhecer diferentes dimensões da turma, e por outro lado, pensar em estratégias e atividades segundo um determinado perfil específico.

Assim, num primeiro momento, foi imprescindível conhecer o perfil da turma, de forma a ter uma visão geral da biografia, gostos e interesses dos alunos. Para este efeito, as fichas biográficas disponibilizadas pela diretora de turma, bem como a fase dedicada à observação de aulas revelaram-se fundamentais para traçar um perfil geral do grupo-alvo.

Num segundo momento, de forma a obter uma caracterização mais detalhada e consciente da turma e de diagnosticar a competência de língua em que sentiam mais dificuldades implementou-se um questionário.

Através dos resultados obtidos com a implementação desse questionário concluí que os alunos estão conscientes da importância da utilização de estratégias de leitura como elemento central para a interpretação de um texto. A turma refere que utiliza variadas estratégias, mas na sua aplicação em contexto real isto não se demonstra efetivamente, uma vez que os alunos não recorrem às estratégias, passando da leitura para a resolução das perguntas de verificação.

Há, ainda, que salientar que esta temática surgiu não só atendendo às especificidades do grupo-meta e do contexto escolar de intervenção, mas também tendo em conta as minhas próprias motivações, interessantes pessoais e experiências vividas como aluna.

Neste sentido, dei seguimento ao objetivo 2 de “desenvolver estratégias adequadas ao estilo de aprendizagem do aluno para a leitura e compreensão de um texto”, proporcionando aos alunos atividades diferenciadas que lhes permitissem uma aprendizagem e consolidação efetiva e contextualizada, através de materiais autênticos, nomeadamente os recursos audiovisuais e apresentando estratégias diversificadas, de maneira a que cada aluno pudesse encontrar a que melhor se adequava aos seu caso específico e a pudesse pôr em prática, autonomamente, também fora da aula.

3. Fase de intervenção

Analisados os dados obtidos na fase de pré-intervenção e verificadas as principais necessidades dos alunos no domínio da leitura para a aprendizagem, foi projetada uma intervenção que contemplou atividades específicas no grupo-alvo nas disciplinas de Espanhol e Português.

Nesse sentido, este ponto “Fase de intervenção”, e na impossibilidade de nos referirmos a tudo o que foi realizado, encontra-se subdividido em função de uma seleção de três aulas lecionadas de Espanhol e três aulas de Português, de modo a apresentar algumas estratégias e atividades implementadas, assim como o seu impacto na turma.

A elaboração das atividades, sem descurar os pressupostos orientadores e os conteúdos programáticos estabelecidos, pretendeu favorecer o desenvolvimento da competência leitora, assim como consciencializar os alunos para a importância da utilização de estratégias de leitura nas três fases inerentes ao processo.

No desenvolvimento a seguir, apresentam-se, num primeiro momento, as principais estratégias e as atividades implementadas na disciplina de Espanhol, e num segundo momento, expõe-se as implementadas na disciplina de Português.

3.1. Ler para aprender na disciplina de Espanhol

Na disciplina de Espanhol importa referir que a metodologia de ensino que tem por base o *enfoque por tarefas*, na medida em que este é o paradigma metodológico que o Programa de Espanhol nomeia e no qual refere que o aluno deve ser o centro de toda a aprendizagem.

No início da intervenção, tendo em conta as dificuldades observadas na fase de diagnóstico, decidiu-se delinear objetivos e criar atividades que levassem os discentes não só a desenvolverem as competências de leitura em textos informativos mas também, a consciencializá-los e motivá-los para a importância da utilização de estratégias de leitura. Para isso, promoveu-se a leitura de textos de conteúdo atual, direcionados para os mais jovens e que tivessem em consideração os gostos e interesses do grupo, uma vez que quando se trata de atividades do agrado dos alunos, a sua motivação e predisposição para trabalhá-las é perceptível.

As propostas em cada aula foram planificadas contemplando as diferentes fases do processo de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A fase de pré-leitura pretendia

ativar os conhecimentos prévios dos alunos e antecipar os temas e conteúdos que iriam ser tratados de forma a motivá-los para a leitura. A fase de leitura, por sua vez, contemplou atividades de leitura propriamente dita (leitura silenciosa ou em voz alta e leitura dramatizada), associada a diversas estratégias, como sublinhar as palavras desconhecidas para identificar o seu significado quer por analogia com formas morfológicamente semelhantes quer por inferência a partir do contexto; distinguir a informação pertinente da suplementar, identificar as ideias-chave do texto, entre outras. Por fim, a fase de pós-leitura, serviu para que os alunos realizassem diferentes atividades com o objetivo de verificar a real compreensão que fizeram do sentido do texto.

Unidade Didática: De Compras

A primeira aula lecionada, inserida na Unidade Didática “De Compras”, pretendia dar cumprimento aos objetivos 2, 3 e 5 estabelecidos no projeto de intervenção.

Na primeira atividade optei por levar os alunos a desvendarem a temática da aula através da projeção de um PowerPoint com cinco imagens relacionadas com a atividade de fazer compras. Este recurso didático de associar vocabulário à imagem é um suporte gráfico que permite introduzir o tema da unidade temática e conseqüentemente o conteúdo do texto que iria ser trabalhado, assim como promover a participação do grupo sobre as suas preferências, hábitos e gostos relativos às compras. A partir da imagem, ativei os conhecimentos prévios e promovi uma dinâmica de grupo através da partilha de ideias e opiniões.



Figura 1 - Powerpoint de introdução à temática das compras

Após a realização da atividade inicial de mobilização de conhecimentos e de introdução ao tema do texto, orientei os alunos para fazerem uma leitura silenciosa do texto “¿Por qué dudamos a la hora de comprar productos ‘online’?” (Cf. Anexo 3) e para sublinharem o vocabulário desconhecido. Com esta primeira leitura pretendia que a turma se apropriasse do sentido do texto, e posteriormente, tentasse inferir o significado das palavras que não conheciam. Como surgiram dúvidas no significado de algumas palavras senti a necessidade de aplicar as palavras noutras frases e contextos para que conseguissem chegar ao significado.

Importa referir que a escolha deste texto prendeu-se com vários fatores, por um lado, por ser um material autêntico, como refere o Programa de Espanhol, “os textos a utilizar na sala de aula deverão ser, sempre que possível, autênticos. (...) Os textos que os alunos poderão ler são: notícias, anúncios, programas, guias, instruções, reportagens, folhetos turísticos.” (Fernández, 2001, pp. 9-11). E, por outro lado, a escolha deve-se ao facto do texto apresentar um vocabulário e uma estrutura adaptada ao nível de língua dos alunos (nível de iniciação) e de ser adequado aos objetivos do Programa Curricular da disciplina e aos objetivos do meu projeto de intervenção.

Num segundo momento, após a leitura do texto, entreguei uma ficha de interpretação e de extração de informação constituída por duas partes: uma primeira com perguntas de interpretação (questões de escolha múltipla e de resposta fechada) e uma segunda com perguntas de opinião (perguntas de resposta aberta). A resolução destas atividades promoveu a utilização de várias estratégias de leitura, como a diferenciação entre as ideias principais e secundárias, a procura de informações concretas e objetivas e o resumo do conteúdo o texto.

2. Di si las siguientes frases son verdaderas o falsas. Justifica tus respuestas.
 - 2.1. La mayoría de los europeos realiza sus compras en tiendas físicas.
 - 2.2. Las tiendas online ofrecen la opción de probar el producto sin compromiso o facilidades para su devolución.
 - 2.3. El hecho de asumir un coste extra al comprar un producto no es una traba que presenta el e-commerce para el usuario.
 - 2.4. El servicio de distribución no es muy importante en la compra online.
3. Responde a las siguientes preguntas:
 - 3.1. ¿En 2013 cuál fue la facturación del comercio electrónico en España?
 - 3.2. Enumera los principales obstáculos del comercio online.
4. Resume en pocas palabras el texto leído.

Figura 2 - Ficha de interpretação textual

Como atividade de pós leitura, e como objetivo de pôr em prática todos os conhecimentos e informações adquiridas ao longo da aula, pedi aos alunos para formarem grupos de três ou quatro elementos e para fazerem um jogo didático: Cada grupo recebeu um catálogo de moda de uma loja de roupa (ex. catálogo *mango*) e um cartão informativo com dados relativos a uma personagem que precisava de ajuda para se vestir em diferentes ocasiões (casamento, festa na praia, reunião de trabalho,...). Os alunos tinham que procurar nos catálogos roupa para vestir a personagem segundo as orientações dadas por esta, e posteriormente, apresentar à turma a sua personagem e a roupa que escolheram.

<p>¿Puedes ayudar?</p> <p>Alicia tiene una reunión de trabajo, pero no sabe que llevar... ¿Puedes ayudarla?</p>  <p><u>Informaciones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Para Alicia el concepto de comodidad significa: tacones, falda, vestido y blusas. • Le gusta mucho arreglarse, por lo que la ropa formal es lo que compone su armario. 	<p>¿Puedes ayudar?</p> <p>Julia tiene una fiesta en la playa, pero no sabe que llevar... ¿Puedes ayudarla?</p>  <p><u>Informaciones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le gusta vestir con colores llamativos, no le hace ascos a ningún tipo de ropa, aunque no le gusta llevar chándal o zapatillas. • Para la playa suele llevar gafas de sol y sombrero.
---	---

Figura 3 - Atividade de verificação

Unidade Didática: Viajes

A sexta aula lecionada enquadrava-se na unidade temática “Los viajes” e tinha como objetivos específicos proporcionar ferramentas e estratégias para que os alunos conseguissem interpretar um texto informativo de forma independente. Para isso, implementei atividades de aprendizagem que promovessem a utilização de estratégias de compreensão leitora sobretudo nas fases de pré-leitura e leitura de um texto informativo.

Iniciei a aula recorrendo à estratégia de determinação de apresentar-lhes um Powerpoint com imagens dos principais locais turísticos de Madrid, solicitando os alunos que fizessem inferências sobre a localização dos locais representados e sobre as informações que tinham destes. Ainda como atividade de pré-leitura, mostrei-lhes um vídeo promocional da cidade de Madrid e guiei-os na visualização do fragmento pedindo que estivessem atentos às informações relacionadas com os locais apresentados nas imagens do Powerpoint. Após duas visualizações exploramos oralmente estas informações, associando o nome de cada local turístico com a respetiva imagem. Estas atividades tinham como finalidade ativar os conhecimentos prévios dos alunos, assim como contextualizá-los e motivá-los para o tema que iria ser abordado no texto.

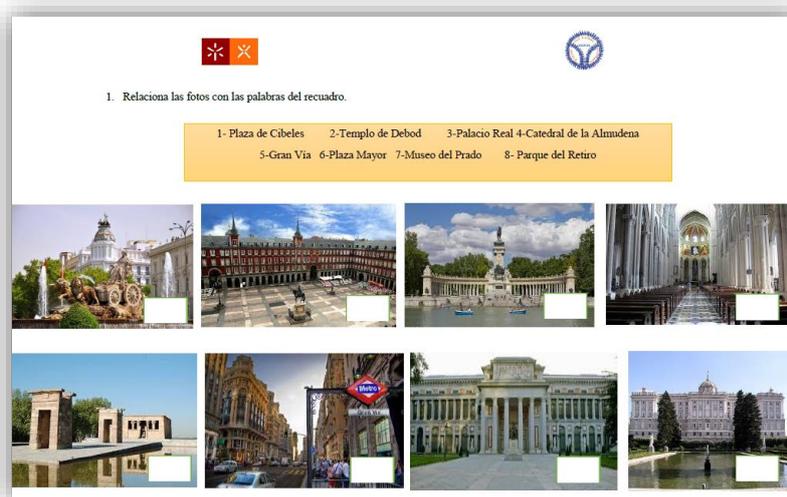


Figura 4 - Atividade de pré-leitura

Num segundo momento, na fase de leitura, pedi aos alunos para lerem em silêncio o texto “Vivir la ciudad a lo Erasmus” (Cf. Anexo 4). Exploramos oralmente o conteúdo

do texto posteriormente, analisamos algumas palavras desconhecidas e fizemos uma segunda leitura em conjunto. Optei por este texto por tratar um tema que normalmente suscita o interesse dos jovens nesta faixa etária e por ser um material autêntico, na medida em que é uma adaptação de um texto publicado no jornal *El País*. Importa ainda referir que sendo uma notícia vai de encontro com o objetivo 2, 3 e 5 do meu projeto de intervenção.

Conduzi os alunos a resolverem uma ficha de análise interpretativa do texto. Esta ficha estava dividida em três grupos: o primeiro constituído por quatro perguntas de escolha múltipla, relacionadas com o significado de palavras ou expressões; um segundo grupo composto por um exercício de verdadeiro e falso, e por fim, um terceiro exercício com duas perguntas de interpretação (uma de resposta curta e outra de resposta aberta). Os exercícios foram elaborados tendo em conta os objetivos do Projeto de Intervenção, na medida em que promovem o uso de diferentes estratégias de leitura, como: sublinhar as ideias principais, resumir a informação, esquematizar o conteúdo do texto, procurar informações concretas e deduzir o significado de palavras desconhecidas por inferência.

Esta atividade foi realizada em pequenos grupos, uma vez que o trabalho de grupo é um recurso pedagógico poderoso quando se consegue conciliar o número de alunos, as capacidades de cada um, os ritmos de trabalho e as competências de comunicação e de resolução de conflitos.

2. Encuentra en el texto la información pedida:

a. Encuentra en el texto el contrario de:

Está bastante cerca _____

La calle era muy corta _____

Se alejó de uno de ellos _____

Estás muy lejos _____

b. Une cada palabra con su definición:

1 acera

Lugar ancho y espacioso al que van a dar varias calles.

2 calle

En una población, vía de circulación entre edificios.

3 plaza

Vía ancha, a veces con árboles a los lados.

4 avenida

Lado de la calle destinado para el paso de la gente que va a pie.

c. Encuentra la traducción de:

Dónde está (l.1) _____

Desde aquí (l.5) _____

Hasta el final (l.6) _____

Girar a la izquierda (l.7) _____

Más adelante (l.7) _____

Cruzó la acera (l.11) _____

Ahí enfrente (l. 15) _____

Figura 5 - Ficha de interpretação textual

Na verificação da ficha, os alunos puderam partilhar as suas respostas e impressões de leitura com os colegas da turma, manifestar as dificuldades sentidas durante a leitura e ainda estratégias que aplicaram para analisar o texto. De registar, que a atividade promoveu desenvolvimento de competências reflexivas e críticas dos alunos, bem como a mobilização dos seus conhecimentos para a resolução da atividade. Constatei que a resolução da ficha configurou-se um pouco mais complicada do que esperava, confirmando-se, mais uma vez, a dificuldade dos alunos na interpretação de textos

informativos. No entanto, ultrapassou-se com a partilha de ideias e opiniões entre todos os elementos da turma.

Como atividade de pós-leitura, propus que respondessem por escrito à seguinte questão “Y a ti, te gustaría ir de erasmus? ¿Qué ciudad gustaría visitar? ¿Por qué?”. Nesta atividade, os alunos tinham de recorrer ao vocabulário adquirido com a visualização do vídeo e com a leitura do texto para construir conhecimento novo e conseguir falar dos seus próprios gostos e da sua experiência pessoal. No final, alguns alunos apresentaram oralmente os seus textos.

No final da aula, os alunos preencheram um questionário intermédio (Cf. Anexo 5) para autoavaliarem as atividades e estratégias implementadas e para refletirem sobre as suas dificuldades e aprendizagens.

Unidade Didática: De Vacaciones

No decorrer da intervenção pedagógica verificou-se uma notória melhoria quanto às dificuldades sentidas pelos alunos na interpretação de textos informativos e na procura de informação precisa. Assim, na última aula de Espanhol levei, mais uma vez, um texto informativo que promovesse a utilização de estratégias de forma autónoma e que me permitisse comprovar a evolução dos alunos na interpretação destes textos.

Para introduzir o tema da aula *La Tomatina* inserido na unidade “De vacaciones”, questionei os alunos sobre os conhecimentos que tinham relativamente às festas espanholas (local e data onde se realizavam, número de participantes, origem/história da festa). Após uns momentos de partilha de conhecimentos e experiências, projetei um powerpoint com imagens de quatro festas típicas em Espanha, e pedi-lhes que as descrevessem e ao mesmo tempo respondessem oralmente às perguntas que direcionava. Nesta atividade pretendia por um lado, alargar o conhecimento dos alunos sobre a cultura de Espanha, e por outro lado, promover a aquisição de novo vocabulário que seria essencial para o desenvolvimento da aula.

Estando ativas as informações relacionadas com as festas espanholas, passamos à contextualização através do recurso ao audiovisual. Apresentei um vídeo promocional à Tomatina de Buñol onde surgiam breves dados sobre esta festa. Exploramos oralmente o vídeo recorrendo, mais uma vez, à ativação de conhecimentos prévios.



Figura 6 - Powerpoint de introdução à temática das festas espanholas

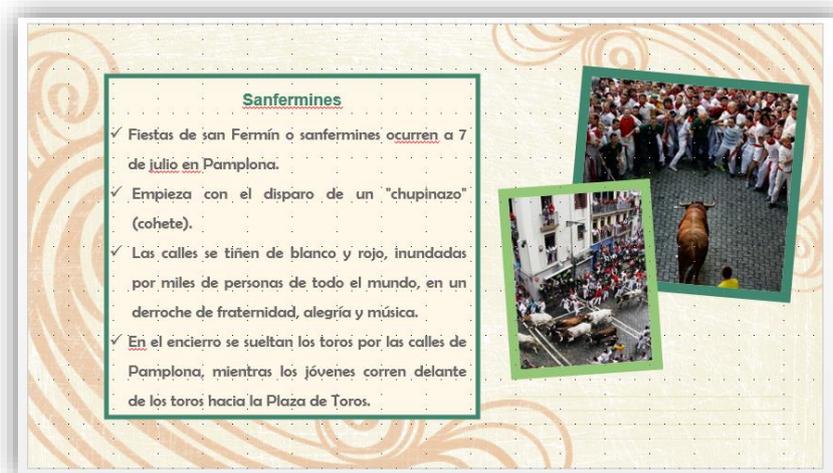


Figura 7 - Powerpoint de introdução

Ainda como atividade de pré-leitura, entreguei uma ficha com o texto “Así es la Tomatina de Bunõl” (Cf. Anexo 6) desorganizado e sem algumas palavras-chave e pedi aos alunos que preenchessem os espaços do texto com as palavras da tabela e que organizassem os parágrafos do texto. Estas atividades foram extremamente importantes, pois permitiu-me verificar que os alunos já se sentiam mais à vontade com o uso de estratégias de pré-leitura, uma vez que a maioria conseguiu resolver os dois exercícios sem dificuldades.



1. Esta noticia está presente en el periódico “ABC”, pero ahora faltan algunas palabras. Rellena, con tu compañero, los huecos con las palabras de la tabla.

▪ Buñol	▪ Miércoles	▪ Tradición
▪ Agosto	▪ Interés turístico internacional	▪ Tomatazos
▪ Batalla		

Los primeros _____ llegan de manos de quienes viajan en el propio remolque aunque pronto el vehículo se detiene y libera su cargamento ante el regocijo del gentío, que en cosa de segundos tiñe la plaza de rojo. Entre tanto el trasiego de camiones que vienen y van es constante, en una misión de abastecimiento que sólo finaliza con el segundo disparo, que señala el final de la batalla. Entonces los eufóricos participantes son

Figura 8 - Atividade de pré-leitura

completamente pringados del rojo de este fruto. No por nada esta cita ha sido declarada de _____.

La primera atracción se crea en torno a un enorme palo con un jamón en lo alto, premio para el trepador más hábil. El calor aprieta y los cubos de agua lanzados desde los balcones anticipan la batalla. Ya a las once un disparo da rienda suelta a la lucha y se escucha la bocina de un camión que se aproxima cargado con la munición necesaria para esta simpática trifulca.

<http://www.abc.es/viajar/guia-repsol/20130828/abci-tomatina-bunuel-201308231612.html> (adaptado)

2. Además de faltar algunas palabras, la noticia está desorganizada. Organiza los párrafos del texto, poniendo el número correspondiente antes de cada párrafo.

Figura 9 - Exercício de organização textual

Num segundo momento, e de modo a promover a utilização de estratégias de leitura, solicitei os alunos a distinguirem a informação principal da secundária do texto para posteriormente construírem, individualmente, um esquema com a informação chave. Na sequência destas atividades pedi ainda que justificassem oralmente o seu esquema e que atribuíssem um título sugestivo para o texto. Com estes exercícios pretendia que os alunos analisassem o conteúdo do texto com o intuito de distinguirem informação chave da suplementar, que interpretassem essa informação e a transformassem em conhecimento.

5. ¿Cuál de estos títulos escogerías para el texto?

- a) Las fiestas de España
- b) Así es la Tomatina de Buñol
- c) La Batalla campal de tomates
- d) Una fiesta tradicional

5.1. Justifica tu respuesta.

Figura 10 - Ficha de interpretação textual

6. Rellena la siguiente tabla con las informaciones del texto.

LA TOMATINA

¿Qué es?	
¿Cuándo se realiza?	
¿Dónde?	
¿Cómo empezó?	

Figura 11 - Exercício de esquematização da informação lida no texto

Como tarefa de pós leitura, os alunos tinham de formar pequenos grupos de três ou quatro elementos e escolher uma festa apresentada numa das imagens do início da aula. Em seguida, dei a cada grupo um conjunto de fotocópias com notícias e boletins informativos sobre cada uma dessas festas e os alunos tinham de ler esses textos, selecionar a informação chave e preparar uma apresentação oral sobre a festa que tinham escolhido. Esta atividade final serviu para os alunos em grupo utilizassem, mais uma vez, estratégias de leitura para a interpretação de um texto informativo, como: dedução do

significado de algumas palavras por inferência, a procura e seleção da informação chave e a síntese do conteúdo do texto.



Actividad Final: Las Fiestas en España

En grupo, escoge una de las fiestas presentadas al inicio de la clase y construye un texto de manera a despertar el interés de tus compañeros a visitarlas.

Tópicos de Ayuda:

- ✓ ¿En qué consiste?
- ✓ ¿Cuándo y dónde ocurre?
- ✓ ¿Cuál es su historia?
- ✓ Aspectos positivos/razones para visitar.

The worksheet features a title, instructions, a checklist, and four small images illustrating different Spanish festivals: a street festival with confetti, a fire festival, a festival with a float, and a festival with a large building.

Figura 12 - Ficha de verificação

Durante a leção desta aula comprovei que a maioria dos alunos utilizou de forma autónoma diversas estratégias de leitura para analisar os textos, destacam-se: análise do título, sublinhar as ideias chave, anotar ideias principais e secundárias e inferir o significado das palavras desconhecidas através do contexto.

3.2. Ler para aprender na disciplina de Português

De acordo com as dificuldades identificadas através da observação de aulas e do questionário aplicado na fase de pré-intervenção, e após análise dos resultados obtidos, a ação pedagógica na disciplina de Português centrou-se no desenvolvimento da competência leitora, mais concretamente, no desenvolvimento da leitura para a aprendizagem.

Neste contexto, todas as atividades implementadas em cada aula/sequência didática tiveram em consideração as três fases inerentes ao processo de leitura - pré-leitura, leitura e pós-leitura -, de modo a desenvolver as capacidades dos alunos na exploração de textos informativos, como em notícias, cartas, textos de opinião, entre outros. De realçar, que a seleção de textos teve em conta os temas da atualidade, bem como os gostos e interesses dos alunos para que estes pudessem, de forma autónoma e consciente, partilhar as suas opiniões e dar o seu cunho pessoal, crítico e reflexivo às leituras realizadas.

Unidade Didática: Poesia do século XX

A primeira aula na disciplina de Português enquadrou-se na Unidade Didática “Poesia do século XX” e teve como principal objetivo proporcionar ferramentas para que os alunos conseguissem adquirir estratégias de leitura para a análise de um texto informativo.

Como primeira atividade, e de modo a introduzir a temática, os alunos foram levados a refletir e redigir um breve comentário sobre o conceito de Poesia (Figura 13). Tiveram, igualmente, de mencionar, no mínimo, dois poetas representativos da poesia deste século. Os comentários foram explorados oralmente, confirmando ou refutando as hipóteses apresentadas. Este exercício, além de permitir contextualizar e ativar os conhecimentos prévios dos alunos, promoveu a participação ativa do grupo proporcionando maior abertura através da informação aí veiculada, fomentando a partilha de diferentes opiniões e o espírito crítico.

The image shows a worksheet titled "O que sei sobre Poesia?". At the top left, there is a logo with a star and a cross. At the top right, there is a logo for "didáxis" and the date "24/02/15". The main title "O que sei sobre Poesia?" is centered in a red-bordered box. Below the title, there are two columns of horizontal lines for writing.

Figura 13 - Atividade de pré-leitura sobre a poesia

No segundo momento da aula, e após realizada a atividade de pré-leitura, os alunos leram individualmente o texto “A Poesia não se explica...” de Manuel Alegre (Cf. Anexo 7). A escolha deste texto prendeu-se com diversos fatores: por um lado, por permitir dar cumprimento aos objetivos 2 e 3 estabelecidos no projeto de intervenção, ou seja, desenvolver estratégias adequadas ao estilo de aprendizagem do aluno para a leitura e compreensão de um texto e promover a autonomia para a interpretação de textos informativos, e por outro lado, por ser adequado aos objetivos do Programa Curricular da disciplina de Português, na medida em que aborda o conceito de Poesia e refere vários poetas do século XX.

Após a leitura, os alunos responderam, sem orientação, a uma ficha de interpretação e extração de informação do texto. A ficha (Figura 14) está dividida em dois grupos: o primeiro constituído por quatro questões que promovem a utilização de variadas estratégias de leitura e um segundo grupo constituído por uma questão de desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer uma relação entre os conteúdos da Unidade Didática anterior, Camões, com a poesia do século XX. As duas atividades foram elaboradas tendo em conta os objetivos do Projeto de Intervenção, de modo, portanto, a promoverem o uso de diferentes estratégias de leitura, como: dividir o texto, identificar as ideias-chave, procurar informação concreta e objetiva e inferir o significado das palavras desconhecidas pelo contexto.



Ficha de interpretação do texto

“A poesia não se explica...” de Manuel Alegre

1. Divide o texto em quatro partes e identifica a ideia principal de cada uma delas.
2. Indica a antítese presente no primeiro parágrafo do texto.
3. Faz uma listagem das definições de poesia e de poeta presentes no texto.
4. Faz o levantamento de todos os poetas mencionados no texto e identifica os que se integram na poesia do século XX.
5. Concordas com a frase “(...) a língua começa em Camões (...)”? Justifica a tua resposta (50-70 palavras).

Figura 14 - Ficha de interpretação textual

Na verificação da resolução, os alunos assumiram um papel fundamental, na medida em que partilharam as suas respostas e impressões de leitura, enriquecendo a construção das respostas dos colegas através da discussão de diferentes pontos de vista. Nesta fase, verifiquei que os alunos sentiram dificuldades na resolução das questões, sobretudo nas do primeiro grupo, confirmando-se que não estavam habituados a utilizar estratégias de leitura para a interpretação de um texto informativo. Após a análise de algumas respostas, senti a necessidade de proceder a uma breve explicação sobre o processo de leitura e a importância que as estratégias têm na análise de um texto. Expliquei, ainda, que ler não é um simples ato de decifrar palavras, mas que é um processo complexo e exigente.

No último momento da aula, e como atividade de pós-leitura, os alunos voltaram a registar um breve comentário sobre o conceito de Poesia. Esta atividade pretendeu consciencializar os alunos da sua evolução e do seu próprio processo de aprendizagem, e assim dar cumprimento ao objetivo 5 do projeto de intervenção: Implementar atividades de aprendizagem que promovam utilização de estratégias de compreensão na fase de pré-

leitura e leitura do texto informativo. Em anexo (Cf. Anexo8), a título de exemplo, disponibiliza-se uma resposta elaborada por um aluno nesta atividade.

Unidade Didática: Conto do século XX

Na sexta aula lecionada da Unidade Didática – *Conto do século XX* – deu-se continuidade à leitura do conto ‘Asclépio, o Caçador de Eclipses’ de Pedro Neves, tendo-se explorado o novo excerto em função da temática da origem dos eclipses. Neste sentido, projetei o título do texto “A causa dos eclipses” (Cf. Anexo 9) publicado na revista *Super Interessante* e promovi um pequeno debate em que os alunos tinham que referir hipóteses sobre o que poderia tratar o texto: qual seria o tema; onde poderia aparecer um texto com aquele título; que tipo de texto seria, quais as causas que conheciam para o surgimento de eclipses,...

Esta estratégia de inferir hipóteses através de uma imagem ou palavras é, sem dúvida, uma atividade que auxilia na aprendizagem de novos conteúdos. Através do título, ativei os conhecimentos prévios dos alunos e conduzi-os à antecipação do tema do texto que iam ler.



Figura 15 - Powerpoint de introdução à temática dos eclipses

Exploradas as hipóteses da origem dos eclipses, procedeu-se ao registo de alguns tópicos sobre os conhecimentos e informações que os alunos tinham sobre este tema, num esquema intitulado “O que sei sobre...” (Fig.16). Constatei que alguns alunos sentiram dificuldades em expor os seus conhecimentos e em organizar as ideias que tinham.




Causas dos Eclipses

Antes de passares à leitura do texto, regista na primeira coluna da tabela o que sabes sobre os eclipses e as suas causas. Após a leitura e análise do texto registrarás na segunda e terceira coluna os conhecimentos que adquiriste sobre o assunto, assim como o que não percebeste tão bem.

O que sei sobre o assunto	O que aprendi com o texto	O que não percebi bem

Figura 16 - Ficha de registo de conhecimentos

Ainda como atividade de pré-leitura, os alunos tiveram de verificar os seus conhecimentos por recurso a uma ficha com um conjunto de afirmações específicas relacionadas com as causas dos eclipses e que estavam presentes no texto que teriam de ler em seguida. Neste primeiro momento, preenchiam apenas a coluna “Eu penso que...” com ‘Sim’ para as afirmações que achavam ser as verdadeiras e com ‘Não’ para as que pensavam ser falsas. Esta atividade de pré-leitura permitiu, por um lado, contextualizar o vocabulário sobre os eclipses, e por outro lado, preparar os alunos para o texto que iriam analisar.



Causa dos eclipses

1. Antes de ler explora os teus conhecimentos... registando à frente de cada afirmação o que pensas sobre ela.

	Eu penso que...		A minha resposta estava	
	Sim	Não	Certa	Errada
O termo “eclipse” pode ser utilizado para referir a ocultação de qualquer astro.				
Os eclipses que mais chamam a atenção são aqueles que, observados a partir da Terra, envolvem o Sol e a Lua.				
Pode afirmar-se que podemos observar eclipses do Sol e da Lua, pela simples razão de a Terra possuir um satélite natural a orbitar permanentemente à sua volta.				
O tamanho dos astros envolvidos no eclipse, não influencia o aspeto e a periodicidade dos eclipses.				
A Lua é cerca de 200 vezes menor do que o Sol.				
Num ano é possível ocorrerem sete eclipses.				
No ano de 2011 apenas ocorreu um eclipse.				

Figura 17 - Ficha de verificação de conhecimentos

De acordo com os objetivos do projeto de intervenção, e de forma a colocar os alunos numa posição de conforto, na medida em que estes referiram compreender melhor a mensagem de um texto quando o leem em silêncio, entreguei o texto e pedi-lhes que fizessem uma leitura silenciosa. Optei por este texto por várias razões: primeiro por se tratar de um texto científico e assim permitir cumprir os objetivos do plano de intervenção; em segundo lugar, por estar enquadrado na temática do conto “Asclépio, o caçador de eclipses” e assim poder ser uma mais-valia para os alunos conseguirem fazer interpretação mais completa deste conto, e por último, por abordar um tema que normalmente desperta o interesse dos jovens do curso de Ciências.

Após a leitura do texto e como estratégia de consolidação, os alunos verificaram, na mesma ficha onde tinham registado os seus conhecimentos, se estes estavam certos ou errados face ao texto que tinham acabado de ler (tarefa 2 na Fig. 18, a seguir). Esta atividade promoveu a integração dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, na medida que em todos puderam verificar a sua evolução.

Num segundo momento, de modo a promover a utilização de estratégias de leitura, os alunos procederam à interpretação do texto informativo segundo um conjunto de perguntas orientadoras (tarefa 3, Fig. 18, a seguir). Assim, os alunos tiveram que recorrer a diversas estratégias de leitura, tais como fazer diferentes leituras do texto, inferir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto e procurar as informações detalhadas e objetivas que eram pedidas.

2. Agora que leste o texto volta à ficha anterior (exercício nº 1) e comprova se as tuas respostas estavam certas.

3.1 Quais os fatores que influenciam o aspeto e a periodicidade de um eclipse?

3.2 O que é que faz parecer que o sol e a lua sejam do mesmo tamanho?

3.3 Quando é que podem ocorrer eclipses da lua?

Figura 18 - Ficha de interpretação textual

Num segundo exercício, os alunos, individualmente, preencheram um esquema (Fig. 19), com as informações-chave presentes no texto. Com esta atividade visava-se

promovera utilização de estratégias de leitura como a organização e hierarquização do conteúdo do texto, a distinção de informação principal da suplementar, a interpretação dessa informação e a sua transformação em conhecimento através da esquematização de ideias.

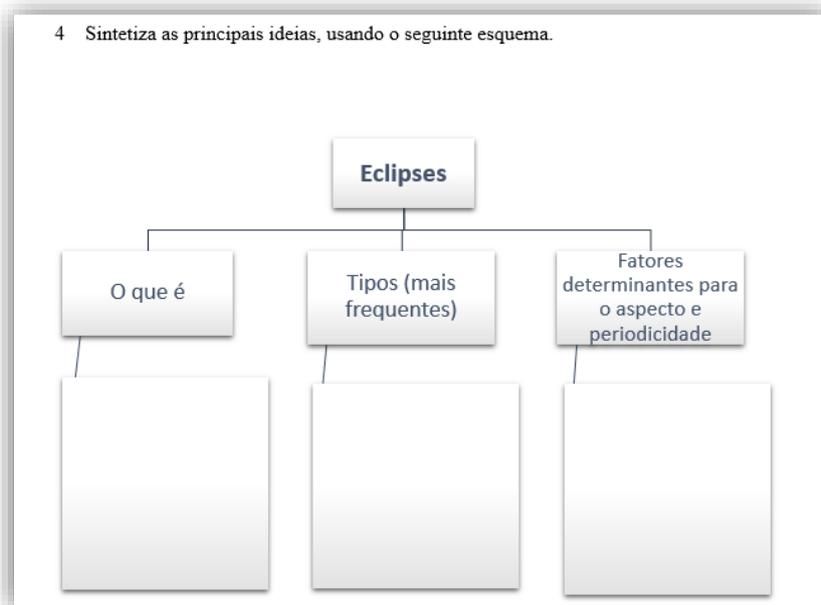


Figura 19 - Exercício de esquematização da informação lida no texto

Na análise do trabalho realizado, os alunos compartilharam as suas respostas e os seus esquemas com os colegas, no sentido de alcançarmos um cruzamento de perspectivas e de modo a assegurarmos que todos tivessem compreendido as tarefas propostas. Todas as respostas foram analisadas com os alunos para que conseguissem perceber onde erraram e porquê, dado que a maioria sente dificuldade em identificar os seus próprios erros e fragilidades.

Como primeira atividade de pós-leitura, e como estratégia de consolidação, os alunos voltaram aos seus esquemas iniciais do que sabiam sobre as causas dos eclipses mas agora para verificação do que tinham aprendido e do que não tinham percebido: colunas “O que aprendi com o texto” e “O que não percebi”. Esta estratégia permitiu que os alunos tomassem consciência da sua aprendizagem e da sua evolução na construção de conhecimento. Em anexo (Cf. Anexo 10), a título de exemplo, encontra-se uma das respostas elaboradas por um dos alunos nesta atividade.

Na segunda atividade de pós-leitura, os alunos leram e elaboraram um resumo do texto informativo intitulado “Asclépio”, presente no seu manual. Com a atividade pretendia-se que os alunos recorressem, mais uma vez, a variadas estratégias de leitura e desenvolvessem as suas capacidades de seleção e síntese.

No final aula, os alunos preencheram um questionário (Cf. Anexo 11) de autorregulação das suas aprendizagens, por meio do qual tinham de avaliar as atividades e estratégias implementadas. Pretendia-se também que tomassem consciência do seu próprio processo de aprendizagem.

Unidade Didática: Conto do século XX

A última intervenção realizada nas aulas de Português tinha como principal objetivo orientar os alunos com propostas de trabalho sobre temáticas mais abrangentes e complexas, que promovessem a análise de um texto informativo de forma autónoma e eficaz.

Num primeiro momento da aula, os alunos tiveram de desvendara temática da aula através de três imagens projetadas (Fig. 20). Este recurso didático de associar vocabulário às imagens é um suporte gráfico que permite introduzir o tema do texto. Por isso, os alunos tiveram de relacionar as imagens com a mensagem do texto que iam ler e de inferir a tese e a época que o autor trataria. A partir das imagens, e por meio da exploração de temas como a colonização portuguesa e as dificuldades sentidas pela raça negra nesta época, os conhecimentos prévios dos alunos sobre o racismo e a discriminação foram ativados.

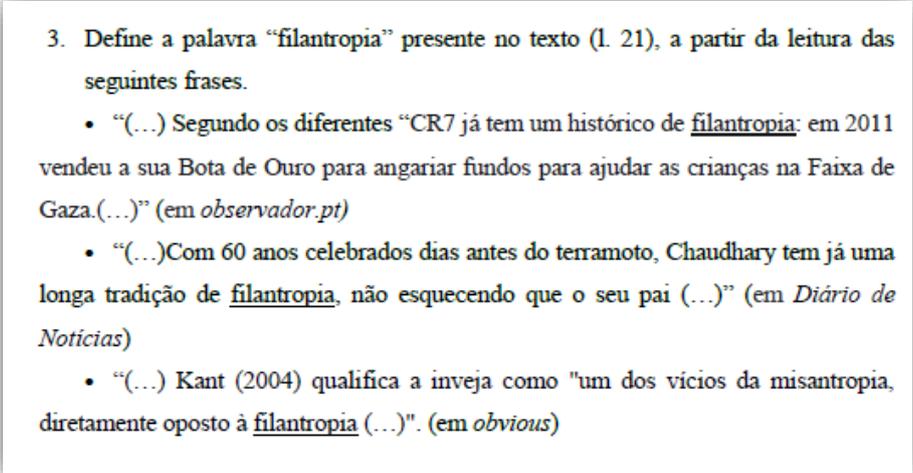


Figura 20 - Powerpoint de introdução à temática da colonização portuguesa

Com o objetivo de dar continuidade às atividades de pré-leitura, os alunos tiveram de organizar, coletivamente e com a orientação da professora, os parágrafos do texto “A estranha leveza da história” (Cf. Anexo 12). Durante a análise, foi necessária uma breve explicação sobre os mecanismos textuais, uma vez que alguns alunos sentiram dificuldades na resolução do exercício.

Importa referir que a escolha deste texto prendeu-se com o facto deste proporcionar ferramentas para que os alunos adquirissem e consolidassem vocabulário relacionado com o tema do conto que teriam de estudar na sequência da Unidade didática, e por permitir dar cumprimento aos seguintes objetivos: desenvolver estratégias adequadas ao estilo de aprendizagem do aluno para a leitura e compreensão de um texto, promover a autonomia para a interpretação de textos informativos e implementar atividades de aprendizagem que promovam utilização de estratégias de compreensão na fase de pré-leitura e leitura do texto informativo.

Realizadas as atividades de pré-leitura, os alunos tiveram de resolver dois exercícios: o primeiro relacionado com o vocabulário que promovia o desenvolvimento da capacidade dedutiva dos alunos (Fig. 21) e outro relacionado com o conteúdo do texto lido (Fig. 22).



3. Define a palavra “filantropia” presente no texto (l. 21), a partir da leitura das seguintes frases.

- “(...) Segundo os diferentes “CR7 já tem um histórico de filantropia: em 2011 vendeu a sua Bota de Ouro para angariar fundos para ajudar as crianças na Faixa de Gaza.(...)” (em *observador.pt*)
- “(...)Com 60 anos celebrados dias antes do terramoto, Chaudhary tem já uma longa tradição de filantropia, não esquecendo que o seu pai (...)” (em *Diário de Notícias*)
- “(...) Kant (2004) qualifica a inveja como “um dos vícios da misantropia, diretamente oposto à filantropia (...)”. (em *obvious*)

Figura 21 - Atividade de leitura: exercício lexical

O segundo exercício pedia aos alunos que esquematizassem o texto, promovendo de forma indireta a utilização de várias estratégias de leitura, como: resumir o texto, procurar teses apresentadas pelo autor, assim como os factos e exemplos. A verificação

da ficha concretizou-se oralmente para que todos os alunos participassem e partilhassem as suas respostas e impressões de leitura com o grupo.

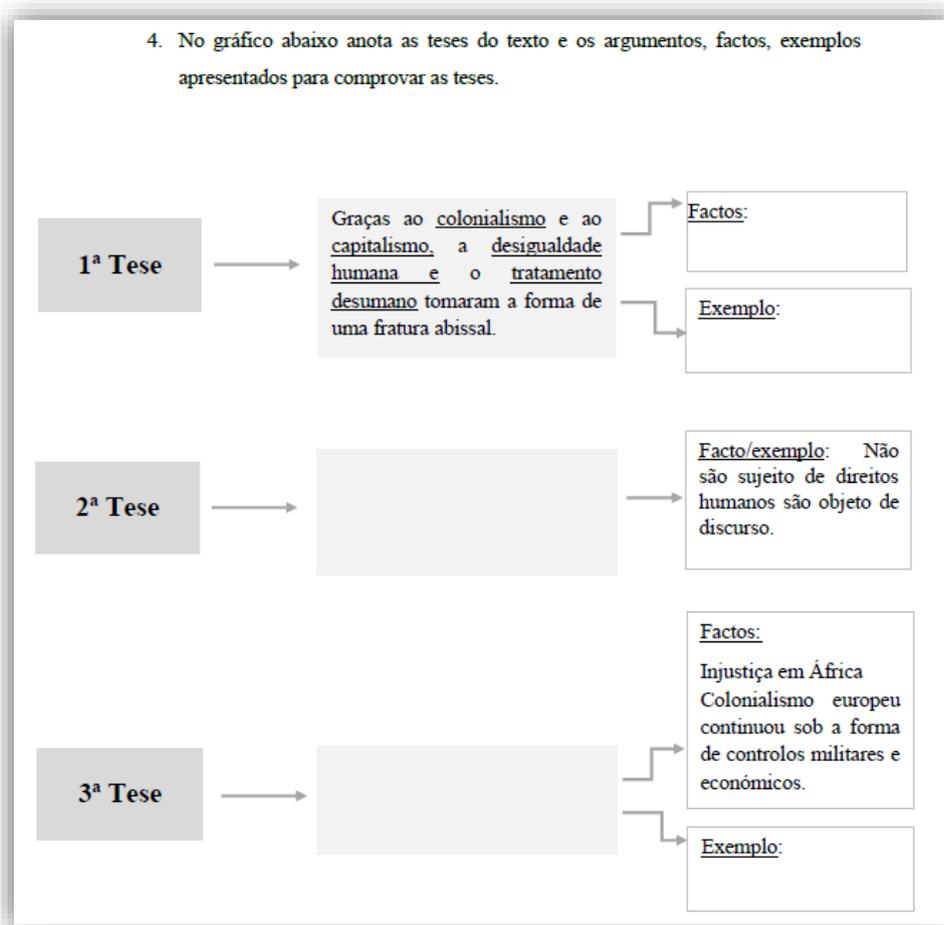


Figura 22 - Exercício de esquematização da informação lida no texto

Como tarefa final, os alunos tiveram de escrever um comentário onde apresentassem a sua opinião sobre algumas citações do texto, colocando em prática o vocabulário aprendido e os conhecimentos adquiridos ao longo da aula, produzindo conhecimento novo e ao mesmo tempo autoavaliando as aprendizagens realizadas.

Nesta aula constatou-se uma notória melhoria na interpretação de textos informativos, o que parece focar a dever à utilização de estratégias para a interpretação. Importa ainda referir o elevado número de estratégias de leitura utilizadas pelos alunos, a saber: analisar o título, sublinhar palavras-chave, inferir significados de palavras desconhecidas pelo contexto, sintetizar a ideias principais, resumir a informação, esquematizar o conteúdo do texto, entre outras.

3.3. Monitorização da Intervenção

No sentido de confirmar a viabilidade das aulas, das estratégias implementadas e das atividades propostas, e de modo a compreender como a intervenção estava a ser recebida pelos alunos, aplicou-se um questionário de monitorização nas disciplinas de Espanhol (Cf. Anexo 5) e Português (Cf. Anexo 11). Este momento permitiu-nos discernir as atividades em que os alunos tiveram mais dificuldades e os motivos para tal, assim como saber se surtiram efeito ao nível do desenvolvimento das competências de leitura.

Apresentamos, de seguida, os resultados obtidos por meio do questionário implementado nas duas disciplinas, com as respetivas análises e reflexões.

3.3.1. Monitorização na disciplina de Espanhol

O questionário aplicado na disciplina Espanhol contemplava quatro questões relativas às atividades e exercícios de leitura e análise textual propostos na aula em que fora trabalhado o texto “Vivir la ciudad a lo Erasmus”.

Relativamente às dificuldades sentidas na leitura do texto “Vivir la ciudad a lo Erasmus” (Gráfico 8) todos os alunos (16 alunos) afirmaram não ter sentido quaisquer dificuldades. No entanto, na pergunta que os questionava sobre as dificuldades na interpretação do mesmo texto (Gráfico 9), apesar da maioria da turma (12) não ter sentido fragilidades a interpretá-lo, quatro alunos reconheceram ter sentido dificuldades.

Os resultados obtidos nesta pergunta foram, de modo geral, positivos já que mostraram que as atividades de leitura e interpretação foram ajustadas e adequadas ao nível dos alunos, uma vez que apenas alguns alunos (4) tiveram dificuldades.

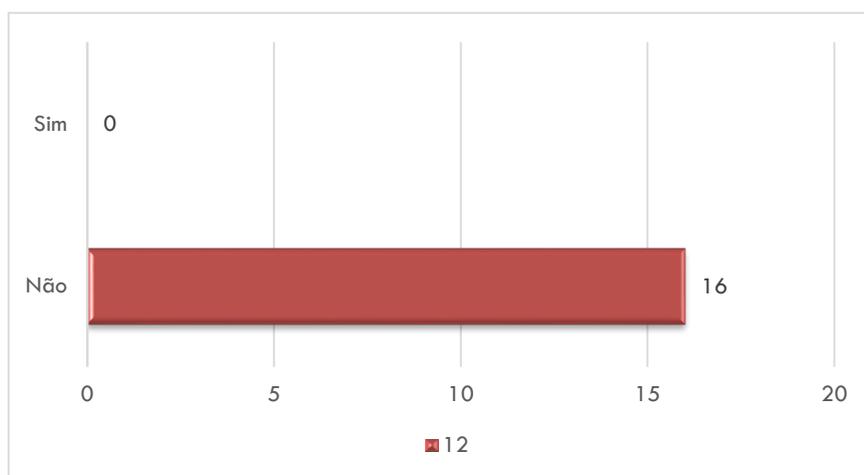


Gráfico 1 - Respostas dadas à questão “Tiveste dificuldades na leitura do texto “Vivir la ciudad a lo erasmus?””

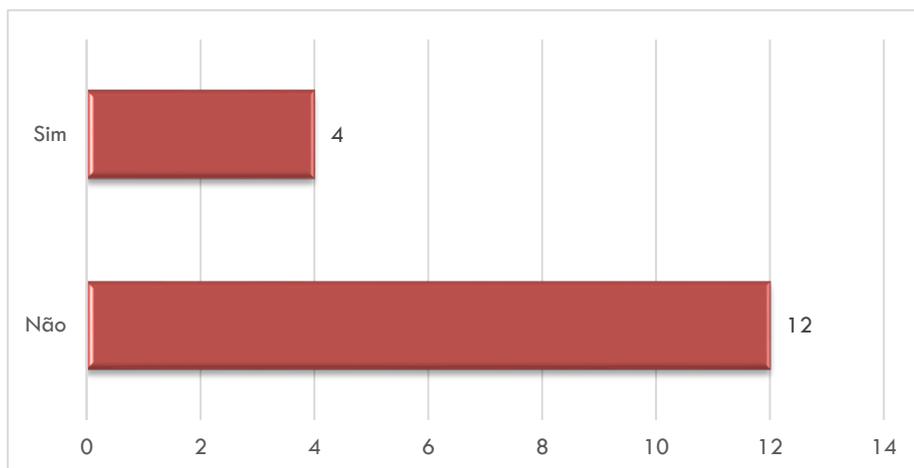


Gráfico 2 - Respostas dadas à questão “tiveste dificuldades na interpretação do texto “Vivir la ciudad a lo erasmus?””

Quanto às justificações apresentadas para essas fragilidades, solicitadas pela pergunta “Quais foram as principais razões para essas dificuldades?”; os alunos mencionaram o desconhecimento de palavras ou expressões, bem como o grau de complexidade do texto (Gráfico 10). De notar que estes problemas poderiam ter sido ultrapassados com a utilização adequada de estratégias de leitura, como a inferência do significado de palavras pelo contexto ou a divisão do texto por partes de forma a simplificar a análise.

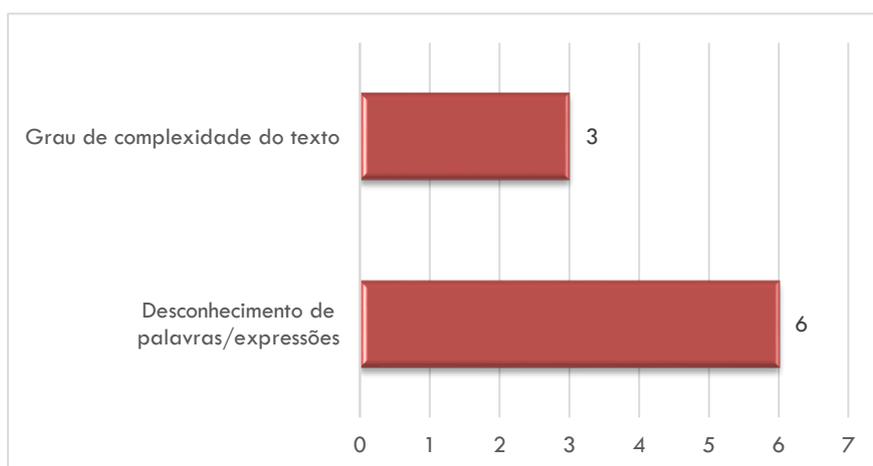


Gráfico 3 - Respostas dadas à questão “tiveste dificuldades na interpretação do texto “Vivir la ciudad a lo erasmus?””

A última questão – Valorização do trabalho pessoal – pedia aos alunos para refletirem sobre o seu empenho e comportamento até ao momento da implementação deste questionário (Gráfico 11). Assim, relativamente ao seu aproveitamento a maioria dos alunos (dez alunos) classificou-o como muito bom, enquanto seis o classificaram como bom. Nenhum aluno referiu que o seu aproveitamento era razoável. Relativamente à participação, dez alunos classificaram-na como boa, quatro como razoável e apenas dois como muito boa. Por fim, quanto à concentração dos alunos nas atividades letivas, onze descreveram-na como boa e cinco alunos como razoável. Nenhum aluno classificou a sua concentração nas aulas como muito boa.

Em suma, em termos dos resultados e no que concerne ao primeiro parecer do impacto das atividades no âmbito da leitura e interpretação de textos, o feedback foi positivo, quer no que respeita ao contributo destas atividades para o desenvolvimento da competência leitora, quer relativamente ao facto de terem sido atividades agradáveis e interessantes, as quais ajudaram os alunos a manter a atenção e o interesse.

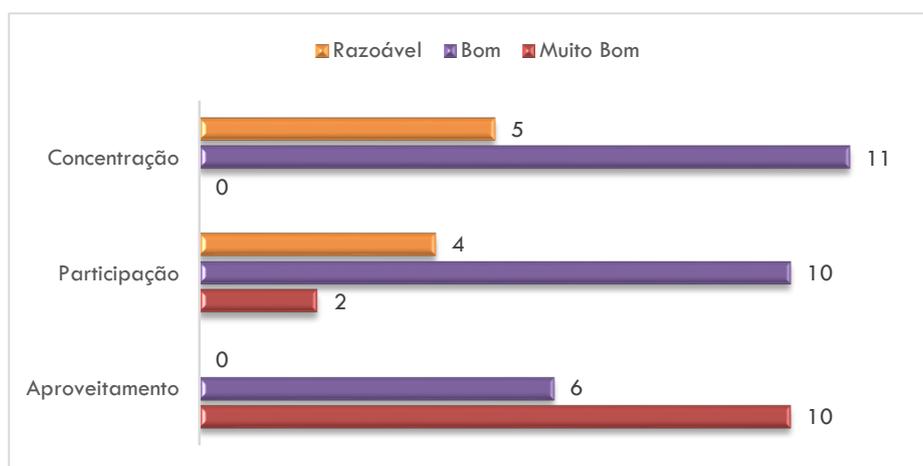


Gráfico 4 - Valorização do trabalho pessoal

3.3.2. Monitorização na disciplina de Português

O questionário de controlo intermédio aplicado na disciplina de Português contemplava cinco questões relativas às atividades e exercícios de leitura e análise do texto informativo trabalhado na aula sobre os eclipses. Com este questionário

pretendíamos identificar as dificuldades que os alunos sentiam na análise textual e perceber o progresso destes no uso de estratégias de leitura.

Com a primeira pergunta – “Na análise do texto informativo "A causa dos eclipses" utilizaste estratégias de leitura?” - pretendíamos verificar se os alunos tinham consciência da utilização de estratégias de leitura na interpretação do texto informativo trabalhado. Com esta questão constatou-se (Gráfico 1) que a maioria dos alunos (22 alunos) afirmou ter utilizado estratégias, no entanto ainda há uma pequena minoria (8) que respondeu não ter recorrido a estratégias para analisar o texto.

Relativamente às estratégias mais utilizadas (Gráfico 12), destacam-se a de sublinhar as ideias-chave (22), seguida de ler o texto várias vezes (19). As estratégias de inferir o significado das palavras que desconhecia através do contexto e de tirar notas são menos frequentes, tendo sido cada uma utilizada por apenas onze alunos.

Importa ainda referir que apenas dois alunos disseram ter elaborado uma síntese da informação do texto.

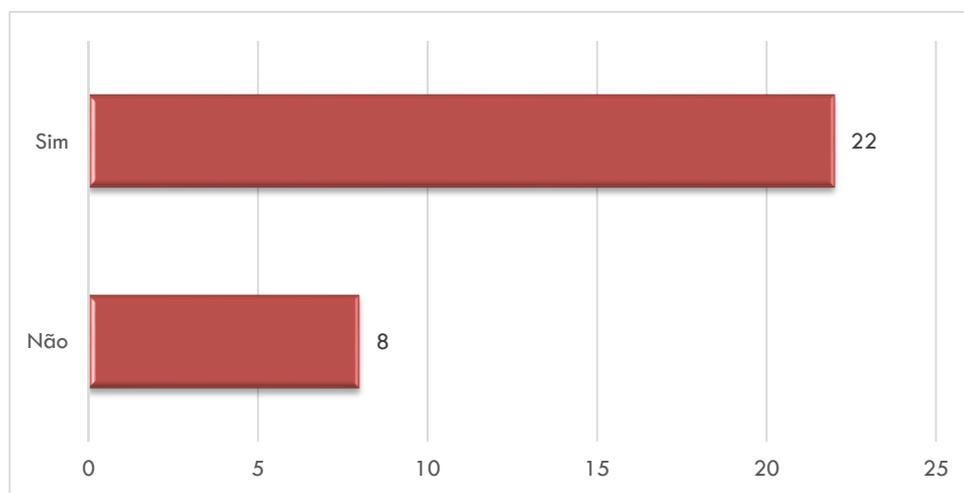


Gráfico 5 - Respostas à questão “na análise do texto informativo "a causa dos eclipses" utilizaste estratégias de leitura?”

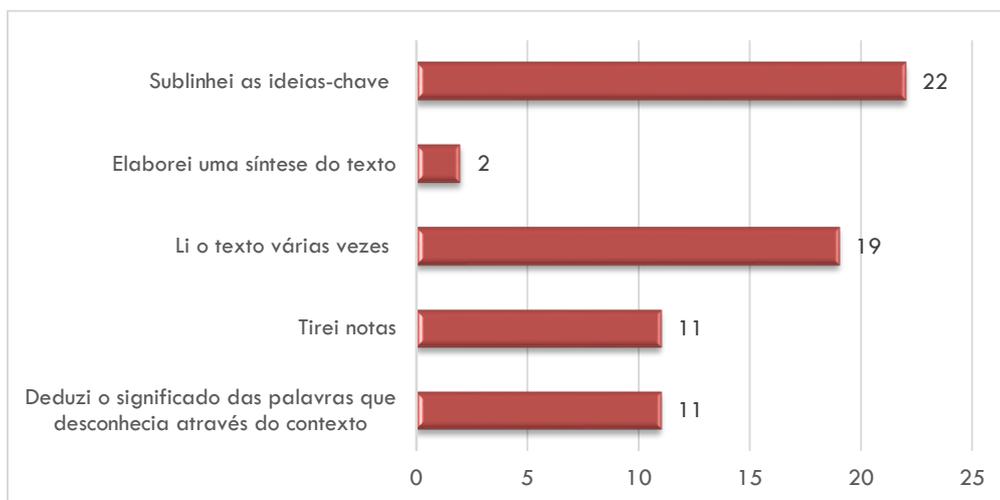


Gráfico 6 - Respostas à questão “se sim, quais?”

No que diz respeito à utilidade das estratégias de leitura para a interpretação do texto informativo (Questão nº3) importa salientar quedos vinte e dois alunos (Gráfico 14), que anteriormente tinham afirmado ter recorrido as estratégias todos garantiram que este passo foi fundamental para a análise textual, demonstrando estarem conscientes da importância e do papel das estratégias de leitura na interpretação de um texto informativo.

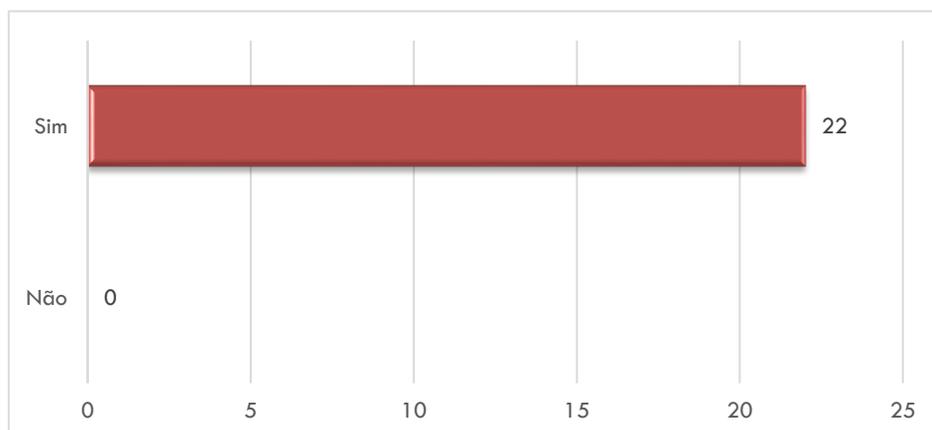


Gráfico 7 - Respostas dadas à questão “acreditas que a utilização dessas estratégias foram úteis para a interpretação do texto?”

No que se refere às vantagens da análise do texto informativo (Questão nº 4), verificou-se que todos os alunos (30 alunos) afirmaram ter obtido novas informações com

a sua leitura, vinte e sete afirmaram ter adquirido mais conhecimento sobre o tema tratado no conto e ainda dezassete alunos afirmaram ter alcançado um maior conhecimento e prática na utilização de estratégias de leitura para análise de textos informativos (Gráfico 15).

Estes resultados são bastantes positivos, pois indicam que as atividades desta aula foram ajustadas ao nível dos alunos, tendo-os ajudado por um lado, a compreender melhor o conto, e por outro lado, terem contribuído para o desenvolvimento da competência leitora.

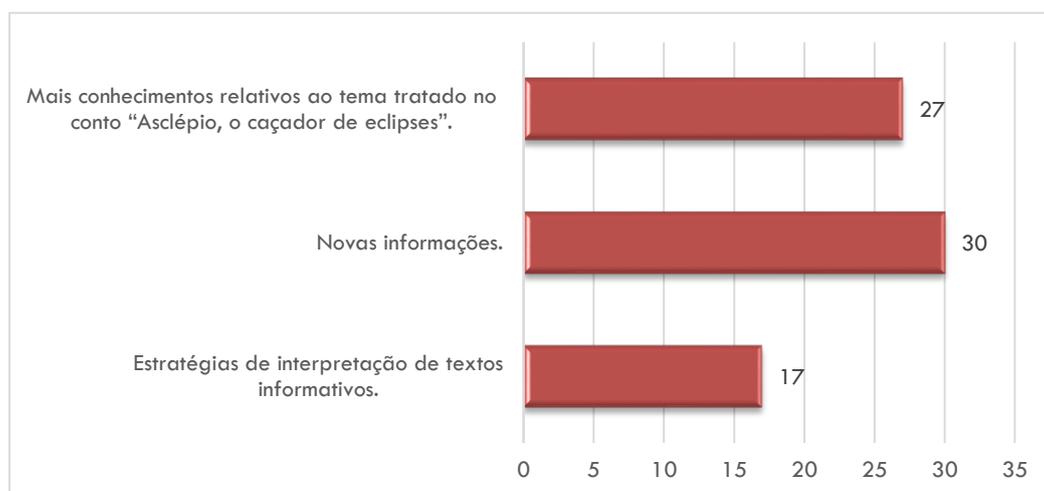


Gráfico 8 - Aprendizagens adquiridas com a leitura do texto

Relativamente à opinião dos alunos sobre a importância da análise do texto informativo para a compreensão do conto (Questão: Pensas que a leitura e a interpretação do texto informativo te ajudou na compreensão do conto “Asclépio, o caçador de eclipses?”), podemos ver no Gráfico 5 que a maioria dos alunos (22 alunos) afirmou que as atividades de interpretação do texto informativo sobre os eclipses permitiu compreender melhor o conteúdo do conto, uma vez que, como referiram na pergunta anterior, ficaram com mais informações e conhecimentos acerca da temática tratada no conto. No entanto, ainda há uma pequena minoria da turma (8) que afirmou que a leitura do texto informativo não trouxe benefícios para a compreensão do conto.

Assim, verificamos que as atividades de análise do texto informativo surtiram, de modo geral, um efeito positivo, sendo os alunos da opinião de que estes exercícios contribuíram em grande parte para uma melhoria na interpretação do conto “Asclépio, o

caçador de eclipses”, tendo igualmente permitido adquirir mais conhecimentos relativos a estratégias de interpretação de textos informativos.

Em suma, e tendo em conta os resultados obtidos, assim como o *feedback* oral fornecido pelos alunos, aquando questionados sobre as estratégias e atividades implementadas, foi notória uma melhoria ao nível do desenvolvimento da competência de leitura de textos informativos, comparativamente com o início da intervenção, para qual acreditamos que a análise textual e a promoção da utilização de estratégias tenha contribuído em parte.

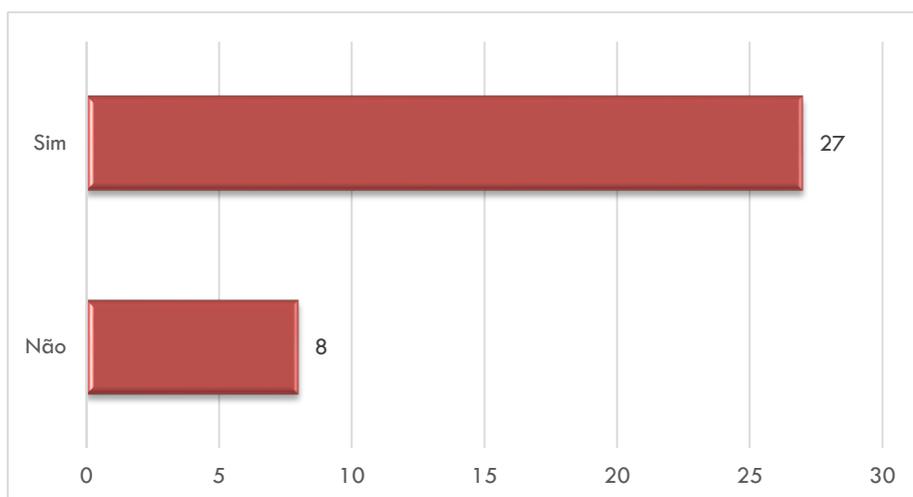


Gráfico 9 - Respostas dadas à questão “pensas que a leitura e interpretação do texto informativo te ajudou na compreensão do conto “Asclépio, o caçador de eclipses”?”

Síntese da fase de intervenção

Os elementos apresentados anteriormente na intervenção são o reflexo do trabalho desenvolvido, especificamente, no que concerne ao desenvolvimento da competência de leitura em textos informativos e à aquisição de estratégias de leitura para interpretação textual, tentando motivar os alunos através de atividades bem delineadas, diversificadas e motivadoras, levando-os a encontrar objetivos para a construção da sua própria aprendizagem. Assim, na fase de intervenção, foram levadas à aula, em ambas as disciplinas, várias atividades que foram trabalhadas em três momentos distintos: atividades de pré-leitura, com um carácter motivador e atrativo, que privilegiaram os conhecimentos prévios dos alunos e os seus interesses, de forma a motivá-los para os textos que iriam analisar; atividades de leitura, que contemplaram exercícios de leitura e interpretação de textos, como a análise de notícias, de textos de opinião e atividades de pós-leitura, que englobaram exercícios de escrita e de opinião, em que se pretendia aferir a compreensão dos alunos relativamente à mensagem presente no texto.

De uma maneira geral, penso que as aulas decorreram de um modo dinâmico e interativo, na medida em que tentei dirigir perguntas aos alunos mais distraídos ou envergonhados, criando um ambiente que não os inibisse, estimulando o seu interesse e participação. Considero, ainda, que muitas das atividades propostas desenvolveram a autonomia dos alunos, uma vez que estes tinham de mobilizar e aplicar de forma autónoma as estratégias de leitura adquiridas ao longo das aulas na realização de tarefas finais de análise textual.

4. Fase de avaliação

Terminadas as fases de pré-intervenção e de intervenção onde, respetivamente se diagnosticaram as dificuldades e se aplicaram estratégias no sentido de as suprimir, desenvolveu-se a fase de comprovação junto do grupo-alvo se os objetivos inicialmente delineados tinham sido atingidos de modo a perceber o impacto da ação pedagógica. Os objetivos que se pretendiam alcançar consistiam, recordemos, essencialmente, na promoção de atividades de interpretação de textos informativos que implicassem a utilização de estratégias de leitura.

Neste sentido, nesta última fase da prática pedagógica, como pressupunha o Projeto de Intervenção visou-se, fundamentalmente, avaliar a pertinência e o grau de validação das estratégias implementadas nas duas fases anteriores. Para se obterem conclusões objetivas implementou-se um questionário final na disciplina de Espanhol e outro na disciplina de Português. Importa também salientar que nas considerações finais teve-se ainda em consideração a observação direta em contexto sala de aula, o *feedback* dos alunos, assim como os comentários tecidos pelas professoras cooperantes.

4.1. O impacto da intervenção

De modo a conhecer a opinião dos alunos quanto à eficácia do Projeto de Intervenção no que respeita à interpretação de textos informativos, bem como à utilização de estratégias de leitura, implementou-se no final da intervenção um questionário (Cf. Anexo 13).

Na elaboração do questionário foi nossa preocupação manter algumas questões semelhantes ao questionário do momento inicial (antes da intervenção), de modo a que fosse possível, neste momento de avaliação, comparar mais facilmente as respostas e verificar da existência ou não de evolução. Elaboramos ainda algumas questões de resposta aberta com a finalidade de dar maior liberdade ao aluno, nomeadamente no sentido de saber quais as estratégias e atividades que mais lhe agradaram e as que menos apreciaram, bem como se gostaram das aulas e o que mudariam na forma de lecionação.

Neste sentido, o questionário está composto por três partes:

- I. As atividades de análise de textos informativos;
- II. As aulas de Espanhol lecionadas pela professora estagiária.
- III. As aulas de Português lecionadas pela professora estagiária.

A seguir apresentamos os dados obtidos com este questionário.

I. As atividades de análise de textos informativos

Como se pode ver no Gráfico 17, a seguir, relativamente à pergunta “Que estratégias de pré-leitura utilizas para a interpretação de um texto?”, constatou-se que todos os alunos dizem que utilizam estratégias de leitura, uma vez que a opção *nunca* apenas foi selecionada em dois itens. Quanto à estratégia mais utilizada verificou-se, num universo limitado de hipóteses, que vinte e oito alunos afirmaram procurar *sempre* informação relacionada com o texto, um aluno referiu que o faz *frequentemente* e outro *às vezes*. A segunda estratégia a que os alunos dizem que mais recorrem para a interpretação de um texto é a de perguntar a alguém que já tenha lido o texto, na medida em que a maioria do grupo (19 alunos) respondeu que o faz *sempre*, três que o fazem *frequentemente* e oito que o fazem *às vezes*.

Os alunos indicaram ainda que antes da leitura tem por hábito elaborar perguntas que gostavam de ver respondidas pelo texto. A maioria do grupo (17) indicou que elabora *sempre*, sete que elaboram *frequentemente*, seis que elaboram *às vezes* e um aluno firmou que nunca utiliza esta estratégia na análise de um texto informativo.

A estratégia menos utilizada pelos alunos é a de procurar informações relativas ao autor, na medida em que apenas cinco alunos afirmaram utilizar *sempre*. A grande maioria da turma (19) afirmou utilizar *frequentemente*, cinco *às vezes* e um aluno afirmou ainda que *nunca* a utiliza.

Neste contexto, reconheceu-se uma evolução relativamente ao uso e à frequência da utilização de estratégias de leitura em comparação com os resultados do questionário implementado no início da intervenção. A estratégia que mais destaca essa evolução é a de elaborar perguntas antes da leitura do texto, uma vez que no início poucos alunos recorriam a esta estratégia. Esta evolução pode ser justificada pela análise frequente de textos informativos, o que contribuiu para uma maior utilização e prática de estratégias de leitura.

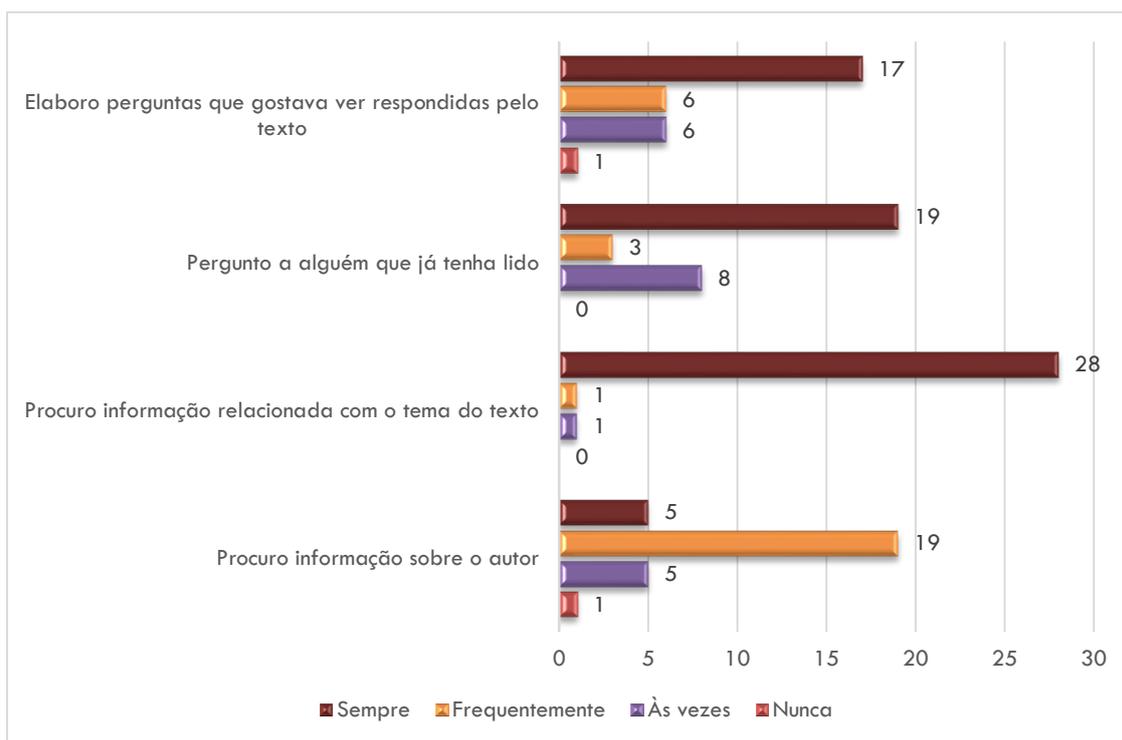


Gráfico 10 - Estratégias de pré-leitura utilizadas para a interpretação de um texto informativo

Com a pergunta número 2 pretendíamos verificar quais estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para a interpretação de um texto informativo. Constatou-se, como se pode ver no Gráfico 18, que os alunos adquiriram estratégias de leitura ao longo do período de intervenção, destacando-se a estratégias de tirar apontamentos em que vinte e seis alunos afirmaram fazê-lo *sempre* e quatro frequentemente. Destaca-se ainda a estratégia de sublinhar as palavras desconhecidas em que a maioria do grupo (25) indicou usar *sempre* e cinco às vezes.

Relativamente à estratégia de apontar as ideias principais sete alunos afirmaram utilizá-la *sempre*, quinze *frequentemente* e oito *às vezes*.

As estratégias menos utilizadas pelos alunos na análise de um texto informativo são a de fazer um resumo, uma vez que apenas alunos afirmaram utilizam *sempre*, *frequentemente*, *às vezes* e ainda indicaram que *nunca* a utilizam. A estratégia menos utilizadas pelos alunos é a de esquematizar o texto em que apenas seis alunos afirmaram utilizar *sempre*, onze *frequentemente*, sete *às vezes* e cinco afirmaram *nunca* a utilizar. Estas estratégias correspondem às estratégias que também foram indicadas pelos alunos

como as menos utilizadas no início do ano. No entanto, verificou-se uma melhoria na sua utilização, na medida em que neste momento mais alunos afirmam recorrer a estas estratégias.

Com os resultados a esta pergunta é possível verificar que das estratégias mencionadas, em comparação com as respostas no questionário anterior, houve uma evolução na sua utilização. Constatou-se, assim, que os alunos estão mais conscientes da importância da utilização de estratégias de leitura para a análise de um texto informativo.

Importa ainda referir que após a recolha dos questionários a turma confessou ter passado a utilizar estratégias de leitura de uma forma autónoma e eficaz.

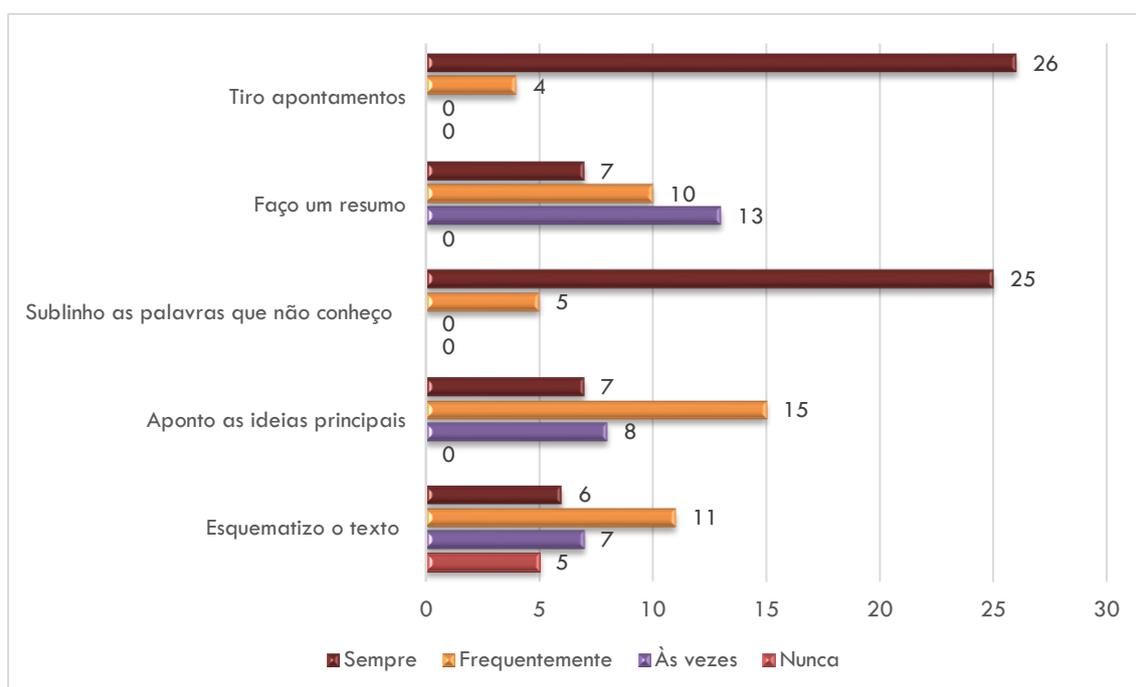


Gráfico 11 - Estratégias de leitura utilizadas para interpretação de textos informativos

II. As aulas de Espanhol lecionadas pela professora estagiária

Com a questão número 3 pretendíamos obter informação sobre o impacto das atividades de promoviam a utilização de estratégias no desenvolvimento da competência de leitura nos alunos. A opinião dos alunos foi bastante favorável, sendo que todos consideram que as atividades promoveram o desenvolvimento da sua competência leitora.

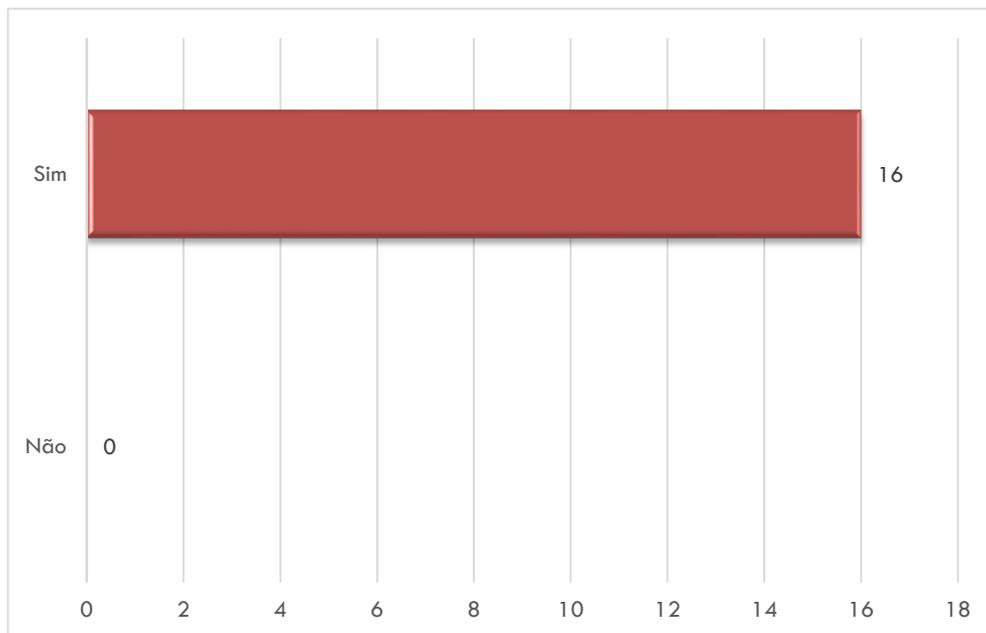


Gráfico 12 - Estratégias de análise de textos informativos adquiridas nas aulas de Espanhol

No que se refere à percepção dos alunos sobre as aulas dadas pela professora estagiária verificou-se que a turma gostou das atividades realizadas em aula, considerando-as como apropriadas aos conteúdos programáticas e caracterizando-as como atividades interessantes (15 alunos), motivadoras (15), produtivas (14) e divertidas (14).

Deste modo, conclui-se que as atividades implementadas nas aulas foram do agrado e interesse da maioria do grupo, uma vez que apenas dois alunos consideraram as aulas repetitivas.

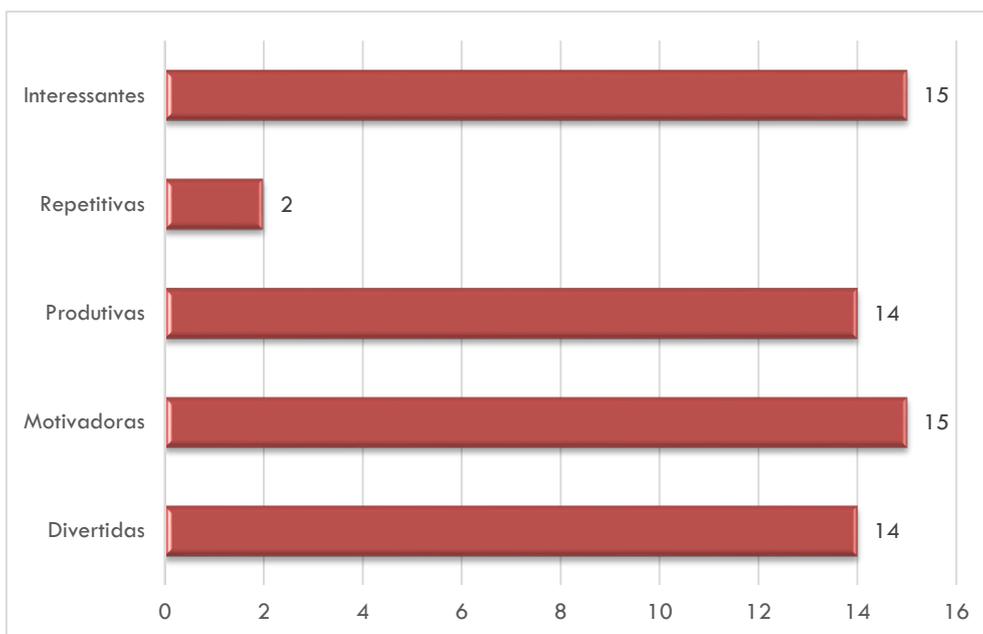


Gráfico 13 - Respostas à pergunta “como classificas as aulas lecionadas pela professora estagiária?”

Relativamente à perceção dos alunos relativamente àquilo que mais lhes agradou nas aulas, a maioria refere a boa interação entre a professora e os alunos, na medida em que doze alunos são de opinião de que todos tiveram sempre a oportunidade de participar e expressar a sua opinião. Ainda neste contexto, dez os alunos afirmaram que a professora mostrou-se sempre disponível para acompanhá-los e solucionar as suas dúvidas.

Importa ainda salientar que uma parte dos alunos (7 alunos) refere que lhes agradou o facto de a professora ter contribuído, através das atividades implementadas, para o desenvolvimento das suas competências de leitura.

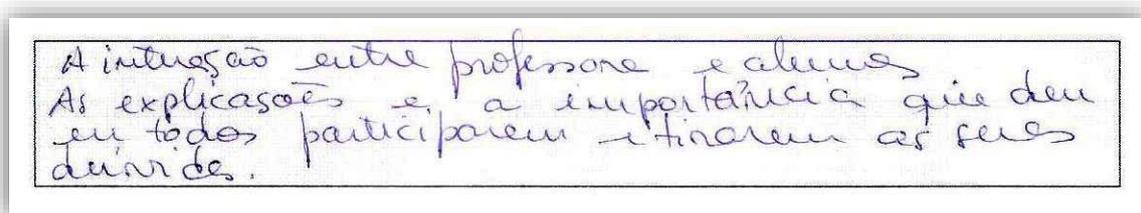


Figura 23 - Resposta dada por um aluno

Quando questionados quanto às atividades/estratégias que menos apreciaram, a maioria dos alunos (14 alunos) referiram ter gostado de todas as atividades propostas, o que evidenciou terem visto, de modo geral, aspetos positivos nas aulas. No entanto, três

alunos referiram que não gostaram das atividades de leitura de textos e dois dos trabalhos de escrita.

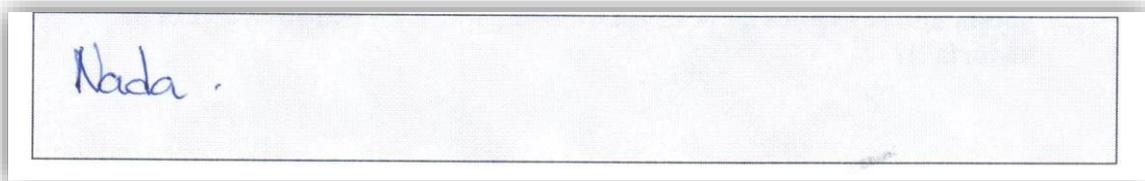


Figura 24 - Resposta dada por um aluno

Relativamente à questão número 6, nomeadamente do que mudariam nas aulas para aprender melhor, a maioria dos alunos (doze alunos) disse que não mudava, no entanto dois alunos referiram que deveriam ser entregues menos fichas de trabalho.

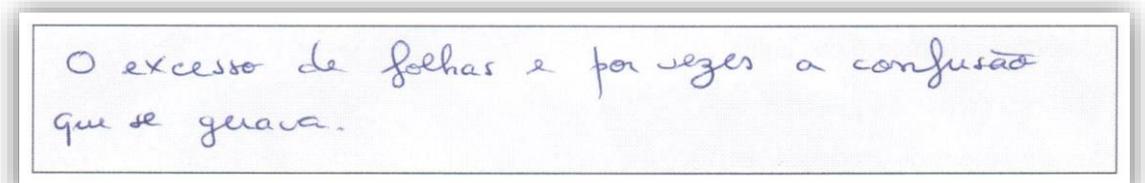


Figura 25 - Resposta dada por um aluno

III. As aulas de Português lecionadas pela professora estagiária

Com a questão 3 pretendíamos verificar o impacto das atividades de promoção de estratégias de leitura no desenvolvimento da competência de leitura em textos informativos. Conclui-se pela análise dos dados que as atividades surtiram um efeito positivo, na medida em que todos, sem exceção, foram da opinião que estes contribuíram para o desenvolvimento da sua competência leitora de textos informativos, tendo sido facilitadoras para compreensão de novos textos informativos.

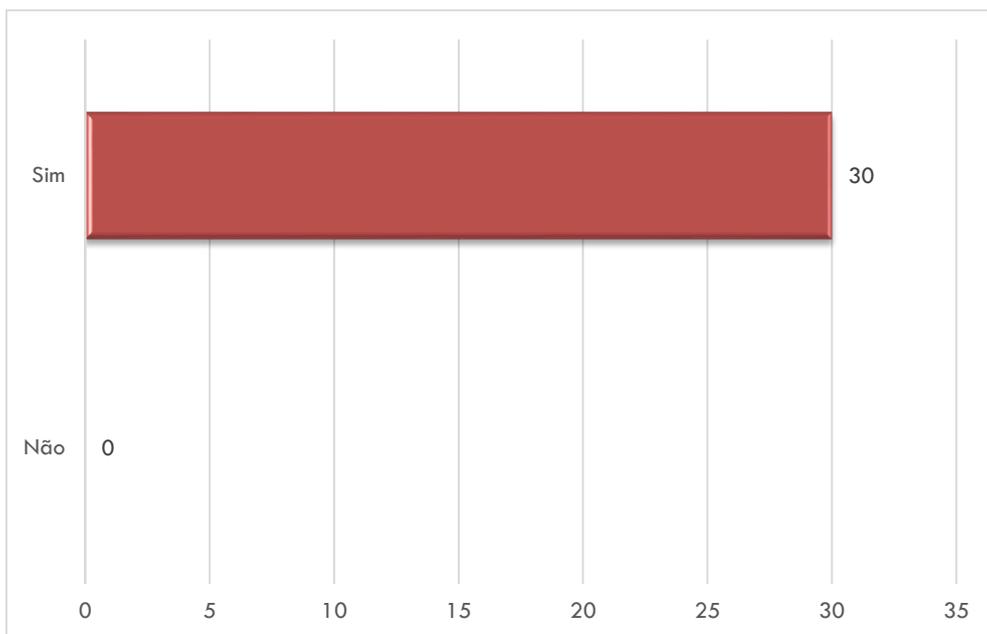


Gráfico 14 - Estratégias de leitura adquiridas nas aulas de português

O grupo, na sua maioria, afirmou que as aulas lecionadas pela professora estagiária foram interessantes (28 alunos), produtivas (27), motivadoras (17) e divertidas (7). Importa ainda referir que uma parte da turma (10 alunos) referiu que as aulas foram um pouco repetitivas. Estas perceções podem ser justificadas pelo facto de se ter aplicado o tema do Projeto de Intervenção em todas as aulas lecionadas pela professora estagiária.

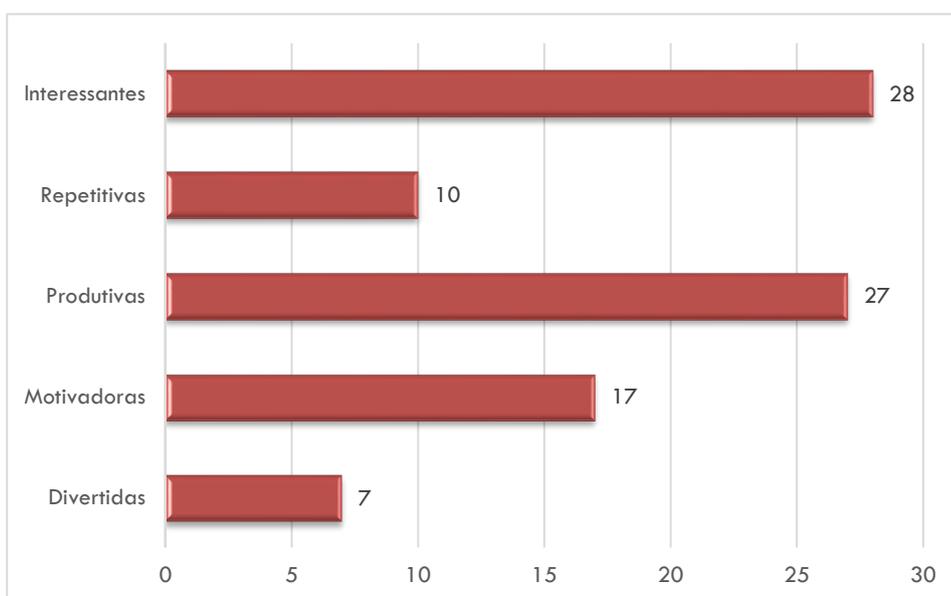


Gráfico 15 - Classificação das aulas lecionadas pela professora estagiária

No que respeita às atividades/estratégias/attitudes que mais agradaram, a maioria dos alunos (14 alunos) referiram a análise textual realizada nas aulas e o modo como a interpretação textual era feita, vinte e três alunos afirmam ter gostado a interação professor-aluno e quinze afirmaram ter gostado da forma como a professora deu a oportunidades de todos interagirem e a forma como tentou esclarecer as dúvidas colocadas.

A maneira como foram lecionados os textos

Figura 26 - Resposta dada por um aluno

Relativamente às atividades/estratégias/attitudes que menos agradaram, vinte e um alunos afirmaram que não mudariam nada, no entanto sete alunos referiram que gostariam de ter trabalhado mais as atividades dos livros, quatro afirmaram que o número de fotocópias fornecidas foi demasiada e dois alunos referiram que gostariam que houvesse uma maior interação professor aluno.

Talvez o facto de termos de adquirir bastantes fotocópias, o que é compreensível visto que era a única forma de analisarmos os textos propostos.

Figura 27 - Resposta dada por um aluno

Em relação à questão “o que mudaria nas aulas para aprender melhor?”, vinte e dois alunos não mudariam nada, cinco alunos responderam que as aulas deveriam ser mais interativas e dois afirmaram que deveriam ser mais diversificadas.

Nada. Esta muito bem assim.

Figura 28 - Resposta dada por um aluno

Apreciação crítica da fase de avaliação

A implementação do Projeto *Ler para aprender nas aulas de línguas* tinha como finalidade o desenvolvimento da compreensão leitora, tendo por base os textos predominantemente informativos promovendo, em simultâneo, a autonomia dos alunos no ensino de estratégias de leitura para que, posteriormente, os alunos se tornassem autónomos na interpretação de novos textos.

A programação desenvolvida contou com a participação ativa do grupo, na medida em que houve uma recolha prévia de informação que possibilitou a planificação dos momentos letivos, direcionando-os para as dificuldades e interesses específicos da turma. Considero que as atividades e os exercícios implementados nas aulas foram pertinentes e adequadas ao público-alvo, promovendo a participação dos alunos nas tarefas. Com o decorrer das aulas, foi-se verificando uma evolução positiva, nomeadamente na realização das atividades de análise textual propostas.

Tendo em consideração o que foi visto ao longo do segundo capítulo contactou-se que os objetivos inicialmente propostos no Projeto de Intervenção Pedagógica foram, de modo geral, alcançados. Relativamente ao 1º objetivo *-diagnosticar as principais dificuldades dos alunos nas atividades de leitura e interpretação de textos informativos -*, considero que as evidências a partir da análise aos resultados do questionário do momento inicial implementado nas duas disciplinas, das reuniões com as professoras cooperantes e da observação de aulas mostraram que, efetivamente, os alunos apresentavam dificuldades na interpretação de textos informativos devido sobretudo à não utilização de estratégias de leitura. Neste sentido, tentei *desenvolver estratégias adequadas ao estilo de aprendizagem do aluno para a leitura e compreensão de um texto* (objetivo 2) e *Implementar atividades de aprendizagem que promovam utilização de estratégias de compreensão na fase de pré-leitura e leitura de texto informativo* (objetivo 3). As estratégias e atividades que implementei foram ao encontro das apresentadas no Projeto de Intervenção e tiveram em consideração os interesses e dificuldades do grupo.

Durante o processo de Intervenção apliquei nas duas disciplinas um questionário intermédio com o objetivo de *estimular a reflexão e consciencialização sobre os próprios processos de aprendizagem* (objetivo 4) para que os alunos conseguissem acompanhar e compreender a sua evolução. Importa referir que este objetivo foi o mais difícil de se alcançar em absoluto, uma vez que alguns alunos ainda demonstram dificuldades em refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Por fim, *avali*ei o impacto do projeto de intervenção no desenvolvimento das estratégias de compreensão leitora (objetivo 5), quer através da comparação dos resultados obtidos no questionário passado na fase final, em comparação com o inicial, quer através das evidências recolhidas das reflexões das aulas, trabalhos dos alunos, resultados de testes e pelo *feedback* dado pela turma, concluindo, através destas evidências, que as estratégias implementadas tiveram um impacto positivo e significativo no grupo-alvo. Estas conclusões reforçam os resultados do questionário final que demonstram uma acentuada evolução no desenvolvimento da competência de leitura na interpretação de textos informativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a intervenção é, agora, o momento para fazer uma retrospectiva de todo o percurso efetuado e refletir sobre as aprendizagens realizadas, dificuldades sentidas e respetivas implicações também no meu processo de formação profissional.

A implementação deste projeto teve como principal objetivo trabalhar a leitura numa perspetiva mais direcionada para a compreensão e interpretação de textos informativos e para o uso de estratégias que possam ser utilizadas de forma a ajudar os alunos a tornarem-se leitores independentes, que saibam utilizar a literacia para a aprendizagem ao longo da vida. A escolha deste tema pareceu-me pertinente, na medida em que a leitura para o conhecimento assume-se como um elemento essencial na aprendizagem de uma língua. Partindo destes pressupostos delineei os objetivos do meu projeto e procurei desenvolver com o grupo-alvo uma diversidade de estratégias e atividades de leitura e interpretação de textos informativos recorrendo a materiais autênticos e que fossem do interesse dos alunos. Para isso, implementei nas aulas atividades diversificadas, bem delineadas e interligadas, que promoveram a ação centrada nos alunos, levando-os a refletir sobre a forma como aprendiam e incentivando-os a tornarem-se leitores conscientes e autónomos.

Ao longo da intervenção fui refletindo, problematizando e analisando a minha prática pedagógica, repensando o trabalho efetuado, procurando diversificar estratégias, atividades e materiais, tendo como finalidade estimular o interesse dos alunos e melhorar o meu desempenho como professora. Neste sentido, considero que desenvolvi um trabalho profícuo, em parte visível neste relatório, reflexo de um árduo e longo processo que exigiu muito esforço, paciência e dedicação.

Relativamente às dificuldades e limitações sentidas durante todo o processo importa referir: i) a pequena carga horária das duas disciplinas (três horas semanais de Espanhol e quatro horas de Português), o elevado número de alunos (na disciplina de Português a turma era constituída por trinta alunos) e o facto de haver um programa rigoroso a cumprir; ii) o número reduzido de aulas lecionadas que não facilitou a atuação numa perspetiva favorável à implementação do projeto.

Não posso deixar de mencionar que uma das mais importantes aprendizagens possibilitadas pela intervenção levada a cabo materializa-se no enriquecimento pessoal. Desta forma, destaco a receção e o acolhimento feito pela escola, a convivência positiva entre toda a comunidade escolar, assim como o apoio das professoras cooperantes que

orientaram a minha prática pedagógica durante todo o período de intervenção. Por último e não menos importante, os alunos da turma de estágio, que sempre se mostraram disponíveis e prestáveis para participar em todas as atividades e desafios.

Tendo em conta este percurso como professora estagiária constatei que para sermos professores hoje não podemos parar no tempo, mas avançar e procurar novas soluções e estratégias, estando sempre em contínua formação e aprendizagem. Sem dúvida que é um desafio que nos obriga a refletir e a repensar todos os passos, pois há muito que o papel do professor deixou de estar limitado à simples transmissão de conhecimentos, passando este a ser um facilitador de aprendizagens e um mediador de relações, valores e atitudes.

Em conclusão, este Estágio Profissional contribuiu muito para a minha formação como futura professora, uma vez que me muniu de saberes, conhecimentos e estratégias de ensino-aprendizagem essenciais para que seja uma professora competente; mas também contribuiu significativamente para o meu crescimento a nível pessoal, pois ensinou-me a questionar mais, a saber enfrentar desafios, a contornar obstáculos e a lidar com dificuldades.

V. 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*.
<http://www.rosanaacquaroni.com/Descargas.asp>. Acedido em 16/09/2015
- Acquaroni Muñoz, R. (2004). La comprensión lectora. In J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL
- Afflerbach, P., Pearson, P., Paris, S. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, pp. 364–373.
- Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. México: Fondo de Cultura económica.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Castro, R.V. (2003). Prólogo. In C. Lomas (org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 5-11) Porto: Edições Asa.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Dionísio, M. L. T. (1989). Ler na Escola. In F. Sequeira, R. V. Castro & M. L. Dionísio (orgs.). *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teoria e Práticas* (pp. 45-75). Braga: CEED-UM.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Duke, N.K. & Armistead, V. S. (2004). *Reading & Writing Informational Text in the Primary Grades. Research-Based Practices*. USA: Scholastic.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Garbe, Ch.; Gron, M.; Holle, K.; Weinhold, S. (2009). *ADORE – Project. Executive Summary*. Manuscrito fotocopiado.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

Giasson, J. (2005). *La Lecture: de la Théorie à la Pratique*. Bruxelas: de Boeck.

González, M. & Romero, J. (2001). Intervención Psicoeducativa en Comprensión Lectora, in *Practicas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Instituto Cervantes (s/d). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm. Consultado a 08.07.2015.

Martins, A. (2008). *O papel do portfólio reflexivo na (auto-)avaliação do desempenho do professor*, Grupo de trabalho - Pedagogia para a autonomia, *Cadernos 5*.

OCDE (2001). *Knowledge and Skills for Life: First results from PISA 2000*.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. <http://www.univen.edu.br/revista/n010/A%20REFLEX%C3O%20NA%20PR%C1TICA%20DOCENTE.pdf>. Acedido em 20/08/2015.

Plan de fomento de la lectura <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/pfl/portada.html;jsessionid=EDFEC95FBA72CB03EF161D2D470C5656>. Acedido em 20/08/2015.

Pinto, S. (2009). *Os diversos sentidos da leitura. O PISA e o papel dos Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Coleção Cadernos do CCAP.

Salema, H. (1997). *Ensinar E Aprender A Pensar*. Lisboa: Texto Editores, 2ª edição (2007)

Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R.; Veloso, R. (2009). *Leitura: Guião de Implementação do Programa*. <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>. Acedido em 02/08/2015.

Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura* http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/documentos/forma_ensino.pdf. Acedido em 25/08/2015.

Sim-Sim, I. (2002). “Prefácio”. In F. Viana & M^a. Teixeira. *Aprender a Ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Asa.

ANEXOS

Anexo 1: Grelha de Observação de aulas de Espanhol e Português

I- O professor:	N	R	F	S
Utiliza atividades diversificadas.				
Promove a participação ativa dos alunos.				
Promove regras de convivência, respeito e cooperação entre os alunos.				
Resolve problemas de disciplina e convivência de forma adequada.				

II- Os alunos:	N	R	F	S
Demonstram uma reação positiva em relação às estratégias adotadas pelo professor.				
Compreendem as tarefas propostas.				
Dão sugestões ou participam criticamente na aula.				
Relacionam o conteúdo da aula com as aulas anteriores.				
Apresentam-se interessados e motivados.				
Têm um comportamento adequado.				

III- A Leitura/o texto:	N	R	F	S
É lido um texto na aula.				
O texto apresentado é um texto informativo.				
O texto é lido em voz alta.				
O texto é lido em silêncio				
O texto é lido mais que uma vez.				
O professor ativa/mobiliza os conhecimentos prévios dos alunos.				
O professor promove a utilização de estratégias de leitura.				
Os alunos são interrogados pelo professor sobre o texto.				
Os alunos respondem a um questionário sobre o texto.				
Os alunos sentem dificuldades na interpretação do texto.				
Os alunos utilizam estratégias na fase de pré-leitura.				
Os alunos utilizam estratégias durante a leitura de um texto.				
Os alunos utilizam estratégias na fase de pós-leitura.				

IV- Recursos utilizados:

Manual:	Projedor:	Televisão/Rádio:
Fotocópias:	Computador:	Outro:

Anexo 2: Questionário inicial

O seguinte questionário insere-se no âmbito do Projeto de Investigação-Ação do Mestrado em Ensino de Português/Espanhol no 3º ciclo do ensino básico e secundário. Tem como principal **objetivo conhecer o perfil dos alunos** que frequentam a turma 10.1 nas disciplinas de Português e Espanhol na Didáxis - Escola Cooperativa de Vale S. Cosme.

O conhecimento do perfil dos estudantes **servirá de apoio à elaboração de um projeto que se adegue às necessidades e interesses** dos mesmos.

Todas as informações recolhidas neste questionário serão **confidenciais** e apenas utilizadas para efeitos de estudo percentual.

Agradecemos a tua disponibilidade para o preenchimento de todas as perguntas.

PARTE I – Âmbito pessoal

	Nunca	Às vezes	Frequente mente	Sempre
1. Como te caracterizas:	1	2	3	4
Atento/a	1	2	3	4
Confiante	1	2	3	4
Estudioso/a	1	2	3	4
Motivado/a	1	2	3	4
Organizado/a	1	2	3	4
Participativo/a	1	2	3	4
Sociável	1	2	3	4

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
2. Que forma de trabalho consideras mais eficaz para aprender?	1	2	3	4
Trabalho individual	1	2	3	4
Trabalho a pares	1	2	3	4
Trabalho de grupo	1	2	3	4
Interação professor-aluno	1	2	3	4
Pesquisas complementares	1	2	3	4
Participação em atividades extracurriculares	1	2	3	4
	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
3. Quais os principais fatores que condicionam o teu sucesso escolar?	1	2	3	4
Falta de hábitos e métodos de estudo.	1	2	3	4
Falta de atenção/concentração nas atividades letivas.	1	2	3	4
Interesses divergentes dos escolares (desmotivação).	1	2	3	4
Inibição para a exposição de dúvidas.	1	2	3	4
Indisciplina na sala de aula.	1	2	3	4

	Área que pretendo seguir	Não pretendo seguir
4. No acesso ao ensino superior:		

PARTE II – A leitura

	Nunca	Uma vez por mês	Uma vez por semana	Todos os dias
1. Com que frequência lê um livro?	1	2	3	4

2. Que tipo de textos preferes?	
Humorísticos	
Publicitários	
Informativos	
Literários	

3. Porque lê?	
Gosto	
Enriquecer vocabulário	
Adquirir novos conhecimentos	
Obrigaçã	
Passar tempo	
Estar informado/atualizado	

4. Que estratégias utilizas para a compreensão de um texto antes de o ler?	1	2	3	4
Procuro informação relacionada com o tema do texto	1	2	3	4
Pergunto alguém que já tenho lido	1	2	3	4
Elaboro perguntas que gostava de ver respondidas pelo texto	1	2	3	4

5. Que estratégias utilizas para a compreensão de um texto durante a sua leitura?	1	2	3	4
Aponto as ideias principais	1	2	3	4
Sublinho as palavras que não conheço	1	2	3	4
Tiro apontamentos	1	2	3	4
Esquematizo o texto	1	2	3	4

6. Que estratégias utilizas para a compreensão de um texto após a leitura?	1	2	3	4
Faço um resumo das ideias principais	1	2	3	4
Tento relacionar o conteúdo do texto com outras disciplinas	1	2	3	4

Anexo 3: Material da primeira aula de Espanhol

“¿Por qué dudamos a la hora de comprar productos ‘online’?”

Comprar. Verbo de siete letras que está presente en nuestro día a día en múltiples ocasiones. Cualquier compra, por muy pequeña que sea, supone una toma de decisiones. La primera decisión pasa por _____ que se desea y la segunda pasa por el dónde compraremos aquello que queremos. En esta segunda fase del proceso de compra, Internet ha pasado a ser un espacio de gran relevancia.

Una tienda física ya no es la única opción para _____, sino que lo online cobra cada vez más importancia en el mercado. Según el estudio *Tiendas e Internet: La interdependencia impuesta por los consumidores* que lleva a cabo el Observatorio Cetelem en relación al consumo en Europa, el 70% de los europeos realizan sus compras en tiendas físicas. ¿Qué fomenta este dato? ¿Qué obstáculos se encuentra el comercio electrónico?

Necesidad de probar el producto. Los clientes valoran una experiencia de compra en la que tengan contacto con el producto a comprar, el producto pasará a reforzar la intención de compra. En la compra online, este contacto se esfuma y lo máximo a lo que se tiene acceso es a imágenes que muestren cada detalle y a datos que describan con exactitud el producto. Las tiendas *online* luchan por combatir esta carencia y ofrecen la opción de _____ sin compromiso o facilidades para su devolución.

Desconfianza al proporcionar datos personales. A pesar de que en 2013 España el comercio electrónico facturó 14,4 millones de euros, el hecho de tener que introducir datos personales en un formulario sigue siendo uno de los grandes frenos para los consumidores.

Gastos de envío. El hecho de asumir un coste extra al comprar un producto es otra de las trabas que presenta el e-commerce para el usuario. También según esta encuesta realizada sobre una muestra estadounidense, el 14,4% prefieren acudir a una _____ para ahorrarse los costes derivados del envío del producto.

Inmediatez en la posesión del producto. La rapidez con la que el producto comprado *online* llega a las manos del cliente es otro de los puntos que presenta controversia para los consumidores. En la compra en tienda física el consumidor puede disfrutar del producto desde el primer momento, mientras que para el comprador online ese momento puede tardar más o menos dependiendo del lugar de compra y del proceso

de distribución. El servicio de distribución es importante que sea de calidad, que cumpla los plazos de entrega.

Barreras todas ellas que pueden ser salvables o al menos compensadas con precios más competitivos. Se trata por tanto de que la compra online también se convierta en una _____, no comparable con la compra en tienda física, pero sí que la diferencia pueda convertir a Internet como canal de compra preferido.”

Disponible en:

http://economia.elpais.com/economia/2014/09/01/actualidad/1409564830_738370.html

Anexo 4: Material da segunda aula de Espanhol

Vivir la ciudad a lo Erasmus

Hay muchas maneras de vivir Madrid, pero pocas personas que le saquen más jugo a esta ciudad que los Erasmus. Será porque muchos de ellos se desmelenan, porque se sienten libres lejos de casa, porque la mayoría se hace mayor durante estos meses, porque conocen una manera de vivir totalmente distinta de la que habían llevado hasta
5 ahora. La razón más poderosa de todas: que el Erasmus solo pasa una vez en la vida. “En Madrid siempre tienes algún sitio para divertirme a un máximo de cinco minutos de distancia”, asegura Robert, alemán de 25 años.

Franz Maybuechen, alemán de 22 años cree que “tiene que haber un equilibrio entre salir de fiesta y conocer la ciudad en la que vives”. En algunos gana más una de las
10 dos partes. Junto con sus amigos, ha ido varias veces al estadio Santiago Bernabéu. Ver jugar al Real Madrid es otro de los alicientes para los estudiantes extranjeros.

Comer más por menos

Los Erasmus frecuentan lugares donde pueden comer y beber por poco dinero, se convierten en expertos en tapas, sacan mucho jugo a la vida nocturna y se patean las
15 calles madrileñas. En las tabernas donde sirven tapas a bajo precio los conocen muy bien. Cada miércoles organizan una cita en uno de sus establecimientos al que acuden decenas de ellos. También van a menudo a la taberna El Tigre, situada en la calle de las Infantas. Algunos hosteleros han visto en el público Erasmus un empujón a sus negocios. Uno de ellos se ha convertido en punto de encuentro de muchos de los estudiantes: la Taberna del
20 Marciano, en la calle de Cádiz. “Con ellos no haces caja, pero te llenan el local y eso atrae a más público. Te ayudan a vender ambiente”, reconoce.

Disfrutar una capital

La mayoría de los alumnos becados eligió Madrid por el hecho de ser una capital y ofrecer más posibilidades. Pasear, recorrer las calles y ver los monumentos son
25 actividades obligadas para la mayoría de ellos.

Visitan el Prado, la Tabacalera, el Reina Sofía...” Nosotros queremos que no se pierdan nada, luego ellos eligen cómo pasar su día a día”, apunta Carlos Michelin, del ESN. Uno de los puntos clave es el parque del Retiro. Aunque durante los meses
30 invernales no es uno de los focos de atracción, en primavera y verano ocupa uno de los primeros puestos. “Cuando llegué (en septiembre), no salía de allí”, confiesa Jacopo, italiano de 22 años.

La mayoría de ellos se queda con un lugar especial de Madrid o con muchos a la vez. El caso es que tras este año, la ciudad dejará de ser para ellos un simple punto en el mapa.

(Adaptado de: El País http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/03/08/madrid/1362774363_456642.html)

Anexo 5: Questionário intermédio aplicado na disciplina Espanhol

Ahora vas a evaluar tu trabajo. Clasifica el trabajo que hiciste en esta clase.

- ¿Qué has aprendido concretamente en esta clase? (por ejemplo: “he aprendido vocabulario relacionado con...” o “el verbo...”)

II - La Lectura



- ¿Tuve dificultades en la lectura del texto?

Sí Más o menos No

- ¿Y en el (los) ejercicio (s) de interpretación del texto?

Sí Más o menos No

- Las principales dificultades estaban relacionadas con:

El desconocimiento de palabras/expresiones	
La falta de conocimientos previos sobre el asunto del texto	
El grado de complejidad del texto	
El desconocimiento de contenidos socioculturales	
Otro:	

III- Autoevaluación

- Valora tu trabajo (bastante bien, bien, mejorable):

Atención/concentración	
Realización de las tareas	
Participación	
Aprovechamiento	

Anexo 6: Material da terceira aula de Espanhol

A sólo 39 kilómetros de la ciudad de Valencia se encuentra Buñol, pueblo que alberga una de las más pintorescas fiestas a nivel mundial. En agosto, miles de personas se acercan para participar en la Tomatina, una divertida fiesta que consiste en una batalla campal de tomates maduros que termina con todos sus asistentes completamente pringados del rojo de este fruto. No por nada esta cita ha sido declarada de Interés Turístico Internacional.

La fiesta no ha dejado de celebrarse cada último miércoles de agosto desde que en el año 1945 se originase como una pelea juvenil a tomatazo limpio. Esta gamberrada se fue convirtiendo en toda una tradición en la que los participantes disfrutaban como niños. La celebración fue tomando tal magnitud que en 1980 el ayuntamiento tuvo que comenzar a proveer de los tomates, que antes traía la gente de sus casas, viendo el incremento exponencial de participantes edición tras edición.

La primera atracción se crea en torno a un enorme palo resbaladizo con un jamón en lo alto, premio para el trepador más hábil. El calor aprieta y los cubos de agua lanzados desde los balcones anticipan la batalla. Ya a las once un disparo da rienda suelta a la lucha y se escucha la bocina de un camión que se aproxima cargado con la munición necesaria para esta simpática trifulca.

Los primeros tomatazos llegan de manos de quienes viajan en el propio remolque aunque pronto el vehículo se detiene y libera su cargamento ante el regocijo del gentío, que en cosa de segundos tiñe la plaza de rojo. Entre tanto el trasiego de camiones que vienen y van es constante, en una misión de abastecimiento que sólo finaliza con el segundo disparo, que señala el final de la batalla. Entonces los eufóricos participantes son regados con mangueras para limpiar el jugo de tomate que les cubre por completo.

<http://www.abc.es/viajar/guia-repsol/20130828/abci-tomatina-bunuel-201308231612.html> (adaptado)

Anexo 7: Material da primeira aula de Português

A poesia não se explica...

Não sei falar de literatura. Não sei falar de poesia. Sobretudo não sei se a poesia tem alguma coisa a ver com a literatura. Talvez esteja antes ou depois da literatura. Sei que a poesia não se explica, a poesia implica, como costuma dizer a minha amiga Sophia de Mello Breyner. Sei que a energia, como diz o meu amigo Herberto Helder, é a essência do mundo e que “os ritmos em que se exprime constituem a forma do mundo”. Sei, como o poeta russo Mandelstan que “escrever é um acontecimento cósmico”. E que cada palavra é um pedaço do universo. Ou como dizia Klebnikov: “Na natureza da palavra viva, esconde-se a matéria luminosa do universo”. Talvez tudo isto seja a poesia. Ou talvez ela não seja mais do que o primeiro verso, aquele que nos é dado, como sempre dizia Miguel Torga, porque os outros têm de ser conquistados. Talvez tudo esteja nesse primeiro verso, que é o instante da revelação e da relação mágica com o mundo através da palavra poética. Talvez o poeta, afinal, não seja muito diferente daquele sujeito que vemos nas tribos primitivas, de plumas na cabeça, repetindo palavras mágicas enquanto dança e pula ao ritmo de um tambor. O poeta é esse feiticeiro. Dança com as palavras ao som de um ritmo que só ele entende. Ou é talvez o adivinho. Como já não pode ler nas vísceras das vítimas, procura decifrar os sinais dos tempos através de múltiplos sentidos ou dos semi-sentidos da palavra. De qualquer modo, como nas sociedades primitivas, que tinham uma conceção mágica do mundo, o poeta de hoje é como esse xamã antigo que, através da repetição rítmica de palavras e imagens, convoca as forças benfazejas ou tenta exorcizar as forças maléficas.

A poesia é, assim, antes de tudo, uma forma de medição. Um presságio do sul, como dizia o meu amigo José Manuel Mendes. Uma encantada, encantatória e desesperada tentativa de captar a essência do mundo e de, através da palavra, “mudar a vida”, como queria Rimbaud. Uma forma de alquimia, que procura o impossível. Ou seja: o verso que não há.

A poesia é também a língua. E para mim a língua começa em Camões, que tinha uma flauta mágica. A música secreta da língua. A arte e o ofício da língua e da linguagem. Nem foi por acaso que Dante chamou a Arnaut Daniel “il miglior fabbro”. O poeta, dizia Cioran, “é aquele que leva a sério a linguagem”. E o que é levar a sério a linguagem? Eu creio que é estar atento aos sinais. Os sinais mágicos da palavra. Os sinais da essência do mundo que por vezes se revelam na palavra poética. Ou talvez o duende e aquela ferida de que falava Lorca. Porque o poeta traz em si uma ferida e o duende por vezes ouve “sonidos negros”. Isto é o que eu sei de poesia. Talvez seja muito pouco. Mas não sei se é possível saber mais.

Anexo 8: Exemplo de uma resposta dada por um aluno no âmbito das atividades realizadas na primeira aula de Português

O que sei sobre Poesia?

A poesia é um tipo de texto, escrito em versos, que pode apresentar diferentes esquemas rítmicos ou pode não ter. Conforme a estrutura podem-se classificar os diferentes tipos de poemas.

Dependendo do tema escrito e da intensidade que ^{este} tem para o poeta, pode mostrar um carácter mais subjetivo e emotivo.

A minha definição de poesia mudou, porque percebi que não se trata apenas de um texto escrito em verso em que o autor mostra os seus sentimentos, é mais complexo do que isto. É uma forma de descrever o mundo e as pessoas.

Já conhecia Sophia de Mello Breyner e Miguel Torga, fiquei a conhecer mais poetas.

*Percebi que é difícil dar uma definição específica, porque tudo dependerá da perspetiva de cada pessoa.

Anexo 9: Material da segunda aula de Português

A causa dos eclipses

Apesar de o termo “eclipse” ser utilizado para referir a ocultação de qualquer astro (planeta, satélite ou mesmo estrela) por interposição de outro, os eclipses que mais chamam a atenção são aqueles que, observados a partir da Terra, envolvem o Sol e a Lua. Por isso se pode afirmar que podemos observar eclipses do Sol e da Lua, pela simples razão de a Terra possuir um satélite natural a orbitar permanentemente à sua volta, pois não poderíamos contemplar tal fenómeno se a Lua não existisse.

Para além desse facto, ocorrem ainda algumas circunstâncias que são determinantes no aspecto e na periodicidade dos eclipses, nomeadamente os tamanhos dos astros envolvidos, as distâncias a que se encontram o Sol e a Lua e ainda a inclinação da órbita lunar relativamente à órbita da Terra. Quanto à primeira (os tamanhos dos dois astros), a Lua é cerca de 400 vezes menor do que o Sol, factor que é compensado pela distância à Terra, que é, também, cerca de 400 vezes menor, o que faz parecer aos observadores terrestres que o Sol e a Lua são do mesmo tamanho.

A inclinação das órbitas implica que não ocorram eclipses do Sol ou da Lua em todas as fases de Lua Nova e de Lua Cheia, respectivamente. De facto, a órbita lunar intersecta o plano da órbita da Terra em dois pontos (designados “nodos”) e só quando a Lua se encontra em tais posições – numa das fases referidas – é que podem ocorrer eclipses. No entanto, se isso acontece numa determinada data (em determinado mês), no mês seguinte a passagem da Lua pelo nodo ocorrerá “fora” de Lua Cheia ou Lua Nova, pelo que não haverá eclipse. Só cerca de seis meses depois haverá nova passagem pela linha dos nodos em fase de Lua Cheia e Lua Nova. Assim, em cada ano verificam-se (geralmente) duas fases de eclipses, acontecendo em cada uma delas pelo menos um eclipse do Sol e outro da Lua. Assim, em cada ano ocorrerão quatro eclipses (dois do Sol e dois da Lua), podendo verificar-se circunstâncias excepcionais que elevem tal número até ao máximo de sete.

Depois do eclipse parcial do Sol de 1 de Junho, este ano, cerca de quinze dias depois (exactamente no dia 15), ocorre um eclipse total da Lua, voltando a haver eclipse (parcial do Sol) passados mais quinze dias, ou seja, no dia 1 de Julho. A partir de Portugal, nenhum destes eclipses solares é visível, podendo, no entanto, observar-se o eclipse total da Lua, desde que o céu não se apresente nublado.

Apesar de o ano de 2011 ser um ano excepcional, por proporcionar seis eclipses (quatro do Sol e dois da Lua), só o de 15 de Junho poderá ser visto e, mesmo assim, com a limitação de a Lua “nascer” já eclipsada, o que significa que não poderá ver-se o início do fenómeno.

Quando a Lua surgir no horizonte, ligeiramente a Sul do ponto cardinal Este, já o eclipse está no seu “máximo”, significando isso que ela se encontra na posição central da sombra terrestre. Como existe sempre alguma luz solar refractada na atmosfera da Terra (que vai incidir na superfície lunar), a ocasião poderá ser aproveitada para notar a coloração da Lua, que, embora consideravelmente “apagada”, se notará mais ou menos avermelhada, em consequência do estado da nossa atmosfera.

Com o decorrer do tempo e o movimento aparente da esfera celeste, a Lua vai subindo no céu, colocando-se em posição mais favorável à observação, à medida que se aproximará do bordo esquerdo da sombra terrestre, da qual começará a emergir quando passarem três minutos das vinte e duas horas. A partir de então, ver-se-á a saída progressiva da sombra, até cerca de uma hora depois.

Super Interessante

Anexo 10: Exemplos das respostas dadas pelos alunos no âmbito das atividades realizadas na segunda aula de Português

Causas dos Eclipses

Antes de passares à leitura do texto, regista na primeira coluna da tabela o que sabes sobre os eclipses e as suas causas. Após a leitura e análise do texto registrarás na segunda e terceira coluna os conhecimentos que adquiriste sobre o assunto, assim como o que não percebeste tão bem.

O que sei sobre o assunto	O que aprendi com o texto	O que não percebi bem
<p>. Os eclipses são fenómenos naturais</p> <p>. Os eclipses podem ser solares (quando a lua tapa o sol), ou os eclipses podem ser lunares (quando o sol tapa a lua).</p>	<p>Com o texto aprendi que "eclipse" é utilizado para referir a ocultação de qualquer astros, que só se pode observar eclipses do sol e da lua devido à Terra possuir um satélite natural à orbitar sempre à sua volta, que os tamanhos dos astros, as distâncias a que se encontram o sol e a lua e a inclinação da órbita lunar relativamente à órbita da Terra, influenciam o aspeto e a periodicidade do eclipse, que a lua é 400 vezes menor que o sol e que os eclipses lunares ocorrem quando a lua está na fase de lua cheia e de lua nova e quando a órbita lunar intersecta o plano da órbita da Terra em dois pontos.</p>	<p>Percebi tudo, considero que o texto está bem explícito.</p>

Causa dos eclipses

1. Antes de ler explora os teus conhecimentos... registando à frente de cada afirmação o que pensas sobre ela.

	Eu penso que...		A minha resposta estava	
	Sim	Não	Certa	Errada
O termo "eclipse" pode ser utilizado para referir a ocultação de qualquer astro.	X		X	
Os eclipses que mais chamam a atenção são aqueles que, observados a partir da Terra, envolvem o Sol e a Lua.	X		X	
Pode afirmar-se que podemos observar eclipses do Sol e da Lua, pela simples razão de a Terra possuir um satélite natural a orbitar permanentemente à sua volta.		X		X
O tamanho dos astros envolvidos no eclipse, não influencia o aspeto e a periodicidade dos eclipses.		X	X	
A Lua é cerca de 200 vezes menor do que o Sol.	X			X
Num ano é possível ocorrerem sete eclipses.		X	X	
No ano de 2011 apenas ocorreu um eclipse.	X			X

Anexo 11: Questionário intermédio aplicado na turma de Português

Ficha de Autoavaliação

A ficha de autoavaliação tem como objetivo promover a reflexão do trabalho realizado durante as aulas do dia 16 e 21 de Abril.

- 1) Sentiste dificuldade na leitura e interpretação do texto informativo “Causa dos eclipses”?

Sim

Não

- 1.1) Se sim, porquê?
-
-

- 2) Na leitura e análise do texto “Causa dos eclipses” utilizaste estratégias de leitura?

Sim

Não

- 2.1) Se sim, quais?

<input type="checkbox"/>	Sublinhei as ideias-chave
<input type="checkbox"/>	Elaborei uma síntese do texto
<input type="checkbox"/>	Li o texto várias vezes
<input type="checkbox"/>	Tirei notas
<input type="checkbox"/>	Deduzi o significado das palavras que desconhecia através do contexto
<input type="checkbox"/>	

- 2.2) Acreditas que a utilização dessas estratégias foram úteis para a interpretação do texto?

Sim

Não

- 3) Com a leitura do texto informativo adquiri:

<input type="checkbox"/>	Estratégias de análise e interpretação de textos informativos.
<input type="checkbox"/>	Novas informações.
<input type="checkbox"/>	Mais conhecimentos relativos ao tema tratado no conto “Asclépio, o caçador de eclipses”.

- 4) Pensas que a leitura e análise do texto informativo te ajudou na interpretação do conto “Asclépio, o caçador de eclipses”?

Sim

Não

Anexo 12: Material da terceira aula de Português

A estranha leveza da história

Há gente demasiado pequena para ser humana. Talvez tenha sido sempre assim, mas desde que a modernidade ocidental se expandiu no mundo graças ao colonialismo e ao capitalismo a contradição entre a igual dignidade de todos os seres humanos e o tratamento desumano dado a alguns grupos sociais tomou a forma de uma fratura abissal.

5 Uma fratura por onde correu muito sangue e se destilou muita hipocrisia. As zonas de sub-humanidade foram tendo várias populações - selvagens, indígenas, mulheres, escravos, negros - mas nunca foram encerradas; pelo contrário, foram sendo renovadas com novas populações que ora se juntaram ora se substituíram às antigas. A zona mais recente é a dos imigrantes indocumentados. Por isso, o sangue vertido no Mediterrâneo
10 vem de muito longe, tanto no tempo como no espaço. E não é por coincidência que seja hoje vertido tanto no extremo norte como no extremo sul do mesmo continente, na África do Sul.

As zonas de sub-humanidade são zonas de não-ser, onde quem não é verdadeiramente humano não pode reclamar ser tratado como humano, isto é, ser sujeito
15 de direitos humanos. Quando muito, é objeto dos discursos de Direitos Humanos por parte daqueles que vivem nas zonas de humanidade. A estes não passa pela cabeça que as zonas onde vivem não seriam o que são se não existissem as zonas onde os "outros" "sub-vivem" e donde desesperadamente querem sair movidos pela escandalosa aspiração a uma vida digna. E não lhes passa pela cabeça porque a História não lhes pesa; pelo contrário,
20 confirma-lhes que só os empreendedores vitoriosos (individuais e coletivos, passados e presentes) merecem a humanidade de que disfrutam. A filantropia faz-lhes bem, mas não têm dívidas a saldar com ninguém.

Só que não há História de vencedores sem História de vencidos e estes, muitas vezes, não perderam por serem humanamente menos dignos, mas apenas por não saberem
25 ou poderem defender-se das atrocidades e dos saques a que foram sujeitos. No sangue que corre nos dois extremos de África há muita injustiça histórica e muitas histórias entrelaçadas. O colonialismo europeu não terminou com a independência de muitos dos países donde fogem os imigrantes. Continuou sob a forma de controlos militares e económicos, de fomento de rivalidades entre grupos étnicos para garantir acesso às
30 matérias-primas ou para garantir posições na Guerra Fria. Muitos dos Estados falhados foram ativamente produzidos como falhados pelos poderes ocidentais. O caso mais

recente e mais trágico é a Líbia. Não era a Líbia uma das fronteiras mais seguras a sul da União Europeia? Mereceu a pena destruir um país para garantir acesso mais fácil ao petróleo e servir os interesses geoestratégicos de Israel e dos EUA?

Mas a História do colonialismo europeu é muito mais complexa do que se pode
35 imaginar e só essa complexidade pode ajudar a explicar o que se passa na África do Sul. Em que medida é que os colonizados aprenderam com os colonizadores a arrogância do racismo? Formalmente um país independente, a África do Sul foi, desde o início do séc. XX e até 1994, governada por uma das formas mais cruéis de colonialismo interno, o
40 regime do apartheid. O racismo institucionalizado, muito para além de uma relação de poder assente na inerente inferioridade dos negros, tornou-se uma forma geral de ser e de saber (racismo cognitivo) que insidiosamente se foi libertando das grandes diferenças da cor da pele para se exercer.

Será por isso que os negros sul-africanos são considerados o povo de África mais
45 intolerante em relação a estrangeiros pobres e negros? Será que aqueles que se libertaram do apartheid não se libertaram totalmente do regime de ser e de saber em que ele assentava? Será que, bem à maneira da ideologia racista, um tom mais escuro de pele corresponde a um grau mais baixo de humanidade? Será que a solidariedade de moçambicanos e zimbabwianos na luta contra o apartheid é uma parte da história que os
50 sul-africanos não querem recordar para não terem de pagar dívidas? Será que os sul-africanos correm o risco de serem europeus fora do lugar?

Boaventura Sousa Santos

Anexo 13: Questionário final

Questionário de Autoavaliação

Este questionário pretende avaliar o impacto do projeto de intervenção “Ler para aprender nas aulas de língua” no desenvolvimento das estratégias de compreensão leitora. As respostas são confidenciais e serão estudadas estatisticamente.

1. As atividades de análise de textos informativos

1. Que estratégias de pré-leitura utilizas para a interpretação de um texto informativo?

2. Que estratégias de leitura utilizas para a interpretação de um texto informativo?

2. As aulas de Espanhol lecionadas pela professora estagiária

1. Que estratégias de pós-leitura utilizas para a interpretação de um texto informativo?

2. Que estratégias de pós-leitura utilizas para a interpretação de um texto informativo?

3. Como classificas as aulas lecionadas pela professora estagiária?

1 (nunca), 2 (poucas vezes), 3 (algumas vezes), 4 (sempre)

As aulas foram:	1	2	3	4
Interessantes				
Repetitivas				
Produtivas				
Motivadoras				
Importantes				

3. O que mais te agradou nas aulas?

4. O que menos te agradou nas aulas?

5. O que mudarias na forma de lecionação das aulas para aprenderes melhor?

As aulas de Português lecionadas pela professora estagiária

Que estratégias de pós-leitura utilizas para a interpretação de um texto informativo?

Que estratégias de pós-leitura utilizas para a interpretação de um texto informativo?

Como classificas as aulas lecionadas pela professora estagiária?

1 (nunca), 2 (poucas vezes), 3 (algumas vezes), 4 (sempre)

As aulas foram:	1	2	3	4
Interessantes				
Repetitivas				
Produtivas				
Motivadoras				
Importantes				

O que mais te agradou nas aulas?

O que menos te agradou nas aulas?

O que mudarias na forma de leção das aulas para aprenderes melhor?