



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Pedro Filipe Magalhães Roriz

**A pré-leitura e a compreensão textual nas aulas  
de Português e de Espanhol**

janeiro de 2018



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Pedro Filipe Magalhães Roriz

## **A pré-leitura e a compreensão textual nas aulas de Português e de Espanhol**

Relatório de Estágio

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

Trabalho realizado sob a orientação do

**Prof. Doutor António Carvalho da Silva**

e do

**Prof. Doutor Carlos Pazos Justo**

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Pedro Filipe Magalhães Roriz

**Endereço eletrónico:** pedrofiliperoriz@gmail.com

**Número de Cartão de Cidadão:** 13795802

**Título do Relatório:** A pré-leitura e a compreensão textual nas aulas de Português e de Espanhol

**Orientadores:** Prof. Doutor António Carvalho da Silva e Prof. Doutor Carlos Pazos Justo

**Ano de Conclusão:** 2018

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e 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**

Ao meu irmão,  
a quem desejo o melhor do mundo.



## **AGRADECIMENTOS**

Aos orientadores deste relatório, o Prof. Doutor António Carvalho da Silva e o Prof. Doutor Carlos Pazos Justo, por toda a disponibilidade ao longo do ano letivo, bem como pela paciência e atenção demonstrada na fase de conclusão.

Um agradecimento especial aos orientadores cooperantes, o Dr. Eduardo Coelho e a Dr<sup>a</sup>. Helena Real, por tudo o que me ensinaram ao longo do ano, tanto a nível profissional como humano.

Agradeço à Sara, à Diana, à Adriana, à Margarida, à Anabela, à Ana Luísa, à América e à Vera, colegas mestradas, por toda a amizade e parceria ao longo de todos os dias do Mestrado.

Aos meus pais, pelo esforço feito, que me permitiu estudar, e por sempre acreditarem em mim.

Ao meu avô e padrinho, Avelino M. da Silva, e à minha avó, M. da Graça G. Dias, por todos os valores que me transmitiram e continuam a transmitir todos os dias.

A todos os meus familiares, a quem agradeço a pessoa que hoje sou. Obrigado por serem unidos, como uma verdadeira família deve ser.

A todos os meus amigos com os quais posso sempre contar.

Agradeço, obviamente, a todos os docentes de todos os ciclos de escolaridade, sem exceção, por me inculcaram a graça de fazer amar esta profissão.

À Catarina, por todo o carinho que nos une.



## **A pré-leitura e a compreensão textual nas aulas de Português e de Espanhol**

Pedro Filipe Magalhães Roriz

Relatório de Estágio

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

Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Universidade do Minho – 2018

### **RESUMO**

O presente relatório tem como principal objetivo apresentar o método de implementação e respetivas conclusões do projeto de intervenção pedagógica supervisionado denominado “A pré-leitura e a compreensão textual nas aulas de Português e de Espanhol”. Centrado na competência de leitura, mais concretamente na compreensão leitora, este projeto de investigação-ação decorreu no contexto específico de uma turma do 11º ano de escolaridade para a disciplina de Espanhol (ELE) e de uma turma do 12º ano de escolaridade para a disciplina de Português (LM), ambas pertencentes ao Curso de Línguas e Humanidades da Escola Secundária de Alberto Sampaio.

Partindo do princípio de que ler representa compreensão e de que essa mesma compreensão da leitura é resultante do processamento interativo entre o texto (aquilo que se lê), o leitor (aquele que lê) e o contexto (enquadramento de quem lê com aquilo que é lido), o processo de leitura deverá ser acompanhado de estratégias que resultaram na referida compreensão. Ora, ensinar leitura é também ensinar estratégias que permitam ao leitor compreender aquilo que lê. Tais estratégias deverão ocorrer durante os três momentos: antes da leitura (pré-leitura), durante a leitura (leitura) e após a leitura (pós-leitura). Sendo a pré-leitura o instante inicial do processo de ler, cabe às estratégias deste momento motivar e ativar conhecimentos propícios para a boa compreensão leitora. Será, pois, sobre as estratégias que podem ser aplicadas no momento da pré-leitura que este relatório se debruçará. Em suma, das reflexões resultantes da intervenção conclui-se que, se devidamente ativadas, as vivências e conhecimentos que cada aluno leva para a sala de aula influenciam substancialmente a sua aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura, motivação, compreensão leitora, estratégias de pré-leitura, conhecimentos prévios.





## **From pre-reading to textual comprehension in the Portuguese and Spanish classes**

Pedro Filipe Magalhães Roriz

Internship 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 – 2018

### **ABSTRACT**

This report has as main objective to present the method of implementation and respective conclusions of the project of Supervised pedagogic intervention called "From pre-reading to textual comprehension in the Portuguese and Spanish classes". Centralized in reading competence, more specifically in reading comprehension, this action-research project was carried out in the specific context of a class of the eleventh year of schooling for the Spanish language (ELE) and a group of the 12th year of schooling for the discipline of Portuguese (LM), both belonging to the Language and Humanities Course at Alberto Sampaio Secondary School.

Assuming that reading represents understanding and that this same understanding of reading is the result of the interactive processing of the text - what you read - the reader - the one who reads - and the context - who reads what is read the reading process should be accompanied by strategies that have resulted in this understanding. Now, teaching reading is also to teach strategies that allow the reader to understand what he reads. Such strategies should occur during the three moments: before reading (pre-reading), during reading (reading) and after reading (reading). Being the pre-reading the initial moment of the process of reading, it is up to this moment to motivate and activate propitious knowledge for the reading comprehension. It will therefore be on the strategies that can be applied at the time of pre-reading, which this report will address. In short, by the reflections resulting from the intervention we conclude that, if properly activated, the experiences and knowledge that each student takes to the classroom substantially influence their learning.

Keywords: Reading, motivation, reading comprehension, pre-reading strategies, previous knowledge.



# ÍNDICE

Declaração .....	ii
Dedicatória .....	iii
Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
Abstract .....	ix
Introdução .....	1
Capítulo I – Enquadramento Contextual e Teórico.....	5
1.1. Enquadramento Contextual.....	6
1.1.1 Apresentação .....	6
1.2 Caracterização do meio de intervenção.....	7
1.2.1 As Turmas.....	7
1.2.2 A Escola .....	8
1.3. Fundamentação Teórica .....	10
1.3.1 Apreciações Gerais Acerca De Leitura .....	10
1.3.2 A Leitura no contexto social .....	11
1.3.3 Conjuntura literária em Portugal .....	11
1.3.3.1 Plano Nacional de Leitura.....	12
1.3.4 A estratégia da pré-leitura .....	14
1.3.5 Diversidade de estratégias .....	17
1.3.5.1 Extração de informação geral .....	17
1.3.5.2 Extração de informação específica .....	18
1.3.5.3 Previsão.....	18
1.3.6 A estratégia de intervenção.....	18
1.4 Síntese da Contextualização Teórica.....	19
Capítulo II – Descrição da intervenção pedagógica.....	21

2. Descrição da Intervenção Pedagógica.....	22
2.1 Apresentação .....	22
2.2 Registos: Fase de observação .....	22
2.3 Instrumentos de recolha de informação .....	24
2.3.1 O questionário como instrumento de investigação .....	24
2.3.2 Questionário inicial de espanhol.....	25
2.3.2.1 Caracterização do grupo.....	25
2.3.2.2 O questionário .....	26
2.3.2.3 Análise de dados.....	27
2.3.3 Conclusões Específicas e Planos de Ação/Intervenção .....	37
2.4 Reflexão da fase de observação .....	39
2.5 Fase de Intervenção nas disciplinas de Português e de Espanhol.....	40
2.5.1 Apresentação .....	40
2.5.2 Atividades implementadas na disciplina de Português .....	41
2.5.3 Atividades implementadas na disciplina de Espanhol .....	43
2.6 Fase de Avaliação da intervenção.....	45
2.6.1 Apresentação.....	45
2.6.2 Análise dos questionários finais.....	46
Capítulo III– Considerações Finais.....	49
3. Conclusões da Intervenção Pedagógica Supervisionada .....	50
Referências Bibliográficas.....	55
Anexos.....	58
ANEXO 1. Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada .....	59
ANEXO 2. Questionário inicial.....	67
ANEXO 3. Exemplos de atividades implementadas na disciplina de Português.....	77

ANEXO 4. Exemplos de atividades implementadas na disciplina de Espanhol.....	85
ANEXO 5. Questionário final.....	88
ANEXO 6. Exemplos de respostas ao questionário final.....	91

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados do Programme for International Student Assessment (PISA) de 2009	11
Gráfico 2. Já reprovaste algum ano?	28
Gráfico 3. Tens alguma incapacidade?	28
Gráfico 4. Por que motivo escolheste a disciplina de Espanhol?	29
Gráfico 5. O que é que gostas de fazer nos teus tempos livres?	29
Gráfico 6. Como é que gostas de aprender na aula de Espanhol?	30
Gráfico 7. Quais são os teus temas de interesse relativamente à cultura hispanofalante?	30
Gráfico 8. Na tua opinião, o(a) professor(a) deve explicar previamente o tema do texto?	32
Gráfico 9. Se “sim”, qual a melhor forma de o fazer?	33
Gráfico 10. Numa escala de 1 a 5, que importância atribuis aos conhecimentos prévios para a compreensão do texto?	33
Gráfico 11. Qual a melhor forma de ativar conhecimentos prévios?	34
Gráfico 12. O que fazes quando não conheces o tema abordado no texto?	35
Gráfico 13. Que géneros textuais costumavas ler?	36
Gráfico 14. Para compreender melhor o texto, recorro às seguintes estratégias.	37

## **ÍNDICE DE SIGLAS**

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

MCERL – Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA – Programme for International Student Assessment

PNL – Plano Nacional de Leitura

UE – União Europeia

## INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como principal objetivo apresentar o método de implementação e as conclusões do projeto de intervenção pedagógica supervisionada denominado “Da pré-leitura à compreensão textual na aula de Português e de Espanhol”, cujo contexto foram duas turmas do Ensino Secundário, nomeadamente o 12º ano de escolaridade para a disciplina de Português (LM) e 11º ano de escolaridade para a disciplina de Espanhol (ELE), correspondendo esta última ao nível de aprendizagem B1, língua estrangeira, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001). Ambas as disciplinas pertenciam ao Curso de Línguas e Humanidades da Escola Secundária de Alberto Sampaio.

Na base do projeto de investigação-ação apresentado está a competência leitora, mais concretamente a seleção de mecanismos estratégicos, focados na fase da pré-leitura, que ativam e desenvolvam conhecimentos prévios resultantes da compreensão textual.

Foi necessário realizar um trabalho prévio para detetar obstáculos comuns entre as duas realidades sobre as quais o projeto de investigação-ação iria incidir. Neste sentido, as primeiras aulas de observação serviram para apurar dificuldades de aprendizagem comuns aos diferentes grupos.

A partir dessas observações, detetou-se uma instabilidade comum às duas turmas quanto à compreensão textual. Houve a necessidade de intervir nesse processo, com o intuito de desenvolver mecanismos estratégicos com resultados na compreensão do texto. Após um estudo sobre o tempo que estava destinado à implementação do projeto, decidiu-se que a intervenção deveria recair sobre a fase de pré-leitura pois, perante a realidade educativa, pensou-se que surtiria maior efeito no processo de aprendizagem dos alunos.

Destacar os conhecimentos prévios como estratégias de compreensão textual é, sucintamente, falar de experiências passadas organizadas de forma a serem utilizadas, pelo leitor, na descodificação de novos factos encontrados no texto. No que concerne à pedagogia, segundo Giasson (1993), tais estratégias devem ser ponderadas segundo a quantidade dos conhecimentos prévios do leitor, bem como segundo a sua qualidade. Abordar a presença ou a ausência de conhecimentos prévios não chega para determinar qual a estratégia a empregar. É necessário qualificar tais conhecimentos de modo a intervir construtivamente no seu desenvolvimento. Para tal, o professor deve avaliar a situação do grupo-meta de modo a respeitar métodos e ritmos de aprendizagem.



Aprender a ler é, de facto, um processo muito complexo: “it stems the fact that there are striking individual differences in reading skill even when children are taught in the same classroom with the same method by the same teacher” (McGuinness, 2005, p. 1). Neste sentido, torna-se necessário preparar os alunos para a leitura do texto, ou seja, detetar os conhecimentos prévios do grupo, avaliar esses conhecimentos e intervir, estrategicamente, de modo a aproveitar o saber anteriormente adquirido como mais-valia para a compreensão textual.

Ora, qual a forma de proceder eficazmente em todos os momentos anteriormente referidos? Segundo Giasson (1993), as atividades de pré-leitura devem obedecer a três objetivos principais: 1. estimular os conhecimentos dos alunos; 2. organizar esses conhecimentos; 3. relacioná-los com o texto a ler. Seguindo, respetivamente, os pontos sugeridos, a estimulação dos conhecimentos consiste, basicamente, em tornar os alunos conscientes daquilo que já sabem sobre o conteúdo do texto. Após esse estímulo, é necessário organizar tais conhecimentos de forma a utilizarem essa informação no momento da leitura e, para tal, tais atividades devem orientar os alunos nesse sentido. Extrair do texto alguns conceitos-chave de forma a relacioná-los com os conhecimentos que os alunos possuem é fulcral para o cumprimento integral dos objetivos primordiais das atividades de pré-leitura.

A partir das estratégias para a implementação de atividades de pré-leitura, pretende-se expor aquilo que foi desenvolvido ao longo do ano de estágio, seguindo os objetivos da intervenção, nomeadamente, diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na competência de Leitura; desenvolver conhecimentos prévios nos alunos com impacto na compreensão do texto; promover estratégias de pré-leitura através de atividades motivadoras; fomentar a consciência de uma aprendizagem contínua, autónoma e autorregulada; avaliar a relevância da intervenção pedagógica no desenvolvimento da competência leitora.

O presente relatório está estruturado conforme os momentos de relevo da intervenção. Sendo assim, encontra-se dividido por três capítulos: Enquadramento Contextual e Teórico, Descrição da Intervenção Pedagógica e Conclusões.

No capítulo número um, é estabelecida a apresentação das turmas onde foi desenvolvida a ação pedagógica e posto em prática o plano de intervenção. Também neste capítulo, foi abordado o tema da pré-leitura e do desenvolvimento da competência leitora, relacionando-a com os documentos reguladores do ensino das línguas e contextualizando-a de forma teórica.

Naquilo que ao segundo capítulo diz respeito, a intervenção pedagógica, a sua justificação, a fundamentação das estratégias e as atividades realizadas são os pontos principais.

O processo é exposto e devidamente fundamentado e justificado.

Por fim, avalia-se a intervenção, refletindo sobre o trabalho desenvolvido e apresentando-se as deduções globais, onde estão também patentes todas as dificuldades associadas a este processo. Pretendeu-se, assim, apresentar possíveis soluções pedagógicas para colmatar as falhas existentes, com a intenção de auxiliar o processo de compreensão textual.



---

## **Capítulo I – Enquadramento Contextual e Teórico**

## **1.1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL**

### 1.1.1 APRESENTAÇÃO

O presente relatório é resultado do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada intitulado *Da pré-leitura à compreensão textual nas aulas de Português e de Espanhol*, tendo como pano de fundo a ativação e o desenvolvimento de conhecimentos prévios dos alunos, como facilitadores da compreensão do texto.

Neste capítulo, centra-se a atenção num enquadramento teórico resultante de literatura especializada associada à temática em foco e dos documentos de referência no ensino/aprendizagem de línguas, dos quais destacamos quatro textos fulcrais da nossa fundamentação: *Programa de Espanhol* (Fernández, 2002), *Programa de Português do Ensino Secundário* (Coelho, 2002) o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006).

Será também apresentada a intervenção pedagógica e os respetivos objetivos, as principais estratégias de intervenção pedagógica, associadas ao uso de diversas técnicas e instrumentos criados especificamente para este projeto. Este capítulo culmina com o enquadramento contextual, com enfoque ao nível macro e micro (com a caracterização da escola e da turma, respetivamente), que se revelou útil na sustentação das opções metodológicas que tomamos.

Centrado na competência de leitura, mais concretamente na compreensão leitora, este projeto de investigação-ação decorreu em duas turmas, uma de 11º ano (Espanhol) e outra de 12º ano (Português), pertencentes ao Curso de Línguas e Humanidades da Escola Secundária de Alberto Sampaio. O propósito desse projeto foi comum a ambas as turmas, diferenciando-se apenas nas estratégias utilizadas no ensino de Língua Materna e de Língua Estrangeira (iniciação), uma vez que a ativação das competências a desenvolver em cada uma das turmas eram diferentes. Em termos genéricos, pretende-se dar resposta a várias questões de investigação presentes no projeto de intervenção (Anexo 1).

Implementou-se o referido projeto aceitando a ideia de que a leitura, e mais propriamente a compreensão leitora, é certamente uma das competências mais solicitadas em sala de aula e aquela a que os documentos reguladores da prática docente atribuem maior valor.

A partir de uma consulta bibliográfica relacionada com a temática, bem como da

reflexão das orientações prescritas pelos documentos oficiais, tornou-se necessário investigar a prática da pré-leitura, tendo como objetivos diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na competência de Leitura; desenvolver conhecimentos prévios nos alunos com impacto na compreensão do texto; promover estratégias de pré-leitura através de atividades motivadoras; fomentar a consciência de uma aprendizagem contínua, autónoma e autorregulada; avaliar a relevância da intervenção pedagógica no desenvolvimento da competência leitora.

## 1.2 CARATERIZAÇÃO DO MEIO DE INTERVENÇÃO

### 1.2.1 AS TURMAS

Este Relatório de Estágio traduz a implementação de estratégias de pré-leitura que resultaram da observação direta do contexto específico em que o projeto de intervenção (Anexo 1) foi colocado em prática conforme os objetivos, finalidades e necessidades dos grupo-meta, os quais se destinaram à turma do 11º H (Espanhol) e do 12º K (Português), durante o ano letivo de 2014/2015. Os dados biográficos das turmas surgem após uma recolha de dados, elaborada a partir de um questionário inicialmente aplicado (Anexo 2).

A turma do 11º H, na qual foi implementado o projeto para a disciplina de Espanhol, era constituída por 26 alunos (21 raparigas e 5 rapazes), com uma média de idades de 16,6 anos. É de salientar que estávamos perante uma turma com alguns problemas de disciplina, e também de heterogeneidade, pelo facto de alguns alunos serem autónomos e participativos enquanto uma maioria necessitava de estímulos para intervir na aula. Na sua generalidade, trata-se de uma turma que desvalorizava a competência leitora, tanto a nível escolar como pessoal.

No que diz respeito à turma 12º K, grupo-meta deste relatório para a disciplina de Português, era constituída por 24 alunos (18 raparigas e 6 rapazes), com uma média de idades de 17,2 anos. Era uma turma consciente do processo de aprendizagem, quando comparada com a turma de Espanhol. Contudo, também esta turma, no que toca à autonomia e participação, apresenta alguma heterogeneidade. E, ainda, a par da turma de Espanhol, desvaloriza o papel da competência leitora, principalmente de textos literários tão importantes ao nível do Ensino Secundário e do 12º ano.

### 1.2.2 A ESCOLA

A intervenção deste relatório foi colocada em prática na Escola Secundária de Alberto Sampaio, situada na cidade de Braga, durante o ano letivo de 2014/2015. De salientar que se trata de uma escola que, em 2010, inaugurou as suas novas instalações depois de uma requalificação integrada e coordenada pela Parque Escolar. Dessa requalificação resultou uma enorme qualidade de infraestruturas que possibilitam um ambiente ideal para o ensino e para o convívio.

Das infraestruturas diretamente ligadas ao bom funcionamento do processo de ensino-aprendizagem é de realçar: a biblioteca, local muito dinamizado e requerido pelos alunos que aí passam alguns momentos de leitura, pesquisa e estudo; as salas de aula, locais com dimensão para todo o tipo de turmas e que, após a intervenção, passaram a ter computador para o docente dinamizar as aulas, com retroprojetor, tela, quadro branco e, em alguns casos, quadro interativo; as salas destinadas aos docentes passaram a ser, mais do que um local de convívio e descanso, um local de trabalho colaborativo e equipado para o efeito. Este conjunto de requalificações, como é perceptível, assegura um contexto capaz de garantir à comunidade escolar o aprazível funcionamento de todos os sectores.

De acordo com os dados que constam no Projeto Educativo datado de 2011, a Escola Secundária de Alberto Sampaio reúne estudantes provenientes dos mais diversos estratos sociais, com predomínio do nível social médio alto e alto. Naturalmente, existem alunos que pertencem a níveis sociais inferiores, nomeadamente médio-baixo e baixo. Com toda esta heterogeneidade presente, a escola, como medida de combate ao abandono escolar, tem ao dispor uma vasta oferta educativa, nomeadamente: Educação Pré-Escolar; 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário, Cursos Profissionais e Ensino Recorrente.

No que concerne à avaliação resultante do Relatório de Avaliação Externa de 2017, a ESAS encontra-se acima da média nacional, obtendo uma classificação de “Muito Bom”. Tal classificação resulta do trabalho feito pela escola aos níveis do combate à exclusão social e ao abandono escolar precoce, bem como pelo progresso feito na introdução de diversas opções de apoio educativo, inculcando uma vertente artística e criativa no currículo. Porém, foram referidas áreas de melhoria no relatório anteriormente referido, principalmente na gestão de ligação entre

os alunos das escolas do agrupamento e, conseqüentemente, na articulação entre os níveis básicos e secundário.

Após a caracterização das turmas a intervir, bem como da escola onde o projeto foi implementado, é fundamental contextualizar todos os referidos meios de intervenção que originaram a ação propriamente dita, tomando como referência os documentos orientadores para o ensino do Português e do Espanhol, bem como de bibliografia específica relacionada com a temática abordada.



## **1.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### 1.3.1 APRECIACÕES GERAIS ACERCA DE LEITURA.

A competência de leitura é transversal ao currículo e, ativando diferentes mecanismos de acordo com as circunstâncias, assume-se preponderante na aquisição de saberes. Torna-se complexo trabalhar a sua compreensão em diferentes contextos, cabendo ao professor definir estratégias que possibilitem o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos. Neste sentido, este profissional da docência tem um papel preponderante ao propiciar ao discente não apenas uma aprendizagem leitora, mas também inculcando técnicas e condutas que resultem na compreensão dessa leitura. Ensinar é também possibilitar ao estudante formas para desenvolver metodologias conceituais que ampliem seu desempenho acadêmico.

Neste rumo, a implementação de estratégias de leitura na sala de aula assume-se como um processo complexo facilitador da compreensão leitora e, sendo assim, essas mesmas estratégias abarcam três momentos distintos: antes (pré-leitura), durante (leitura) e após (pós-leitura). Sumariamente, no momento de pré-leitura, é realizada uma observação global do texto a partir do seu título, dos possíveis tópicos de apresentação, das figuras/imagens, das previsões ou daquilo que o leitor já conhece sobre o que irá ler. Na execução do ato de ler propriamente dito, realiza-se uma compreensão da mensagem que o texto pretende passar, selecionando as informações significativas, relacionando as informações selecionadas com as deduções feitas no momento de pré-leitura, com o intuito de as confirmar ou corrigir. Após a leitura, procede-se à reflexão daquilo que foi lido com o intuito de analisar e, se necessário, corrigir previsões acerca do conteúdo, sumariamente, pretende-se desbloquear o sentido global da mensagem. O docente poderá ainda incentivar à discussão do assunto da mensagem para uma reflexão compartilhada do conteúdo lido e, se necessário, reler o texto (Kopke, 1997 ; Duke & Pearson, 2002).

Todas as estratégias de leitura são vistas como facilitadores do estudo, auxiliares de uma melhor compreensão daquilo que é proposto. Para tal, segundo Oakhill & Garnham (1988), é necessária a participação ativa do leitor na aplicação das referidas estratégias, que podem ser adaptadas a qualquer tipologia textual.

### 1.3.2 A LEITURA NO CONTEXTO SOCIAL

A leitura é considerada, pela UE e por diversas organizações internacionais, como a base de uma sociedade alfabetizada, sendo indispensável para a aquisição de saberes fundamentais ao desenvolvimento sustentado das comunidades. Todas as organizações que zelam por uma sociedade do conhecimento têm apelado aos governos de forma a que estes promovam a literacia e a assumam como prioridade política.

Nos últimos anos, a influência das referidas organizações juntos dos governos tem surtido efeito na criação de instrumentos de avaliação e respetiva comprovação da situação verificada nos países à prova. Tais resultados permitem às diferentes entidades precisar o nível de evolução das sociedades em momentos semelhantes sendo os países diferentes. Obviamente que os resultados também traduzem os esforços feitos internamente para combater a iliteracia desenvolvendo o juízo crítico, reflexivo e cognitivo da sociedade. Caso haja recessão dos níveis avaliativos, poderá ser fruto de uma tentativa de supressão reflexiva da população de um possível governo totalitário.

### 1.3.3 CONJUNTURA LITERÁRIA EM PORTUGAL

Até à data da intervenção que deu resultado ao presente relatório, a situação global nos níveis nacionais e internacionais é preocupante. Após avaliados, os dados referentes a Portugal traduzem uma literacia abaixo da média europeia em todas as fases etárias.

Os resultados do Programme for International Student Assessment datados de 2009 mostram um país ainda procrastinado em relação aos restantes país europeus, chegando a ter resultados que são considerados pela OCDE como bastante preocupantes:

On the overall reading scale	On the reading subscales					On the mathematics scale	On the science scale	
	<i>Access and retrieve</i>	<i>Integrate and interpret</i>	<i>Reflect and evaluate</i>	<i>Continuous texts</i>	<i>Non-continuous texts</i>			
Portugal	489	488	487	496	492	488	487	493




	Statistically significantly <b>above</b> the OECD average
	Not statistically significantly different from the OECD average
	Statistically significantly <b>below</b> the OECD average

Gráfico 1. Resultados do Programme for International Student Assessment (PISA) de 2009. OECD (2010, p. 8).

Têm sido constantes os avisos por parte da UE para a situação nacional. Contudo, os resultados acima citados são insuficientes para colmatar deficiências que se prolongam há muitos anos. É assim necessária uma intervenção urgente e de forma sistematizada, adequada ao panorama nacional, para reverter o problema.

#### 1.3.3.1 PLANO NACIONAL DE LEITURA

O Plano Nacional de Leitura surge como resposta aos baixos resultados nas avaliações de conhecimentos feitas aos leitores portugueses. Trata-se de uma iniciativa governamental, tutelada pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Cultura, bem como pelo gabinete do Sr. Ministro dos Assuntos Parlamentares, assumindo assim uma prioridade política e governamental.

O principal objetivo do PNL é aumentar substancialmente os níveis de literacia, de forma a colocar Portugal a par dos restantes países europeus. Para tal, é necessário que haja não só uma intervenção dos profissionais da educação, mas também um aglomerado de ambientes propícios ao relevo da literatura, tornando-se assim um objetivo que deve de ser assumido por toda a sociedade, pois caso o comprometimento das metas seja assumido coletivamente, melhor e mais rápido se conduzirá o Portugal a um nível de literacia superior.

Segundo o sítio oficial do PNL na internet (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>), as linhas de estratégia para o desenvolvimento da leitura, relevantes para este projeto, como uma prioridade política e um desígnio nacional deverão desdobrar-se em:

- “Alargar e diversificar as ações promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais:
  - Estimular nas crianças e nos jovens o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e na família;
  - Reforçar a promoção da leitura em espaços convencionais de leitura, designadamente nas bibliotecas públicas;
- Contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura:

- Reforçar a cooperação e a conjugação de esforços entre a escola, a família, as bibliotecas e outras organizações sociais;
  - Valorizar, tornar visível e apoiar o esforço de profissionais e instituições com intervenção na área da leitura;
- Assegurar formação e instrumentos de apoio:
    - Definir parâmetros para a formação de educadores, professores e mediadores de leitura, de acordo com os princípios do Plano Nacional de Leitura;
    - Facultar instrumentos, conteúdos e metodologias orientadores da formação de professores e mediadores de leitura;
    - Disponibilizar orientação e apoio direto e on-line a práticas promotoras de leitura na escola, na biblioteca escolar, na família, na biblioteca pública e noutros contextos culturais;
    - Mobilizar instituições de formação para ampliarem a oferta na área da leitura;
- Inventariar e otimizar recursos e competências:
    - Inventariar, descrever e divulgar programas, iniciativas e experiências que têm contribuído para criar hábitos de leitura;
    - Ter em conta os resultados da experiência nacional e as experiências de outros países na organização de novas iniciativas;
    - Recorrer às novas tecnologias de comunicação para promover o acesso ao livro, estimular a diversificação das atividades de leitura e a informação sobre livros e autores;
- Criar e manter um sistema de informação e avaliação:
    - Criar instrumentos de avaliação utilizáveis em contexto escolar que permitam aos docentes dos vários níveis de escolaridade monitorizar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos seus alunos;
    - Avaliar políticas e ações a desenvolver no âmbito do Plano Nacional de Leitura.”

Como se percebe, a missão que se propõe nas linhas estratégicas do PLN não é fácil de pôr em prática. Contudo, um envolvimento geral da sociedade, promovendo múltiplas e variadas iniciativas, tanto a nível local como regional ou nacional, podem ter um efeito desejável e bastante positivo para o cumprimento do desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento. Uma das estratégias a por em prática é a ativação de conhecimentos prévios que facilitem a compreensão do texto. Este pode ser um fator importante para a motivação literária e consequentemente para o aumento da literacia. Para isso é necessário estabelecer algumas estratégias.

#### 1.3.4 A ESTRATÉGIA DA PRÉ-LEITURA

Um fator imprescindível a todo tipo de comunicação: o acionamento do conhecimento prévio, que permite a antecipação de conteúdos e a formulação de hipóteses sobre os fatos e acontecimentos relatados.

Corrêa & Cunha (2006, p. 81)

Ensinar a analisar, interpretar a refletir sobre um texto, de forma a atingir a compreensão textual, envolve, ensinar métodos e estratégias de forma a possibilitar a compreensão do texto em questão. Como já foi referido no ponto anterior, as estratégias podem ocorrer em três momentos distintos, contudo, sendo intenção do presente relatório analisar o impacto da pré-leitura na compreensão textual, abordar-se-á esse mesmo ponto em concreto.

Segundo Cassany, Luna & Sanz (2003, p. 208), a leitura é um dos principais meios de acesso ao conhecimento, sendo a sua aprendizagem transversal ao currículo. É neste sentido que os autores defendem a máxima de que “La comprensión es un camino sin final. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente. Por eso, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser tarea general al currículum escolar y debe abarcar a todos los niveles y a todas las materias.”. Dessa forma, será necessário trabalhar com estes alunos estratégias de compreensão leitora como o recurso à pré-leitura.

É assim necessário dotar os alunos de mecanismos facilitadores da compreensão textual, como é o caso da pré-leitura, ativando e desenvolvendo conhecimentos prévios, uma vez que, durante o processo de leitura, são os esquemas, expectativas, interesses e propósitos dos alunos que impulsionam o seu desenvolvimento cognitivo, por outras palavras, é quem sabe

mais sobre um tema que compreende e retém mais informação do texto, segundo Sousa (2011, p. 117).

É fundamental contextualizar o projeto de intervenção, tomando também como referência os documentos orientadores para o ensino do Português e do Espanhol.

A competência de leitura é transversal ao currículo e, ainda que ative diferentes mecanismos de acordo com as circunstâncias, assume-se como preponderante na aquisição de saberes. Torna-se complexo trabalhar a sua compreensão mediante diferentes contextos, cabendo ao professor definir estratégias que possibilitem o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos. Assim sendo, foi necessário empregar a pré-leitura, nas aulas de Português e de Espanhol, para ativar e/ou desenvolver conhecimentos prévios, com a finalidade de uma melhoria da compreensão textual, pois “quanto mais conhecimentos o leitor tiver sobre o tema tratado no texto, quanto maior for a sua competência linguística, quanto melhor dominar estratégias metacognitivas, mais informação será integrada na sua representação individual do texto e mais competente é como leitor” (Coelho, 2002, p. 23).

Neste contexto, salienta-se a conformidade dos objetivos deste projeto com os documentos referidos, uma vez que, segundo Coelho (2002, p. 23), possuir conhecimentos prévios possibilita a antecipação de sentido, formulação, confirmação ou correção de hipóteses, prevenindo assim que os alunos não se limitem a uma descodificação linear do texto. Ainda nesse mesmo documento, a autora afirma que “Os objectivos para a aprendizagem da leitura em contexto escolar consistirão no desenvolvimento dessas capacidades estratégicas, no desenvolvimento de tipos de leitura diversificados e no desenvolvimento da capacidade de utilizar e transformar os conhecimentos anteriormente adquiridos”, fomentando a pré-leitura como instrumento imprescindível para uma melhor compreensão textual. Também Fernández (2002, p. 7) admite a necessidade de se utilizarem estratégias diversas como forma de incentivar a autonomia dos alunos e “activar, previamente à leitura, os conhecimentos e experiências socioculturais relacionados com o assunto.”

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* releva a importância de se implementarem estratégias de compreensão leitora, como “um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais.” (Conselho da Europa, 2001, p. 90).

Assume-se, neste projeto, que uma preparação inicial resultará benéfica para a compreensão do texto. Esta ideia também é destacada por vários investigadores que consideram que “quando se ativam e desenvolvem os conhecimentos prévios e se estabelecem propósitos de leitura”, estes viabilizam a construção de significado (Bartlett, 1978; Rumelhart, 1980; apud Sousa, 2011), resultantes assim da interação ativa que o leitor faz com o texto (Muñoz, 2004).

Sendo a pré-leitura o ponto inicial do processo de compreensão leitora, poderá ser perentória no contínuo da prática desse mesmo processo, tal como o pressupõe Coelho:

A observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão, mobilizando conhecimentos ou vivências que se possam relacionar com o texto, adquirindo novos conhecimentos imprescindíveis à sua interpretação; observação/reconhecimento/interpretação de índices de modo a familiarizar o leitor com o texto e a antecipar o seu sentido e função.

(Coelho, 2002, p. 23)

É, pois, a partir da observação de diversos contextos, como os que têm sido apresentados, que se propõe uma intervenção pedagógica direcionada para a pré-leitura, implementado múltiplos mecanismos que estimulem os conhecimentos prévios do grupo, como forma de auxiliar a compreensão textual. Segundo Giasson (1993, p. 227), alguns estudos revelam que os professores veem as atividades de pré-leitura como uma perda de tempo e como algo que, quando implementado, resultou em desilusão perante as inúmeras tentativas falhadas. Contudo, a pré-leitura deverá assumir um papel igualmente importante para os restantes momentos de compreensão leitora dentro da sala de aula, e os professores devem repensar as estratégias utilizadas e refletir sobre a verdadeira razão para tal falhanço ao nível da leitura. É essa a conclusão que Giasson retira acerca dos referidos estudos, e é neste contexto que se enquadra esta intervenção. Será, então, necessário ter em consideração diversos fatores estratégicos como forma de evitar possíveis imprevistos, pois é importante ter em conta que “estimular os conhecimentos consiste em tomar esses conhecimentos imediatamente disponíveis para os alunos, ou seja, fazê-los tomar consciência do que já sabem sobre o conteúdo do texto a ler” (Giasson, 1993, p. 230).

Segundo Genette (1987), os leitores têm tendência em formular ideias e, conseqüentemente, hipóteses acerca do conteúdo daquilo que irão ler. A partir daquilo que vemos nas capas e nas contracapas de um livro, nos títulos de um texto, nas imagens que as/os acompanham, no fundo, todos aqueles elementos que vão para lá daquilo que realmente está no

texto/obra a ler, são utilizados de forma a prever as informações sobre o conteúdo intencional do autor.

Após esse processo de formulação de hipóteses e independentemente daquilo que o leitor associou previamente se assemelhar ou não ao conteúdo intencional, todo esse processo ajudará a compreender o texto pretendido e a reformular os esquemas cognitivos dos leitores tornando-os mais complexos (Ballester Bielsa, 2000).

Neste sentido, e considerando a compreensão leitora o proveito da comprovação com a reestruturação daquilo que o leitor já conhece do texto, tornando-se assim fundamental para enriquecer momentos de ensino-aprendizagem que possibilitem aos alunos desenvolver novas informações fulcrais para catalogarem com o(s) texto(s) (Ballester Bielsa, 2000; Simões *et alii*, 2012).

### 1.3.5 DIVERSIDADE DE ESTRATÉGIAS

Todos os momentos que antecedem a leitura podemos defini-los como de pré-leitura. Tais momentos, segundo Ballester Bielsa (2000, p. 69) são acompanhados de estratégias que podem ser divididas em diversas atividades passíveis de serem implementadas em sala de aula.

Dotar os alunos de estratégias que lhes possibilitem antecipar o conteúdo do texto consagra vantagens no processo de compreensão leitora, uma vez que, segundo Figueiredo (2004, p. 67), esse processo ativa esquemas cognitivos fundamentais para a interpretação e significação do texto por parte do aluno. Assim sendo, é no momento da pré-leitura que os alunos criam uma imagem do texto que será confirmada ou refutada pelos próprios ao longo da leitura e isso permiti-lhes uma assertiva interpretação do que é lido. Troca de informações acerca da temática a ler, ativação de conhecimentos a partir de instrumentos didáticos ou a utilização de meios audiovisuais que permitam captar a atenção para uma determinada temática são exemplos de extração de informação a utilizar no momento da leitura.

#### 1.3.5.1 EXTRAÇÃO DE INFORMAÇÃO GERAL

A extração de informação geral, também conhecida como “skimming”, consiste em ler de forma rápida, com o intuito de o aluno obter uma percepção global do texto, bem como da sua intenção, origem e/ou tom. No momento da extração geral, o aluno tem uma ação passiva enquanto agente da leitura mas ativa enquanto leitor, pois o ato de ler, normalmente, pertence



ao docente, sendo desígnio do aluno intercetar a mensagem em todos os seus panoramas textuais.

#### 1.3.5.2 EXTRAÇÃO DE INFORMAÇÃO ESPECÍFICA

A extração de informação específica, também conhecida por “scanning”, consiste, segundo Grellet (1988), na seleção de informação específica, como datas, nomes ou locais, a partir de uma leitura rápida. Quando o aluno iniciar uma leitura mais profunda do texto, já estará familiarizado com os momentos fulcrais para uma apreciação global.

#### 1.3.5.3 PREVISÃO

Prever o conteúdo de um texto auxilia o aluno a prever aquilo que irá ler. O aluno pressupõe, a partir dos diversos elementos paratextuais – capa, contracapa, título, etc. -, o conteúdo do texto ou obra. Se, por um lado, temos a realidade empírica do aluno/leitor, por outro, temos a realidade fantástica do texto. A transição entre estas duas vertentes contem os referidos elementos paratextuais (Genette, 1987, pp. 374-375).

#### 1.3.6 A ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

A intervenção seguiu um método progressivo com o intuito de visar uma avaliação do desenvolvimento metacognitivo dos alunos de forma gradual ao nível da compreensão leitora e a partir de mecanismos de pré-leitura. Segundo Bielsa (2000, p. 69), as estratégias de pré-leitura subdividem-se em dois grupos: por um lado, as que são passíveis de se relacionar com os elementos do texto, fomentando assim a formulação de hipóteses acerca da informação que constará do mesmo; por outro, aquelas que permitem contextualizar o texto previamente, promovendo no aluno uma postura participativa e interativa, a qual despertará interesse e motivação para a temática em estudo.

Assim, as estratégias implementadas ao longo de todo o processo de intervenção, bem como as respetivas atividades realizadas, solicitaram um grau de complexidade como se espera de qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem, requerendo dedicação e

compromisso de todos os seus agentes, principalmente “teachers need to motivate students to keep trying, especially when the level of work is increasing” (Shanahan, Fischer & Frey, 2012, p. 62).

Como já vimos, o contexto cultural, social e cognitivo do aluno poderá ajudá-lo a retirar uma ilação daquilo que leu. Ora, independentemente da conclusão que o aluno retira segundo os referidos contextos, essa mesma pode ser melhorada com estratégias de pré-leitura. Obviamente que o processo de leitura se tornará mais demorado, porém o efeito surtido será o desejado tanto para o docente quanto para o aluno.

#### 1.4 SÍNTESE DA CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Este saber geral sobre o mundo sustenta a nossa interpretação não só do discurso, mas também de todos os aspectos da nossa experiência.

(Brown & Yule, 1993, pp. 287-288)

São várias as investigações e os investigadores que se debruçaram sobre a influência dos conhecimentos prévios no processo comunicativo. De forma consolidar a ideia aqui defendida, devemos considerar as pesquisas feitas por Brown & Yule (1993), dois ingleses da linha da Análise do Discurso. Neste sentido, os autores referidos afirmam que “pressupor” é importante para o processo de compreensão textual, uma vez que o conhecimento experimental que o leitor tem com o meio e com o mundo irá ser conectado com aquilo que lê.

Na mesma linha, surgem as ilações que relevam ainda mais o conhecimento que é compartilhado entre os pares para que se prossiga o processo comunicativo de forma adequada.

Para a linha inglesa da Análise do Discurso, as considerações acerca da importância do conhecimento comum e do mundo também é englobada na compreensão, ou seja, os conhecimentos prévios que o sujeito detém quando inicia a leitura transitam e influenciam a percepção sobre aquilo que lê.

De acordo com Jauss (1978) e Jouve (2002), autores de outra corrente teórica postulada à Estética da Recepção, o papel dos conhecimentos prévios ao longo de todo o processo de leitura é de clara importância, pois apenas se concretiza a construção de sentido com a inclusão dos conhecimentos prévios no universo textual. Jouve (2001, p. 19) chega a afirmar que esse momento inicial da leitura é associado ao “saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura.”

Se pensarmos que o leitor não compartilha o mesmo código linguístico do texto, isso resultará na incapacidade de esse mesmo sujeito construir qualquer sentido e/ou interpretação da sua leitura. A leitura é composta por várias fases, sendo que aquela a que corresponde maior significação dos conhecimentos prévios é a pré-leitura. É nesse momento que se processa a antecipação e estruturação de signos que implicarão na execução ou não da leitura. Visto isto, é evidente a importância que os saberes pré-existentes têm no processo de leitura.

Em concordância com aquilo que tem sido apresentado, cabe ao professor dotar o aluno de meios que permitam restaurar informações armazenadas e que, segundo Rumelhart (1980), recuperem conhecimentos provenientes de experiências várias, desejos, crenças e demais vivências mundanas para que os possa utilizar em benefício da compreensão e interpretação do texto.

Teixeira (2005), numa pesquisa executada em aulas de leitura de LM e LE, aponta para a possibilidade de se trabalhar conhecimentos prévios de forma a os ativar no aluno/leitor de forma útil e significativa com recurso a diversas estratégias que incluem atividades que sejam diretamente associadas à intertextualidade, à interdiscursividade e à transposição intersemiótica. Tais instrumentos servem de assento na fase de pré-leitura.

É sustentado por estas averiguações que a presente investigação se desenvolveu, dando origem ao presente relatório de estágio. Manifestar-se-á o valor dos conhecimentos prévios que os sujeitos intervenientes no processo de leitura detêm, sendo que, segundo aquilo que aqui foi exposto, sem esses conhecimentos do discurso e do mundo a leitura não existirá.

Prossegue este relatório com a exposição das práticas do processo de investigação, implementado com os alunos e cujo objetivo principal foi ativar os seus conhecimentos prévios no momento da pré-leitura, proposto tanto para alunos de LM como de LE.

---

## **CAPÍTULO II – DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

## **2. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

### 2.1 APRESENTAÇÃO

Toda a aula deve ser pensada e planeada segundo as características do grupo-meta e dos conteúdos a lecionar. Neste sentido, as aulas observadas lecionadas seguiram vários modelos de planificação como forma de adaptação às turmas, disciplinas e conteúdos.

O capítulo que agora se inicia corresponde à implementação do Projeto de Intervenção inicialmente intitulado *“Da pré-leitura à compreensão textual”* e engloba as várias fases em que o projeto foi posto em ação, bem como a referência aos principais materiais utilizados nas intervenções de regência apropriados ao referido projeto.

De forma progressiva serão expostos todos os instrumentos utilizados na recolha de dados numa fase preliminar, importantes para precisar obstáculos e dificuldades patenteadas pelo grupo-alvo.

Recolhidas todas as informações necessárias, segue-se a intervenção concretizada em sala de aula e dando possibilidade ao grupo-alvo para usar estratégias de pré-leitura, de forma a atingirem uma compreensão textual mais consciente.

Por fim, serão analisados todos os resultados alcançados pela intervenção, apoiados nas análises das fases anteriormente referidas e na opinião do grupo-meta.

### 2.2 REGISTOS: FASE DE OBSERVAÇÃO

Durante o período de observação das aulas de Português e de Espanhol, que decorreu entre setembro e dezembro de 2014, foi possível analisar o contexto de intervenção, bem como aplicar um questionário (Anexo 2) de forma a obter um diagnóstico mais detalhado das turmas. Segue-se, pois, o registo geral de observação de ambas as disciplinas.

O processo de ensino-aprendizagem de Português (LM) constitui, em si, um empreendimento complexo e não isento de contradições, visto que o aluno possui já um conhecimento da sua língua, que adquiriu em meio natural. Esta é a maior controvérsia do ensino de uma língua que o aluno já conhece e que será objeto de estudo.

A turma de Português era constituída por 24 alunos, um número razoável para se trabalhar em harmonia na sala de aula. Era uma turma consciente da responsabilidade que o

processo de aprendizagem tem para o seu futuro. Contudo, tratava-se de uma turma, no que toca à autonomia e à participação, que apresentava muitas dificuldades. Os alunos não tomam iniciativas autodidatas, esperando, sempre, pela explicação do professor e por algum resumo dos conteúdos abordados. Ainda desvalorizam o papel da competência leitora, principalmente de textos literários importantes no nível de ensino em questão. É assim necessário dotar os alunos de mecanismos facilitadores da compreensão textual, como é o caso da pré-leitura, ativando e desenvolvendo conhecimentos prévios, uma vez que, durante o processo de leitura, são os esquemas, expectativas, interesses e propósitos dos alunos que impulsionam o seu desenvolvimento cognitivo, por outras palavras, é quem sabe mais sobre um tema que compreende e retém mais informação do texto (Sousa, 2011, p. 117).

É legítimo realçar, desde já, o papel do professor de Português no processo em causa, uma vez que ele deverá estimular as diversas componentes da língua nas suas interações com os alunos. Este deverá ser detentor de um vasto conhecimento do fenómeno comunicativo e linguístico, assim como sobre a aquisição e funcionamento da própria linguagem. Cabe ao professor o papel de desenvolver o capital linguístico dos alunos com o suscitar de situações, atividades complexas e demais recursos disponibilizados, para uma maior consciência e fruição integral da língua.

Assim, a aula de Português deverá possibilitar ao aluno, enquanto elemento de uma sociedade, uma adequação, com maior sucesso, em situações de comunicação que desconhecia ou que lhe eram estranhas até então. Como parênteses, realça-se que todo o conhecimento da língua, do qual o aluno já é detentor, não deve ser visto como errado e passível de ser substituído por aquilo que o professor considera unicamente correto. Este conhecimento prévio deverá ser trabalhado a partir do diálogo explicativo e claro entre professor - aluno e, se necessário, corrigido, porém nunca totalmente desvalorizado.

Ensinar uma língua estrangeira requer rigor. Independentemente do grupo- meta, o professor projeta uma finalidade a alcançar segundo as normas prescritas. Porém, essas finalidades em muito dependem do ritmo e comportamento das turmas.

A turma de Espanhol era constituída por 26 alunos, um número razoável, não fosse a especificidade negativa que definia esta turma, pois cerca de 50% dos alunos eram repetentes e muitos deles incutiam no grupo um comportamento desadequando em sala de aula.

As aulas de Espanhol eram reguladas, constantemente, por uma tentativa da professora em acalmar e silenciar a turma. Porém, é de salientar que os alunos se dedicaram aos trabalhos

propostos na aula, demonstram bastantes conhecimentos e rigor nas respostas dadas. Ou seja, tratava-se de uma turma muito boa cognitivamente, porém pecava pelos comportamentos desapropriados em sala de aula.

A leitura e a oralidade em língua espanhola não são, de todo, o ponto forte e apreciado do grupo. Há uma tentativa de fuga aquando da necessidade de intervir em língua estrangeira, seja com a leitura seja com a exposição oral, o que se traduz em debilidades aquando dessa mesma intervenção. Com isto, é preciso trabalhar e, principalmente, incentivar os alunos para a leitura, de forma a aperfeiçoarem as suas variadas fragilidades em LE.

## 2.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

### 2.3.1 O QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

De entre as diversas técnicas de recolha de dados, elegemos o questionário como o instrumento de investigação do nosso projeto, uma vez que este se adequava a determinados princípios estabelecidos previamente, nomeadamente:

- O objetivo da investigação;
- Os destinatários da intervenção;
- As condições materiais que tínhamos à nossa disposição.

Além de responder a estes princípios, o questionário tem a vantagem de poder ser aplicado a grupos numerosos (como é o caso do nosso grupo, que é composto por 26 elementos) e de proporcionar a formulação de questões específicas, possibilitando a recolha de dados uniformes e precisos.

Consequentemente, depois de eleito o instrumento de investigação, começamos por formular algumas questões. É importante referir que uma das fases fulcrais para a elaboração de um questionário e aquela em que sentimos mais dificuldades foi, precisamente, a formulação das questões. Segundo Oppenheim (1992), é necessário ter em consideração alguns aspetos como: evitar palavras ambíguas, não usar palavras conotativas, incluir sempre a opção “não sabe/não responde”, não colocar duas questões num mesmo enunciado, evitar a negação dupla, não usar siglas, evitar um questionário muito comprido, usar formas de amabilidade e agradecimento, não usar termos valorativos, entre outras.

Atendendo a estes aspetos, optamos por formular questões diretas, específicas e interrogativas (com várias propostas para a resposta) de forma a obter dados detalhados de acordo com os objetivos da nossa investigação, segundo Oppenheim, (1992, p. 95):

En un cuestionario, la función de la pregunta es la de elicitar, de la manera menos distorsionadora posible, una particular comunicación de un informante al que creemos en posición de ciertas ideas, actitudes o informaciones relativas al objeto de investigación.

No que concerne ao tipo de respostas, optamos pelo uso de respostas estruturadas por meio de gradação (nunca, raramente, às vezes, sempre/ discordo totalmente, discordo, concordo, concordo totalmente, sem opinião/ muito pouco, pouco, muito, bastante), respostas fechadas “sim/não”, algumas respostas abertas (apenas nos objetivos um e dois, fazer a caracterização sociodemográfica da turma em análise e conhecer os hábitos de estudo, preferências e motivações dos alunos relativamente ao Espanhol Língua Estrangeira, respetivamente) e respostas de escolha múltipla onde se incluía, sempre que necessário, a opção “outras”. Todas as respostas eram de carácter obrigatório. Note-se ainda que a confidencialidade das mesmas estava assegurada no início do questionário.

## 2.3.2 QUESTIONÁRIO INICIAL DE ESPANHOL

### 2.3.2.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

No que diz respeito ao contexto desta intervenção, este realizou-se na mesma turma, ou seja, no 11º ano do curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades. De acordo como o MCERL, o grupo encontra-se no nível B1 (nível intermédio). É relevante também referir que este grupo tem como disciplina específica o Espanhol e, por essa razão, possui uma vasta carga letiva, sendo constituída por 2 blocos de 90 minutos e um bloco de 90 minutos mais 45 minutos. Note-se ainda que todos os estudantes têm como língua materna o Português.

Para o ano em concreto, o grupo apresentava grande diferença de idades que pode ser explicada, como vamos constatar mais à frente, pelo facto de quase metade da turma já ter reprovado, em alguns casos mais do que duas vezes ao longo do seu percurso académico. No



entanto, apesar destas dificuldades, mais de metade da turma ambiciona ingressar na Universidade, perspetivando o Espanhol como uma motivação e “mais-valia” para ingressar num curso de Letras. Como será visível na análise dos questionários, grande parte dos temas abordados nas disciplinas vão ao encontro das atividades que realizam nos seus tempos livres, o que torna esta uma das disciplinas favoritas dos alunos.

No que diz respeito à leitura, ou melhor, à compreensão leitora, que é o tema da investigação comum às duas disciplinas, foi possível constatar que apenas um grupo muito restrito da turma é que ocupa o seu tempo livre a ler e que esta também fica num patamar inferior quando comparada com outros temas da cultura hispano-falante, sendo sempre colocada num último plano.

#### 2.3.2.2 O QUESTIONÁRIO

O presente questionário (Anexo 2) foi elaborado na fase de observação (pré-intervenção) do projeto, sendo que, usando grelhas de observação direta de sala de aula, foi possível diagnosticar algumas das dificuldades evidenciadas pelo grupo, nomeadamente: a carência de léxico e a falta de estratégias de aquisição de novas palavras, o que se traduzia na dificuldade de expressão oral e, conseqüentemente, na dificuldade de compreensão de textos. A falta de conhecimentos prévios foi outra das dificuldades diagnosticadas no grupo, a qual comprometia e afetava, de igual forma, a compreensão textual. Verificou-se, além do mais, que o grupo em análise recorria sempre às mesmas estratégias de compreensão leitora e de aquisição lexical quando confrontados, com determinado género textual, e, respetivamente, com palavras desconhecidas presentes nos textos.

Tendo em consideração as especificidades do grupo em análise e na tentativa de comprovar as informações recolhidas durante o período de observação direta, numa primeira fase, procedeu-se à planificação e conseqüente aplicação do questionário do grupo-alvo seguindo quatro objetivos. Numa segunda fase, procedeu-se à análise e reflexão dos dados obtidos.

Através da análise dos dados foi possível estabelecer algumas conclusões, as quais foram ao encontro dos registos efetuados em sala de aula, e também definir algumas estratégias para as dificuldades diagnosticadas.

Por último, e de forma a possibilitar uma leitura estruturada do presente trabalho, num primeiro momento efetuou-se uma contextualização da metodologia aplicada, assim como da

escola e do universo de participantes. Num segundo momento, procedeu-se à análise e reflexão dos resultados mais significativos e, por fim, num terceiro momento, foram apresentadas as conclusões do mesmo e os planos de ação para cada objetivo.

#### 2.3.2.3 ANÁLISE DE DADOS

O questionário aplicado (Anexo 2) estrutura-se segundo quatro objetivos, respetivamente:

1. Fazer a caracterização sociodemográfica da turma em análise;
2. Conhecer os hábitos de estudo, preferências e motivações dos alunos relativamente ao Espanhol Língua Estrangeira;
3. Verificar em que medida os conhecimentos prévios influenciam a compreensão do texto, bem como as estratégias utilizadas pelos alunos para o entendimento do mesmo.

Desta forma, de acordo com o primeiro objetivo, pretendeu-se obter informações mais detalhadas acerca do grupo em análise, uma vez que a escola ainda não possuía esses dados atualizados. Dado que este grupo revela alguma indisciplina e desinteresse face ao curso, era nossa intenção, sobretudo, conhecer as motivações intrínsecas e extrínsecas do grupo, isto é, verificar quais os motivos que os levaram a escolher a disciplina.

Por sua vez, o objetivo número três prende-se com questões relativas ao projeto de intervenção, como já foi explicitado anteriormente. É neste sentido que, de forma a facilitar a compreensão e análise do questionário, este será analisado por objetivos.

Em relação ao objetivo 1, que consistia em fazer a caracterização sociodemográfica da turma em análise, os alunos tiveram de responder a questões como “já reprovaste algum ano?” e “tens alguma incapacidade?”. Das respostas obtidas resultam os seguintes dados:

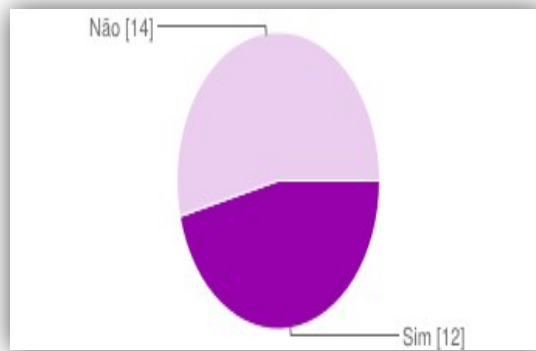


Gráfico 2. Já reprovaste algum ano?

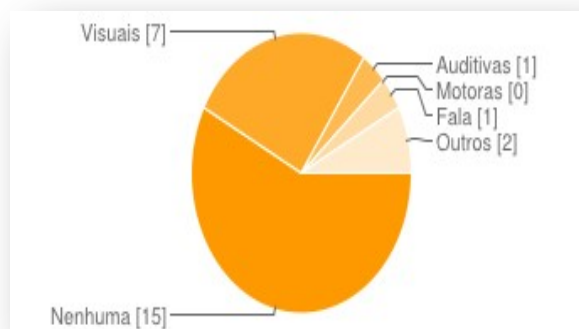


Gráfico 3. Tens alguma incapacidade?

Constata-se que, num universo de 26 participantes, quase metade da turma já reprovou em alguma fase do seu percurso escolar, sendo que, em alguns casos, já reprovaram mais do que uma vez. Está-se, desta forma, perante uma turma com algumas dificuldades de aprendizagem.

Esta turma apresenta outras especificidades, nomeadamente: sete alunos revelam ter dificuldades visuais; uma aluna apresenta dificuldades auditivas; um aluno tem algumas dificuldades de fala e dois alunos admitem ter outro tipo de incapacidade, nomeadamente problemas de fígado e renais.

O objetivo 2 tinha como intenção conhecer os hábitos de estudo, preferências e motivações dos alunos relativamente ao ELE. Nesse sentido, os alunos foram confrontados com questões acerca do que os motivou a escolher a disciplina de Espanhol; aquilo que gostam de fazer nos tempos livres – com o intuito de averiguar os hábitos de leitura - ; de que forma gostam de aprender na aula de Espanhol e também quais os temas de interesse relativamente à cultura hispanofalante.

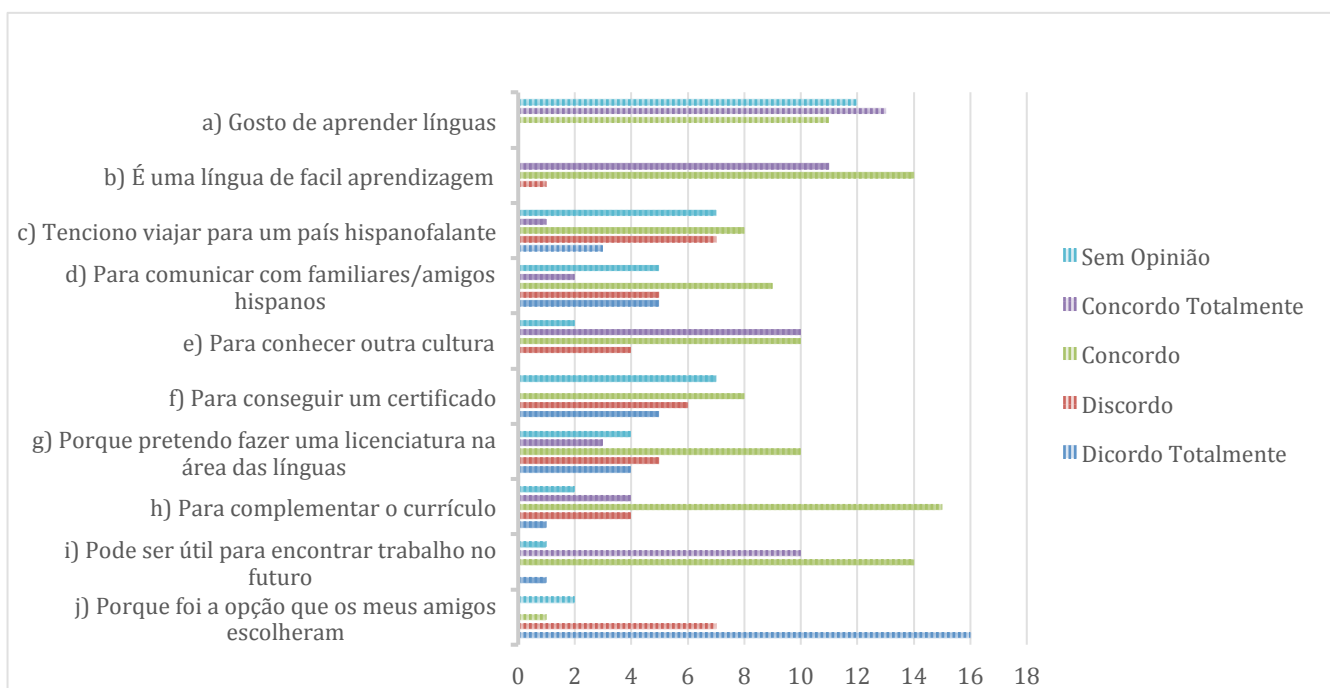


Gráfico 4. Por que motivo escolheste a disciplina de Espanhol?

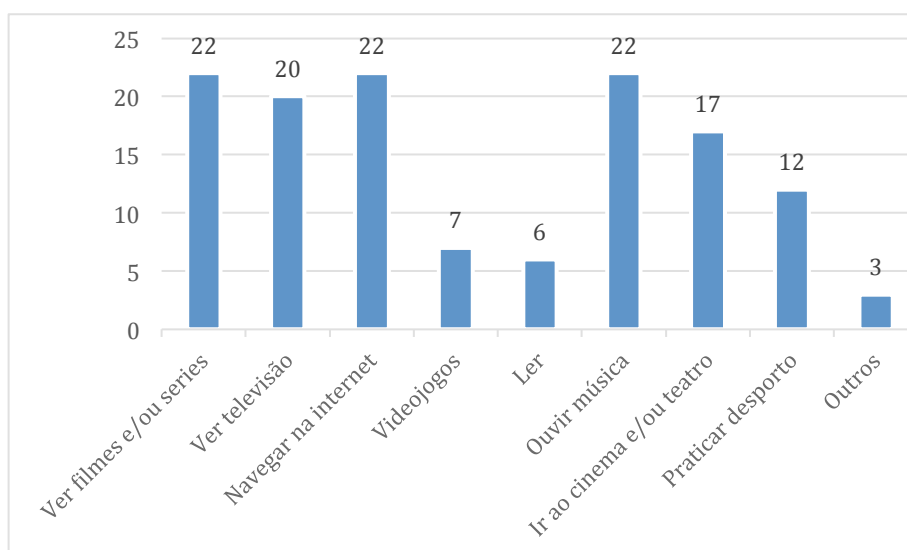


Gráfico 5. O que gostas de fazer nos teus tempos livres?

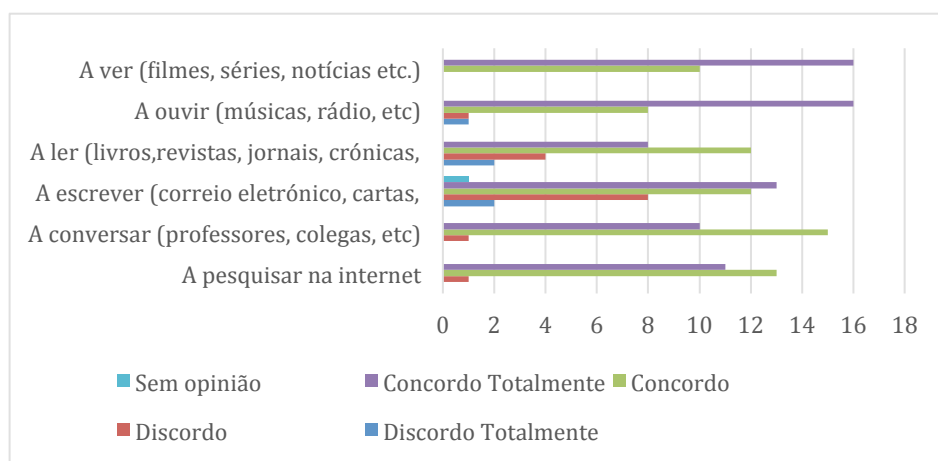


Gráfico 6. Como é que gostas de aprender na aula de Espanhol?

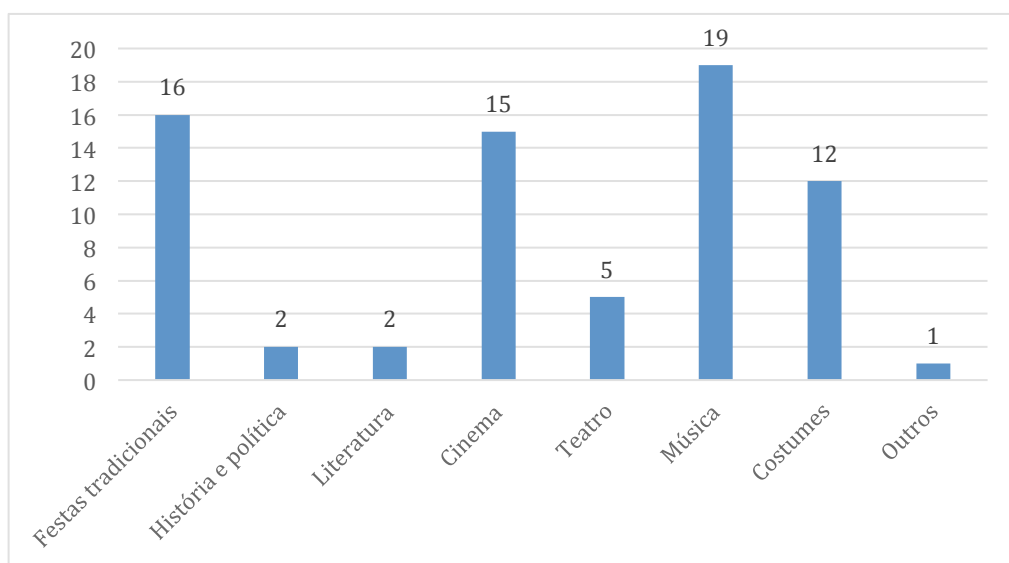


Gráfico 7. Quais são os teus temas de interesse relativamente à cultura hispanofalante?

A questão motivacional, cujas respostas estão representadas no gráfico 4, foi realizada com o intuito de conhecer as motivações extrínsecas e intrínsecas que levaram os alunos a optar pela disciplina. Neste sentido, a mostra resultou em gosto de aprender línguas: não se obteve nenhuma resposta negativa, o que revela bastante motivação da parte dos alunos pelo curso “Línguas e Humanidades” e pela disciplina em questão; no que concerne à questão que aponta o Espanhol como uma língua de fácil aprendizagem, o facto de todos os alunos serem de

nacionalidade portuguesa e dada a proximidade entre a língua materna e a língua estrangeira, pode constituir um fator que os leve a deduzir que esta é uma língua de fácil aprendizagem. Na questão acerca de comunicar com familiares/amigos hispânicos, as respostas dividem-se, pois o facto de discordarem ou discordarem totalmente com esta questão, pode estar relacionado com o facto de estes não terem familiares ou amigos hispânicos. Neste sentido, pode-se concluir que, uma vez que estes não praticam a língua estrangeira fora da sala de aula, servem-se da língua materna para intervir na sala de aula. Ainda assim, convém analisar as respostas de forma particular:

- a) Para conhecer outra cultura. A maioria da turma afirma que uma das suas motivações para a escolha da disciplina de Espanhol prende-se com o interesse em conhecer outra cultura.
- b) Porque pretendo fazer uma licenciatura na área das línguas. No que diz respeito a esta questão as opiniões dividem-se: por um lado, temos os alunos que já afirmaram que não queriam seguir estudos superiores, contudo, os que pretendem seguir não vêm a escolha da disciplina de espanhol como um impulso para ingressar numa licenciatura na área de Línguas.
- c) Para complementar o currículo. Apesar de não revelarem tanto interesse no ingresso numa licenciatura em Línguas vêm no Espanhol um complemento fundamental ao currículo.
- d) Pode ser útil para encontrar trabalho no futuro. Constatamos que o Espanhol é perspectivado como uma ferramenta importante para o acesso ao mercado de trabalho, valorizando a importância da língua a longo prazo.
- e) Porque foi a opção que os meus amigos escolheram. Nesta questão, é possível constatar que os alunos, aquando da escolha da disciplina, não tiveram em consideração a opinião dos amigos revelando total autonomia e motivação pessoal na seleção da mesma.

Nos tempos livres, as atividades privilegiadas são: ver filmes e/ou séries (22), ver televisão (20), navegar na internet (22) e ouvir música (22). É importante salientar que apenas seis alunos ocupam o seu tempo livre a ler. Isto vai ao encontro dos registos efetuados aquando da observação direta em sala de aula, uma vez que os alunos revelam bastantes dificuldades de

expressão, o que nos leva a concluir que existe uma necessidade de inculcar hábitos de leitura de forma a ampliar o seu léxico e, conseqüentemente, melhorar a sua expressão oral.

A questão que foi realizada com o intuito de conhecer os gostos e motivações de aprendizagem dos alunos, ajudou a adaptar as estratégias de intervenção e captar a atenção do grupo em análise. Trata-se de uma questão bastante pertinente, pois dado o grande número de alunos que compõem a turma e o seu comportamento inadequado, traduzido, sobretudo, em conversas paralelas, torna-se difícil captar a atenção dos mesmos.

A partir dos dados obtidos, pode-se concluir que os gostos dos alunos relativamente à aprendizagem de Espanhol vão ao encontro das atividades que realizam nos tempos livres. Desta forma, há unanimidade no que concerne à utilização das seguintes estratégias: ver filmes/séries (26), a conversar (25), a ouvir música/rádio (24), a pesquisar na internet (24).

Os temas de interesse dos alunos, relativamente à cultura hispano-falante, coincidem com os seus gostos e atividades de ócio. Desta forma, grande parte dos alunos mostra preferência pela música (19), seguido das festas tradicionais (16) e do cinema (16). Apesar de, na questão anterior, os alunos revelarem algum interesse por uma aprendizagem focada na leitura, a verdade é que, de acordo com esta questão e com a questão relacionada com os tempos livres, os alunos colocam a literatura num patamar inferior comparando-a com os outros domínios.

No que concerne ao objetivo número 3 - Verificar em que medida os conhecimentos prévios influenciam a compreensão do texto e quais as estratégias utilizadas e a utilizar pelos alunos para o entendimento do mesmo – obtiveram-se os seguintes dados:

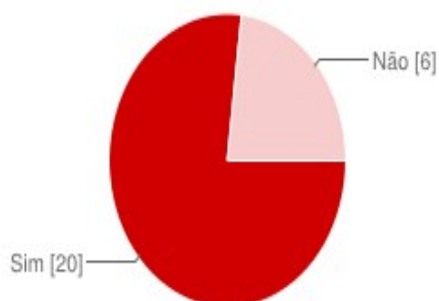


Gráfico 8. Na tua opinião, o(a) professor(a) deve explicar previamente o tema do texto?

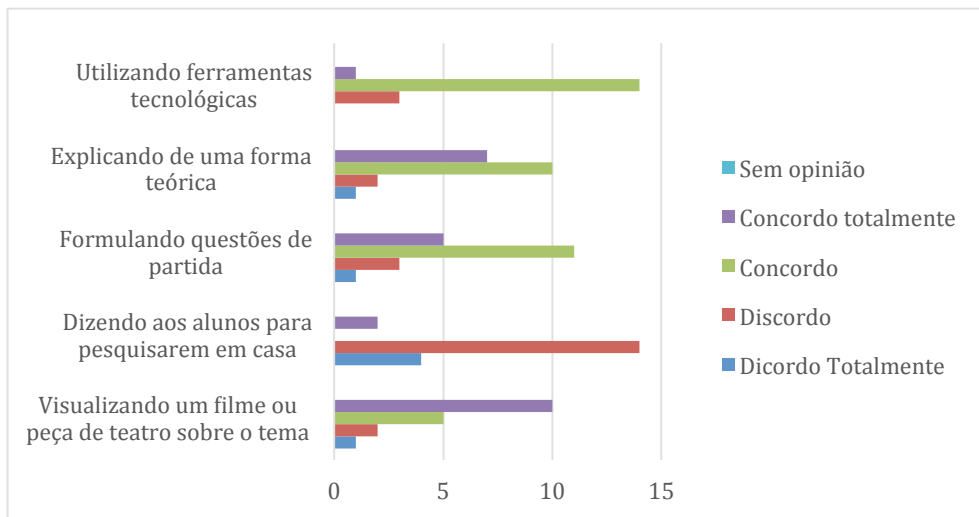


Gráfico 9. Se "Sim", qual a melhor forma de o fazer?

Dado que os alunos assumem que os conhecimentos prévios possuem uma grande importância na compreensão do texto, estes veem na utilização de ferramentas tecnológicas (14 concordam), na visualização de um filme ou peça de teatro sobre o tema (10 concordam totalmente) e formulando questões de partida (11 concordam) a melhor de o professor o fazer. Por outro lado, uma grande maioria renuncia à autonomia fora da sala de aula, uma vez que discordam com o recurso à pesquisa em casa (14 discordam e 4 discordam totalmente).

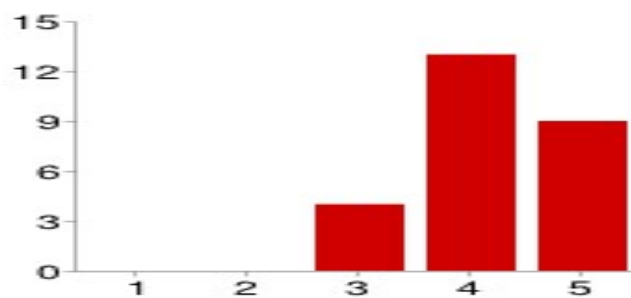


Gráfico 10. Numa escala de 1 a 5, que importância atribuis aos conhecimentos prévios para a compreensão do texto?



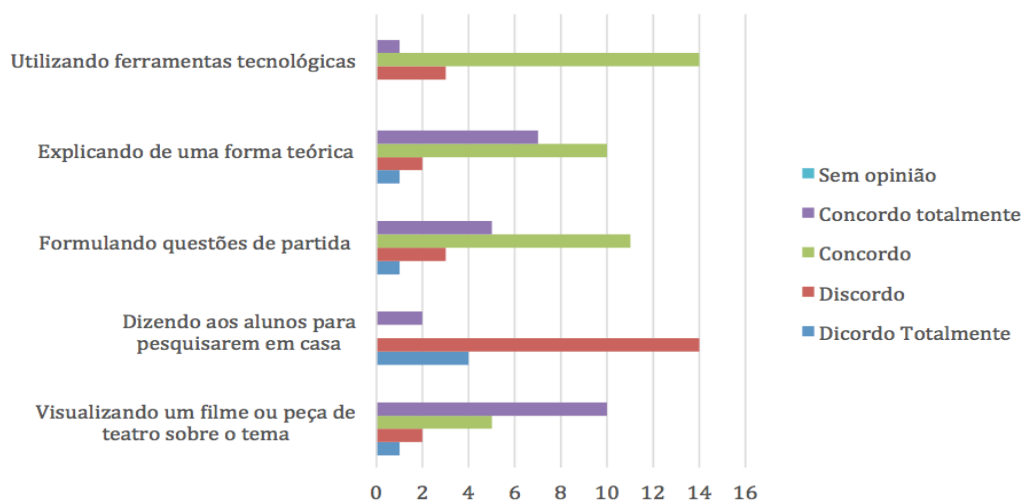


Gráfico 11. Qual a melhor forma de ativar conhecimentos prévios?

Estas questões foram formuladas com a intenção de introduzir as questões relacionadas com o tema do Projeto de Intervenção inicialmente denominado “Da Pré-Leitura à Compreensão Textual na aula do Português e do Espanhol: Estratégias para ativação e desenvolvimento de conhecimentos prévios.”

Relativamente aos dados da questão, conclui-se que a maioria dos alunos (20) atribuem importância ao facto do professor recorrer à Pré-Leitura de forma a ativar e/ou desenvolver os seus conhecimentos prévios nos alunos. Assim se pode concluir que os alunos veem nas estratégias de Pré-Leitura um recurso fundamental para a compreensão do texto.

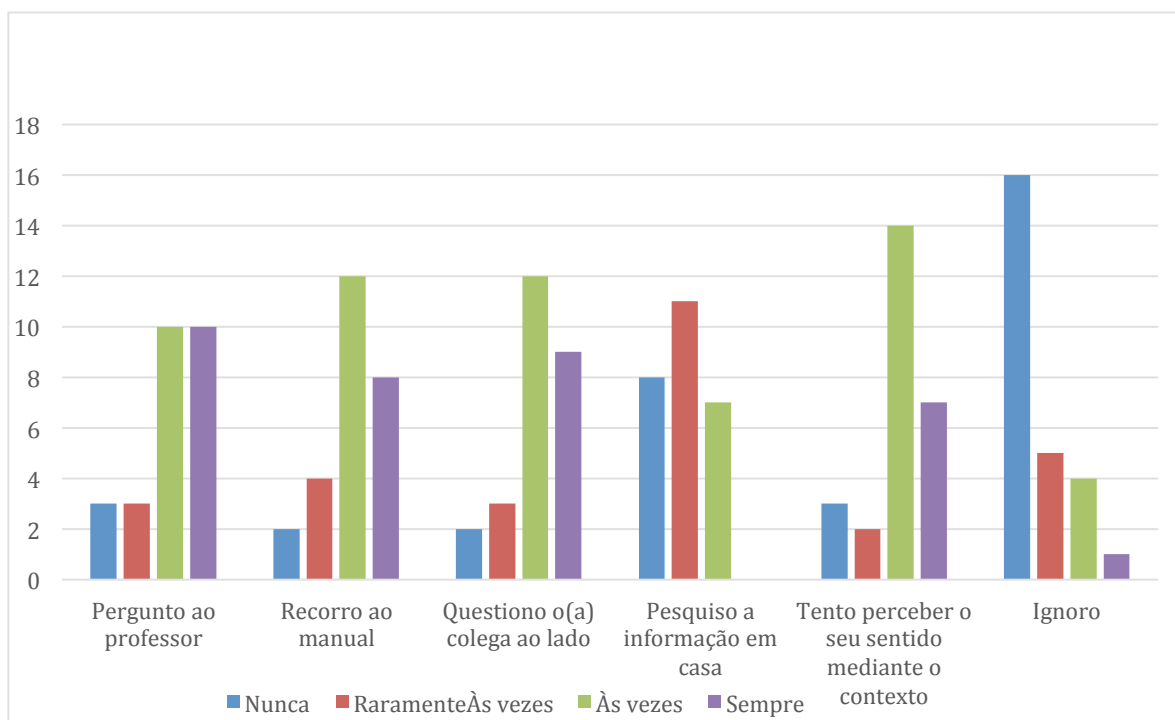


Gráfico 12. O que fazes quando não conheces o tema abordado no texto?

A questão mencionada no gráfico acima, em particular, tem uma importância suplementar pois traduz o momento anterior à fase de intervenção. Ou seja, atualmente os alunos referem que nunca ignoram o tema de um texto (16) recorrendo, sobretudo, ao professor (20), ao colega (21) e ao contexto (21) quando confrontados com um tema desconhecido. Note-se que a estratégia menos utilizada pelos alunos é a pesquisa de informação em casa, o que vai ao encontro com os dados constatados na questão anterior, onde assumem que não veem na pesquisa em casa a melhor estratégia para fomentar os conhecimentos prévios.

Através da observação direta em sala de aula, foi possível constatar que estas são verdadeiramente as estratégias mais utilizadas pelos alunos.

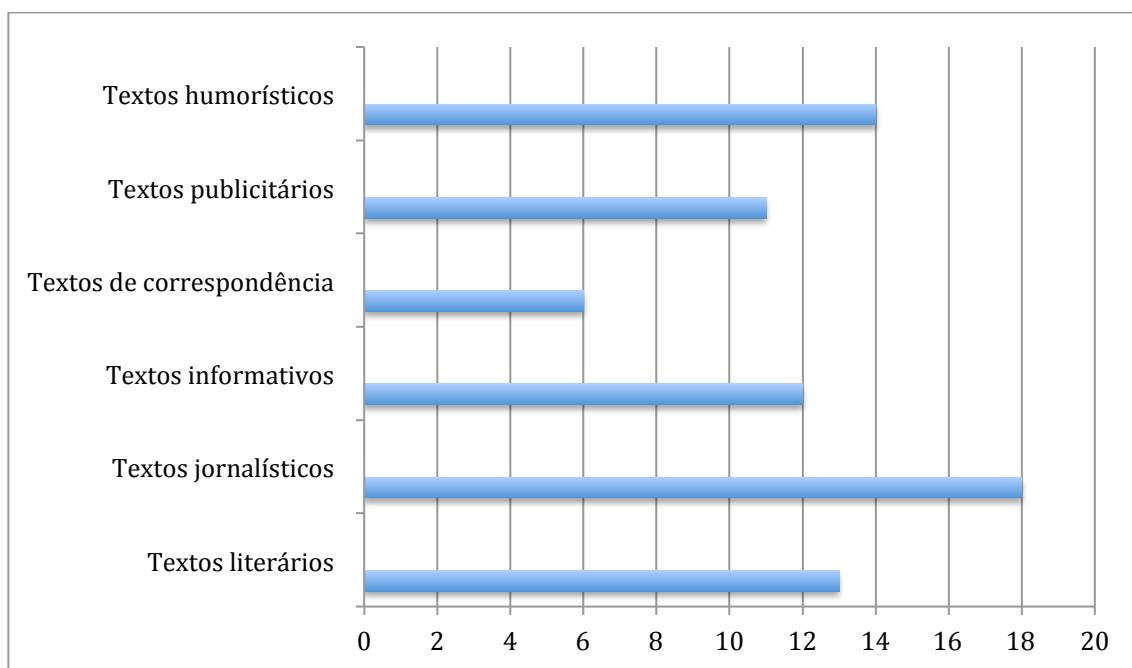


Gráfico 13. Que géneros textuais costumam ler?

Como foi visível anteriormente, os alunos não mostram interesse pela leitura privilegiando outro tipo de atividades nos tempos livres. Ainda no que concerne aos temas de interesse relativamente à cultura hispano-falante, mais uma vez constatou-se que a literatura não desperta interesse nos alunos sendo colocada num patamar inferior ou mesmo nulo. No entanto, quando confrontados com a questão “Que géneros textuais costumam ler?” os alunos privilegiam os textos jornalísticos – jornais, revistas, notícias, etc. - (18) e os textos humorísticos – anedotas, cartoons, etc. - (14) comprovando o seu interesse por conteúdos que estão diretamente relacionados com atividades de lazer.

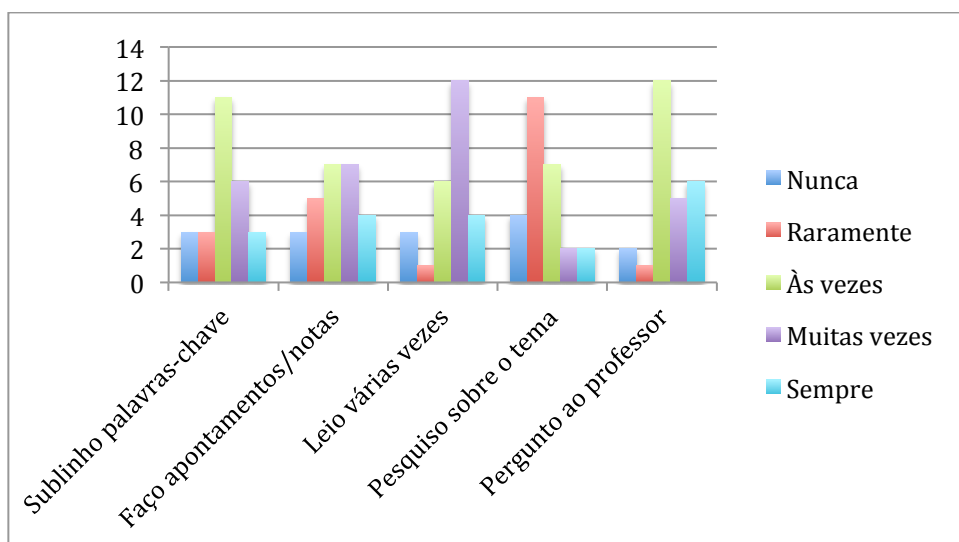


Gráfico 14. De forma a compreender melhor o texto recorro às seguintes estratégias

Relativamente às estratégias adotadas pelos alunos para a compreensão do texto destacam-se: Sublinho palavras-chave (17), leio várias vezes (18) e pergunto ao professor (17). Com isto conclui-se que, na sala de aula, a maioria dos alunos apresenta autonomia, recorrendo-se de algumas estratégias, como forma de compreender melhor o texto. Ainda assim, e em concordância com aquilo que se tem vindo a constatar ao longo do questionário, os alunos fora da sala de aula não manifestam autonomia para a resolução de problemas didáticos, como é visível (mais uma vez) com a discórdia à alínea pesquisa sobre o tema abordado (15).

### 2.3.3 CONCLUSÕES ESPECÍFICAS E PLANOS DE AÇÃO/INTERVENÇÃO

Depois de analisadas as questões mais significativas referentes a cada objetivo do questionário em análise, fez-se a conclusão de cada um destes objetivos e à consequente apresentação do plano de ação.

Para o objetivo 1 - Fazer a caracterização sociodemográfica da turma em análise – concluiu-se que os alunos apresentam uma grande percentagem de reprovção e o grupo apresenta algumas especificidades, nomeadamente dificuldades visuais, auditivas; dificuldades de fala e outro tipo de incapacidade, tal como foi referido na análise dos dados

anteriormente exposta. Como plano de ação para este objetivo, foi necessário adequar as estratégias às especificidades e ritmos de aprendizagem do grupo;

No que concerne ao objetivo 2 - Conhecer os hábitos de estudo, preferências e motivações dos alunos relativamente ao Espanhol Língua Estrangeira – conclui-se que os gostos dos alunos relativamente à cultura hispanofalante, bem como à metodologia de aula coincidem com os seus gostos e com as atividades que realizam nos tempos livres, porém a leitura é sempre colocada numa categoria inferior quando comparada com as outras competências. É neste sentido que o plano de ação pretendeu promover a leitura de vários géneros textuais, bem como utilizar mecanismos de leitura de acordo com o interesse do grupo.

Relativamente ao objetivo 3 - Verificar em que medida os conhecimentos prévios influenciam a compreensão do texto e quais as estratégias utilizadas e a utilizar pelos alunos para o entendimento do mesmo - concluiu-se que o grupo assume os conhecimentos prévios como fator de grande importância para a compreensão textual e, sendo assim, há a necessidade de implementar a pré-leitura nas aulas; verificou-se também que a estratégia menos utilizada pelos alunos para a compreensão do texto é a procura de informação em casa. Sendo assim, há necessidade de desenvolver e ativar os conhecimentos prévios dos alunos através de atividades motivadoras;

O questionário aplicado ao grupo em análise revelou-se bastante pertinente pois, como se encontrava bem estruturado, foi possível recolher informações bastantes específicas no que diz respeito não só aos hábitos de estudo, preferências e motivações dos alunos, bem como no que concerne ao tema do projeto de intervenção.

Neste sentido, os conhecimentos prévios dos alunos influenciam a compreensão do texto e, como tal, devem ser delineadas estratégias assumindo esse mesmo facto.

Do meu ponto de vista, possuir dados tão detalhados permite desenhar propostas didáticas adequadas ao perfil e às características do grupo alvo, de forma a colmatar as suas dificuldades e, sobretudo, propiciar-lhes/desenvolver ferramentas facilitadoras para a compreensão textual.

## 2.4 REFLEXÃO DA FASE DE OBSERVAÇÃO

A fase de observação surge, naturalmente, como o primeiro momento da Intervenção Pedagógica que visa compreender as diversas componentes do processo ensino-aprendizagem, sendo, portanto, a ocasião em que o professor/estagiário tem contacto com a sala de aula, com o grupo-meta, com as metodologias, com as estratégias.

A reflexão crítica que surge após a observação permite levantar questões acerca das problemáticas a trabalhar no grupo. Entre elas:

- Qual o papel da competência leitora para os referidos grupos-meta?
- Que estratégias de pré-leitura podem ser aplicadas na melhoria da compreensão leitora dos alunos?
- Em que medida certas estratégias podem ser facilitadoras do exercício de pré-leitura?
- Será possível rentabilizar os conhecimentos prévios, tanto em Língua Materna como em Língua Estrangeira, para a compreensão do texto?

Estas questões apresentaram-se como ponto de partida para se projetarem estratégias de intervenção pedagógica, de forma a suprir as dificuldades detetadas nos grupos em que o projeto foi posto em prática. Concretamente, permitiram uma aproximação ao perfil das turmas, possibilitando assim intervir de forma mais precisa neste processo. Para tal, recorreu-se aos registos de observação das aulas dos professores cooperantes que consistiram em diagnosticar e registar as problemáticas das turmas, para a intervenção futura ir ao encontro dos interesses do grupo, podendo assim criar novos instrumentos, pensar as metodologias de ensino, as possíveis novas abordagens de ensino ou, até, as atividades a implementar.

É, neste sentido, que se conclui que as dificuldades detetadas na compreensão leitora, nomeadamente ao nível do Ensino Secundário, podem ser colmatas com estratégias de pré-leitura e tal processo poderá ser alvo de uma implementação no decorrer do ano letivo para, assim, estudar e refletir sobre a sua relevância. Logo, sendo este o propósito da fase de pré-intervenção, as conclusões retiradas de todos os momentos de observação resultaram em dados que permitiram desenvolver objetivos a executar no decorrer do ano letivo, no que à pré-leitura e compreensão leitora dizem respeito. Foi possível desenvolver instrumentos e estratégias capazes de colmatar dificuldades detetadas durante esta fase, para um possível aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem nos referidos grupos.

Assim, terminada a fase de pré-intervenção, iniciou-se, por conseguinte, a implementação do projeto de intervenção pedagógica supervisionada (Anexo 1).

## 2.5 FASE DE INTERVENÇÃO NAS DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS E DE ESPANHOL

Uma aula deve ser pensada e planeada segundo as características do grupo-meta e dos conteúdos a lecionar. Neste sentido, as aulas observadas foram adaptadas como forma de adaptação às turmas, disciplinas e conteúdos. Serão apresentadas de seguida as atividades desenvolvidas nas aulas mais relevantes para a implementação do projeto de intervenção.

### 2.5.1 APRESENTAÇÃO

Devemos afirmar que presenciar as aulas do orientador cooperante foi bastante relevante para o nosso percurso do estágio e desbloqueou várias dúvidas que permaneciam sobre o processo de ensino-aprendizagem e de investigar e implementar o projeto de intervenção pedagógica.

Ensinar é dos atos mais sublimes de uma sociedade que se diga instruída. E quando aqui se refere ensinar tal não se refere, simplesmente, à conduta de transmitir conhecimento, mas também a todo um processo de educação cívica e criativa que permita à sociedade ser potenciadora de transformação.

Todas as atividades propostas foram, constantemente, revistas e adequadas ao grupo meta. Na implementação dessas atividades houve uma atenção particular ao ritmo de aprendizagem da turma, e à heterogeneidade do grupo.

Adequar as práticas pedagógicas à implementação do projeto de intervenção pedagógica foi um dos pontos principais deste estágio. Em todas as planificações e subsequentes práticas houve momentos de implementação do projeto de intervenção, que, na opinião dos alunos e segundo dados recolhidos no final do ano (Anexo 5), tiveram efeitos benéficos nas suas aprendizagens.

Num processo de formação pedagógica não refletir sobre os seus principais momentos é um erro profissional que acarreta em si uma estagnação para melhorias nas práticas futuras. Tanto os aspetos menos positivos como aqueles que correram como previsto devem ser alvo de escrutínio pelo professor de forma a melhorar as suas práticas ou perceber se deve continuar com a metodologia adotada para determinado grupo.

Em suma, várias mudanças ocorreram ao nível da aprendizagem realizada, quer para os alunos quer para o investigador.

## 2.5.2 ATIVIDADES IMPLEMENTADAS NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

Numa planificação é necessário definir todos os momentos da aula de forma a cumprir com o tempo previsto, sem deixar de trabalhar qualquer conteúdo proposto. Obviamente que na prática de sala de aula tudo é incerto, porém deve-se planificar descritivamente alguns dos momentos da aula para que haja sempre um controlo do processo, independentemente dos momentos não previstos.

Cultivar o gosto pela leitura é uma finalidade preponderante de grande parte das aulas desta sequência.

A primeira aula lecionada pelo professor estagiário na turma de Português teve como principal objeto de estudo o texto dramático, nomeadamente a obra *Felizmente Há Luar!* de Luís de Sttau Monteiro. Iniciou-se, assim, a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica com uma abordagem aos conhecimentos globais da obra. Segundo Coelho (2002), *Felizmente Há Luar!* é uma obra que deverá ser lida, por todos os alunos, na íntegra, como tal iniciar-se-á também a leitura do drama no desenrolar da aula.

No que concerne à planificação da aula, esta inicia-se com uma sistematização dos conhecimentos prévios que os alunos detêm, aprendidos ao longo dos seus percursos escolares, e dos conhecimentos a desenvolver que facilitem a compreensão textual. Estes dois pontos iniciais dizem respeito à implementação do Projeto de Intervenção anteriormente mencionado.

De modo a ativarem os conhecimentos prévios, os alunos iniciam de imediato o registo, numa folha fornecida pelo professor, dos seus conhecimentos sobre *Felizmente Há*



*Luar!* e sobre o texto dramático. Esta atividade tem como objetivo ativar nos alunos os seus conhecimentos prévios sobre aspetos do texto dramático aprendidos em anos anteriores e, caso já tenham iniciado a leitura da obra, reavivar algumas perspetivas mais significativas, de forma a transformarem esses mesmos conhecimentos numa mais valia para o desenrolar da aula.

De seguida, e de forma a desenvolverem conhecimentos relevantes para o estudo da obra, o professor distribuiu uma ficha com alguns exercícios de pré-leitura, nomeadamente textos que abordam o tema em análise, que devem ser preenchidos com elementos que constam de uma tabela, de forma a completarem um todo correto.

Após a realização dos exercícios de pré-leitura, professor e alunos fizeram uma análise geral de *Felizmente Há Luar!*, com principal incidência sobre o autor, a referência ao texto de John Osborn e a algumas das personagens do drama. Além da análise dos principais elementos da obra, explica-se, também, em que consiste o Teatro Brechtiano e qual a sua influência em Luís de Sttau Monteiro e em *Felizmente Há Luar!*.

De forma a concluir a aula, foi momento de se fazer uma recapitulação de todos os conteúdos aprendidos. Professor e alunos dialogam e debatem os principais momentos da aula e dos seus conteúdos, de forma a sistematizar os conhecimentos adquiridos, fundamentais para a transição de conhecimentos para a aula seguinte.

Outro exemplo de aula teve como principal objeto o texto narrativo, a partir do estudo da obra *Memorial do Convento* de José Saramago

A obra *Memorial do Convento* deverá ser lida, por todos os alunos, na íntegra, também segundo os programas (Coelho, 2002). Como tal, foi objeto desta aula a leitura de momentos da narrativa.

No que concerne à organização da aula, esta iniciou-se com uma sistematização dos conhecimentos prévios que os alunos detêm, aprendidos ao longo dos seus percursos escolares ou em demais contextos, e dos conhecimentos a desenvolver que facilitem a compreensão textual. De referir que esta é uma prática que se repete nos momentos de implementação do projeto de intervenção, uma vez que é necessário ativar previamente os conhecimentos que os alunos detêm.

De modo a ativarem os conhecimentos prévios, os alunos iniciaram de imediato o

registo, numa folha fornecida pelo professor, dos seus conhecimentos sobre *Memorial do Convento*, nomeadamente o resumo ou os tópicos de um capítulo à escolha. Esta atividade teve como objetivo primordial reavivar algumas perspetivas mais significativas dos momentos já lidos para a apresentação oral (avaliadas em aula anterior a esta) de forma a que resultem numa mais-valia para o desenrolar da aula.

De seguida, e de forma a desenvolverem conhecimentos relevantes para o estudo da obra, o professor distribuiu uma ficha com exercícios de pré-leitura (Anexo 3)

Ainda no que toca aos conhecimentos prévios, visualizou-se um excerto de um vídeo da leitura encenada da obra, de forma a captar a atenção dos alunos, com a utilização do audiovisual.

Neste momento, os alunos já possuem alguns conhecimentos suficientes para a continuação do estudo da narrativa. Apresentam-se em anexo 3 as atividades implementadas.

### 2.5.3 ATIVIDADES IMPLEMENTADAS NA DISCIPLINA DE ESPANHOL

Como nas aulas de Português, as aulas de Espanhol foram ponderadas de acordo com os pressupostos do projeto de intervenção. Portanto, as aulas começaram com exercícios de pré-leitura. Os alunos têm um conhecimento específico dos anos anteriores. Foi necessário trabalhar com esse conhecimento para produzir valor na aquisição de novos conteúdos.

Na primeira aula, o professor começa a aula escrevendo o resumo no quadro. Então, alguns alunos são convidados a resumir as últimas classes desta Unidade, ministradas pela professora Sara Martins.

Após o resumo, que lembrará os alunos dos conteúdos anteriormente discutidos, o professor explica que continuaremos a falar sobre a cidade. Não falaremos de uma cidade específica, mas de um grupo de cidades. Assim, como uma tarefa motivacional, os alunos têm que escrever na mesa as cidades mais importantes da Espanha e dos países de língua espanhola.

Como atividade de pré-leitura, o professor pretende que os alunos se considerem preparados e motivados para entender o texto. Assim, a atividade de pré-leitura é de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem, mas também para a implementação do

projeto de intervenção pedagógica.

Para iniciar as tarefas de pré-leitura, os alunos preencherão lacunas no texto do livro de exercícios no "PasaPalabra 8" presentes em Anexo 4. Os exercícios estão relacionados com as cidades de Barcelona, Málaga e Santiago.

Nesse sentido, o grupo é convidado a escrever, no diário, tudo o que eles conhecem ou associam a Barcelona. Em seguida, perguntou-se se alguém já foi para o Barcelona. Se houver respostas positivas, o aluno deve compartilhar a experiência com o grupo.

Em seguida, o professor pede aos alunos que leiam em silêncio e depois em voz alta o texto "Guía de la ciudad – Barcelona" (Anexo 4). Então, eles devem responder, oralmente, a algumas perguntas formuladas pelo professor, por exemplo, você acha que é um guia turístico muito informativo? Quais cidades fazem parte do território catalão? Você acha que o clima de Barcelona é muito diferente da sua cidade?

Em outra aula, foram implementados exercícios que exigem um conhecimento específico relacionado com os alimentos. No entanto, houve um estudo prévio, do professor / pesquisador, para entender tudo o que foi abordado pelo grupo em anos anteriores, evitando situações que estavam fora de lugar para exercícios de pré-leitura. Portanto, os alunos na Tarefa 1 tiveram de associar o gosto/sabor com alguns alimentos sugeridos. Ou seja, os alunos começam por lembrar alguns alimentos e devem compartilhar esses mesmos alimentos com os colegas nesta fase da aula. Isso permite que se apresente o tema da refeição e recupere os conteúdos aprendidos anteriormente. O mesmo acontece na Tarefa 2, onde os estudantes receberão um cartão pequeno com um utensílio de cozinha e devem descrever esse mesmo utensílio aos seus colegas de turma. Isso permite desenvolver a capacidade de explicação e, por outro lado, a capacidade de entender informações dadas em ELE.

Ainda, em pares, tiveram de descrever o utensílio, aos seus colegas de turma, que por sorte saiu, de forma a adivinhar o objeto.

De acordo com a exibição de um folheto Froiz, os alunos tiveram que fazer as compras necessárias para comer em um dia, sem esquecer nenhum alimento para cada refeição. Eles tinham 20 € no máximo.

Este outro exemplo de atividade, teve como objetivo iniciar a aula com a coleta da informação necessária numa brochura de comida, para complementar todas as refeições do

dia. Portanto, tanto a variedade de conteúdos de vocabulários como de conteúdos socioculturais foram desenvolvidos na realização deste exercício. Atividade que permitiu à turma continuar a discutir os diferentes alimentos, bem como a dieta mediterrânea.

Toda a intervenção foi iniciada com a implementação de estratégias que fundamentassem o projeto de investigação-ação. As atividades anteriormente descritas e expostas em anexo 4 são exemplos de instrumentos utilizados durante as aulas observadas.

## 2.6 FASE DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

### 2.6.1 APRESENTAÇÃO

A fase de implementação do projeto teve os seus momentos de pesquisa nas aulas de regência e foi transversal em todas essas aulas com as estratégias e os seus instrumentos a seguirem a linhagem abordadas no ponto anterior. Terminada essa fase, torna-se relevante para o contexto de intervenção verificar os resultados da ação pedagógica junto dos intervenientes, de forma a analisar as consequências da mesma.

Foi recorrente, desde a fase de observação, o uso de grelhas de observação como forma de resposta ao objetivo número um proposto no projeto de intervenção “*Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na competência de Leitura.*” Este objetivo foi reforçado com o questionário implementado nas turmas e cujos resultados já foram analisados anteriormente.

Na fase seguinte, a da intervenção, foi colocado em prática o projeto de intervenção que permitiu executar os objetivos número dois, três e quatro propostos no referido projeto: “Desenvolver conhecimentos prévios nos alunos com impacto na compreensão do texto; Promover estratégias de pré-leitura através de atividades motivadoras; Fomentar a consciência de uma aprendizagem contínua, autónoma e autorregulada.”, respetivamente.

Ainda assim, tudo isto só pôde ser confirmado na fase de avaliação. É esse o momento que se inicia agora com a apresentação dos resultados obtidos no questionário final aplicado aos alunos objeto de investigação, integrados nas disciplinas de Espanhol e de Português.

## 2.6.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS FINAIS

Nas aulas observadas, o Projeto de Intervenção foi posto em prática com vista à obtenção dos resultados desejados. Várias estratégias foram adotadas com o decorrer das práticas, de forma a justificar a sua pertinência no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente o aperfeiçoamento dos materiais de ativação dos conhecimentos e a implementação de novos conteúdos multimédia nas aulas.

As estratégias a utilizar em cada uma das disciplinas tiveram de ser pensadas e desenhadas segundo o nível e o ritmo de aprendizagem dos diferentes grupos. Todas as aulas requereram atividades diferentes e motivadoras de forma a não saturar os alunos nos momentos de implementação do projeto. Foi intenção desta intervenção alertar os alunos para a importância que os conhecimentos prévios têm para alcançarem o sucesso escolar. Essa mensagem foi bem recebida pelos alunos que mostram, segundo o questionário final (Anexo 5), um maior entusiasmo relativamente ao sucedido aquando da fase de pré-intervenção, sendo exemplo disso os seguintes resultados:

Na sua grande maioria, os alunos acham que se deve explicar previamente o tema do texto. A partir da questão número um (Anexo 5) podemos concluir a afirmação anterior pois, entre as duas turmas, 39 alunos responderam de forma afirmativa e apenas 5 responderam de forma negativa. Apesar de ser uma grande quantidade de alunos a responder “sim”, deve refletir-se que não há unanimidade na resposta, o que denota a heterogeneidade presente nos grupos e que deve ser sempre atendida pelo docente.

De uma forma geral, como é comprovado no ponto 2.3.2.3 Análise de Dados, os alunos que responderam “sim” à primeira questão justificaram essa afirmação dizendo que as melhores formas de explicar previamente o texto são “formulando questões de partida” e “utilizando ferramentas tecnológicas”. Repare-se que o aperfeiçoamento das estratégias seguindo os gostos dos alunos está patente nas suas ideias de metodologia de ensino. Neste sentido, conclui-se que uma possível junção das duas justificações anteriores será a opção mais válida. De referir ainda que a opção com menos respostas foi “dizendo aos alunos para pesquisarem em casa”, significando assim a pouca disponibilidade que os grupos apresentaram para trabalharem autonomamente. Neste ponto, deve-se apelar a essa pesquisa, utilizando materiais que captem a sua atenção e os motivem para esse trabalho.

Em ambas as turmas, na questão “atualmente, o que fazes quando não conheces o tema do texto”, há ilações importantes a reter, nomeadamente: poucos são os alunos que ignoram o facto de não conhecerem o tema, ou seja, têm o cuidado de recorrer a algo ou a alguém que lhes facilite a compreensão textual; como estratégia, os alunos tentam perceber o tema mediante o contexto global em que está inserido ou perguntam ao professor. Mais uma vez, é visível que os grupos não têm autonomia de estudo, uma vez que afirmam que raramente pesquisam informação em casa. Convém lembrar que tudo isto surge após várias aulas em que o Projeto de Intervenção foi colocado em prática, ou seja, há de facto um maior interesse pela pré-leitura, contudo ainda falta muita autonomia aos alunos para que se enriqueçam de conhecimentos de forma autónoma e que seja benéfico na sala de aula.

Relativamente às aulas do professor estagiário, as suas estratégias ajudaram a compreender melhor os textos. Esta afirmação surge depois da análise à questão numero 4 (Anexo 5) que obteve 43 respostas concordantes e apenas uma discordante. Ou seja, é legítimo afirmar que as estratégias foram pertinentes para o processo ensino-aprendizagem.

De entre instrumentos utilizados, segundo o inquérito final, os alunos acham que o “áudio”, o “vídeo”, as “fichas de trabalho” e os “excertos” foram, todos eles, bons materiais de apoio que cimentam as respostas dadas no ponto anterior. Por outro lado, a utilização do “manual” foi pouco interessante para os alunos, levando assim a crer que o docente deve, cada vez mais, ser criativo na preparação das suas aulas. Contudo, convém aqui salvaguardar o manual, uma vez que poderá ser utilizado de forma criativa pelo docente e assim cativar a atenção dos alunos.

Aquando da questão “como classificas as aulas lecionadas pelo professor?” os alunos, de forma unânime, escolheram as opções positivas que tinham ao seu dispor (interessantes, produtivas, agradáveis, motivadoras e importantes). Desta forma, reforçaram o impacto do Projeto de Intervenção nestas turmas.

Em forma de conclusão, os alunos assumem que os conhecimentos prévios são importantes para a compreensão textual, uma vez que, quando questionados sobre isso na pergunta número 9 (Anexo 5), atribuindo valores numa escala de zero a cinco (muito pouco até bastante), obtiveram-se dois votos no número 3, vinte e dois votos no número 4 e vinte votos no número 5. Conclui-se, então, que a proposta do projeto resultou compensadora tanto a nível académico (professor estagiário) como para com os intervenientes diretos (alunos).

Para terminar, os alunos tiveram uma pergunta de resposta aberta onde poderiam comentar “aquilo que mais/menos me agradou nas aulas” do professor estagiário, obtendo-se alguns resultados aqui transcritos e apresentados no Anexo 6:

*- O professor sentia-se à vontade com os alunos, não distinguindo ninguém.  
As aulas não eram chatas porque nos sentíamos mais à vontade com o professor;*

*- Gostei bastante dos vídeos e o que gostei menos foi as fichas, não porque estivessem más, mas sim porque não gosto de fazer exercícios;*

*- Gostei como o professor lecionou a matéria;*

*- O professor interagiu muito bem com os alunos fazendo com que as aulas fossem interessantes;*

*- A positiva interação entre o professor estagiário e os alunos;*

*- Boa explicação e fácil compreensão;*

*- O que mais me agradou foi a forma como o professor explica.*

A partir de todo o processo associado ao estágio e da reflexão dos questionários finais respondidos pelos alunos, que estiveram diretamente relacionados com a implementação do projeto, podemos concluir que é importante a utilização de estratégias de pré-leitura, que ativem conhecimentos prévios, para a compreensão textual. Só assim o processo de leitura na sala de aula atingirá os seus objetivos. Contudo, este não é um processo simples e necessita de uma entrega de todos os seus intervenientes. Cabe ao professor analisar as principais dificuldades dos alunos logo no início do ano letivo de forma a incidir corretamente e apelativamente no processo de ensino-aprendizagem. É a partir desse momento que se devem delinear as principais estratégias de leitura e conseqüentemente de pré-leitura. O aluno também tem um papel fundamental em todo esse processo, pois deve assumir-se como agente autónomo para usufruir de todo um trabalho de casa dentro da sala de aula. Quer-se com isto dizer que tudo que é vivenciado pelo aluno, pode traduzir-se numa estratégia facilitadora para o ensino-aprendizagem, desde que seja devidamente ativada para esse efeito.

---

## **Capítulo III – Considerações Finais**



### **3. CONCLUSÕES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA**

O Projeto de Intervenção foi colocado em prática nas aulas observadas para cada disciplina. Como tal, várias estratégias foram adotadas com o decorrer das práticas, de forma a justificar a sua pertinência no processo de ensino-aprendizagem.

Como é normal, as estratégias a utilizar em cada uma das disciplinas tiveram de ser pensadas e desenhadas segundo o nível e o ritmo de aprendizagem dos diferentes grupos.. Foi sempre intenção desta intervenção alertar os alunos para a importância que os conhecimentos prévios têm para alcançarem o sucesso escolar. Essa mensagem foi recebida pelos alunos que mostram, segundo as suas respostas ao questionário final (Anexo 5), um maior entusiasmo relativamente ao sucedido aquando da fase de pré-intervenção, tal como foi visível na fase de avaliação.

Todo este processo teve um desenvolvimento cronológico onde coube a cada parte o seu devido tempo, ou seja, desde a fase de observação até findar a intervenção, todo o processo teve uma sequência. Pode constatar-se, a partir dos capítulos I e II, que todo este processo resultou de um levantamento de vários momentos da formação dos alunos, das suas vidas pessoais e da observação das práticas pedagógicas que marcaram o início da vida profissional. Pela interação entre estes dois momentos, surgiu a necessidade de fazer uma intervenção ao nível da pré-leitura, sendo esta uma fase crucial para se atingir uma compreensão do texto. Além disso, foi ainda perceptível que os conhecimentos que o aluno detém do mundo, do universo linguístico e do discurso devem ser devidamente considerados e valorizados com vista a serem ativados para facilitarem a leitura propriamente dita do texto. Contudo, convém lembrar que o intuito desta intervenção não foi formar leitores em LM ou LE, mas sim fornecer a esses leitores estratégias e instrumentos que lhes possibilitassem compreender o texto de forma mais precisa, recorrendo, por exemplo, aos conhecimentos prévios.

Chegada a fase da intervenção, assume-se desde o início que, apesar da bagagem cultural de cada aluno ser um marco importante para a pré-leitura, também os colegas podem contribuir para a aprendizagem dos pares. Para que tal fosse possível, as estratégias a implementar tiveram de ser pensadas com o fim de proporcionar uma ação entre todos os sujeitos envolvidos, daí surgirem vários momentos de oralidade que permitiram a troca de

informações relevantes que cada um conhecia e que os demais desconheciam. Esta estratégia foi constantemente utilizada nas aulas observadas tanto no fim de exercícios de pré-leitura como em outros momentos da aula. Neste sentido, cada aluno em particular foi um impulsionador de conhecimentos prévios para os alunos em geral.

A interação foi pensada não só utilizando a oralidade, mas também recorrendo à escrita, isto é, cada aluno teria o seu momento de reflexão individual, o qual traçava recorrendo à escrita, e, em conjunto, recorrendo à oralidade, expunham-se os demais conhecimentos para que a entreaajuda resultasse favorável para o grupo. Todo este processo de utilização dos conhecimentos prévios foi acompanhado pelo professor, que encaminhou o raciocínio do grupo para um melhor aproveitamento de todos esses saberes.

Contudo, algumas dificuldades foram detetadas neste processo, nomeadamente a seleção de conteúdos relevantes para o texto. Ou seja, quando o aluno procedia à sua reflexão por escrito, poderia não estar a encaminhar o seu raciocínio para aquilo que é essencialmente relevante para a compreensão do texto e transmitir uma ideia errada daquilo que previa ser o conteúdo textual. A interação oral, mediada pelo docente, veio colmatar possíveis equívocos e direcionar a discussão para aquilo que se pretendia, assim tudo foi convergido numa direção – a compreensão textual – estreitando laços entre a inferência, o texto e a sua interpretação.

Detetaram-se ainda alguns problemas que poderiam colocar em causa o bom funcionamento da prática acima proposta. Tais dificuldades tiveram relacionadas com questões institucionais, como são exemplos, o resultado da intervenção poderia ter sido mais eficaz para turmas com um número menor de alunos e com mais horas de aulas para que pudesse ser implementado. As abordagens tiveram de ser pensadas para todo o grupo, independentemente do nível de conhecimentos prévios de cada elemento e das suas particularidades. Neste sentido, há outros pontos de reflexão a ter em conta:

1. A sequência em que são exibidas as apresentações interativas de conhecimentos do mundo entre os alunos pode influenciar o seu desempenho, positiva ou negativamente, atendendo ao modo como cada um agrega essas informações. Sendo assim, é necessário comprovar que todos os alunos atingem o nível pretendido de conhecimento antes de iniciarem a leitura;

2. Nem todos os alunos têm abertura para expor saberes da vida em público. O valor comunicativo e a capacidade social de cada elemento tem de ser refletida, no sentido de todos aproveitarem o máximo de conhecimentos uns dos outros;
3. Há dificuldades de registo de elementos essenciais durante a interação de informações. Ou seja, os alunos conseguem selecionar os seus conhecimentos prévios em papel, num exercício particular e de autorreflexão, porém a troca de conhecimentos por via da oralidade pode tornar-se difícil de registo escrito de todos os elementos expostos, tendo apenas a memória de cada um como meio de conservação, não sendo, totalmente, eficaz.

Em todos os momentos de intervenção houve também reflexão dos pontos anteriormente mencionados. Assim, foi possível intervir de forma eficaz em qualquer uma das turmas para que os resultados deste projeto fossem ao encontro do esperado.

No que concerne à turma de Português, o grupo rapidamente percebeu o objetivo do projeto e, de forma perspicaz, tornou as estratégias de pré-leitura um instrumento de relevância para a compreensão textual. Exemplo disso são as intervenções referentes ao *Memorial de Convento* de José Saramago e ao *Felizmente Há Luar!* de Luís de Sattau Monteiro. A turma, em exercícios de autorreflexão, descreveu os pontos essenciais que já tinha sobre, por exemplo, o autor, o tipo de texto, a época histórica, etc. No final, fez-se uma síntese dos conhecimentos de todo o grupo para que os pudessem usar futuramente na leitura e no estudo autónomo. Outro tipo de atividade que resultou positiva para a compreensão do texto foram exercícios de pré-leitura preparados pelo docente e para os quais podiam ser consultados manuais ou outro material didático que permitisse ao aluno chegar a uma resposta. Muito destes exercícios foram feitos e trabalhados em grupo e tinham sempre como objetivo alcançar conhecimentos que fossem facilitadores de compreensão no momento da leitura propriamente dita.

Houve algumas dificuldades em ambas as estratégias devido a alguns fatores já anteriormente mencionados, como o número de elementos por turma e a baixa autonomia dos alunos, porém houve sempre o cuidado de averiguar pessoalmente todas as intervenções para que nenhum estudante ficasse com algum equívoco e para que todos estivessem no mesmo ponto de partida para a leitura.

A turma de Espanhol, ao contrário da de Português, e sendo esta uma intervenção em LE, necessitou de um cuidado diferente. Neste caso, houve um trabalho de ativação dos conhecimentos prévios de forma global. Para tal foi necessário realizar uma intervenção pensada no reconhecimento de alguns elementos fulcrais para a compreensão do texto a partir de alguns signos visuais que ajudassem à sua interpretação, bem como algumas estratégias de trabalho escrito que pudessem ser elaboradas de forma a incluir todo o conhecimento pretendido para a leitura. Deste modo, “après une première perception, très globale, [...] le lecteur mobiliserait donc d'une part les données de son expérience du monde, de son vécu quotidien et d'autre part sa connaissance des modèles syntactico-sémantiques de la langue [...]” (Moirand, 1979, p. 23.). Convém referir que todo este processo tornar-se-ia inviável caso não se tratasse de uma turma de LE continuação, ou seja, com a bagagem necessária para ativar alguns conhecimentos da língua em questão e mesmo da sua vertente sociocultural.

Após a conclusão da fase de implementação do projeto, e analisando todos fatores de desempenho, é possível deduzir alguns pontos da intervenção, nomeadamente:

- As vivências e conhecimentos que cada aluno leva para uma sala de aula podem influenciar substancialmente a sua aprendizagem. Isso diz respeito às suas condições sociais, económicas, familiares e também educativas. A ativação de conhecimentos prévios só se torna indispensável num processo de compreensão leitora caso todos os elos de ligação no processo de ensino-aprendizagem estejam ativados para o devido efeito. Ou seja, é necessário entender em que ponto de situação se encontram os alunos e, a partir daí, refletir e desenvolver as estratégias para o processo.
- Após análise de desempenho avaliado pelos alunos (Anexo 6) afirma-se que há uma consciência geral da importância da pré-leitura como auxiliar importante da compreensão do texto. Ainda nesta análise de desempenho, nota-se uma aproximação maior aos métodos de ensino mais próximos do aluno, atuais e mais interativos.
- As prestações do docente estagiário nas aulas observadas foram evoluindo conforme o desenrolar do ano letivo. Inicialmente, notou-se alguma inexperiência que foi sendo suprida com a prática e os conselhos dos supervisores e dos orientadores cooperantes.

- O trabalho coletivo desenvolvido pelo núcleo de estágio foi outro fator de relevo para a conclusão deste projeto. Houve vários momentos de partilha de informação e de experiência, bem como um trabalho extracurricular deveras produtivo. Tudo isso consistiu em presenciar e avaliar formalmente os colegas, desenvolver atividades extracurriculares com o grupo de estágio, reuniões de preparação de aulas em conjunto de forma a todos se auxiliarem, entre outros momentos de partilha de informação.

Em suma, por tudo o que este relatório expõe, resta afirmar a importância do Estágio Profissional para a formação docente, bem como para um contributo na investigação de novas metodologias e estratégias a implementar no ensino da LM e da LE. Neste, como em outros momentos, apenas superando as dificuldades podemos evoluir como pessoas e como profissionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azóia, F. & Santos, F. (2012). *Interações*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Azóia, F. & Santos, F. (2012). *Interações – Caderno de apoio ao professor*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Ballester Bielsa, M. P. (2000), Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo, *Carabela*, 48, pp. 65-83.
- Bartlett, B. (1978). *Top-level structure as an organizational strategy for recall of classroom text*. Tempe: Arizona State University.
- Brown, G.; Yule, G. (1993) *Análisis del discurso*. Silvia Iglesias (Trad.). Madrid: Visor Libros.
- Cardoso, E. & Moreira, M. C. & Rente, S. & Silva, P. (2012). *Expressões – Caderno de Atividades*. Porto: Porto Editora.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coelho, M. (coord.) (2002). *Programa de Português. 12º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Corrêa, A. M. S.; Cunha, T. R. (2006) Trabalhando a leitura em sala de aula. In M. A. L. Pauliukonis; L. W. dos Santos, (Orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. (pp. 81-91) Rio de Janeiro: Lucerna pp.
- Dobrões, B. (2012). *Del aula a la vida real– A interação oral orientada para a ação no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira. (Relatório de Estágio)*. Braga: Universidade do Minho.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp.205-242). Newark: Internacional Reading Association.

- Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol, Nível de Continuação. 11º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Figueiredo, O. (2004), *Didática do Português Língua Materna. Dos Programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Gelfer, J. I.; Perkins, P. G. (1998) Portfolios: focus on young children. Teaching Exceptional Children, *ERIC*, 31 (2), 44-47.
- Genette, G.(1987). *Seuils*. Paris: Seuil.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Grellet, F. (1988), *Developing reading skills - A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Nivel de Referencia para el Español*. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm),  
acedido em 26 de janeiro de 2014.
- Jacinto, C. & Lança, G. (2011). *Análise da Obra: Memorial do Convento*. Porto: Porto Editora.
- Jouve, V. (2002). *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP.
- Kopke, H. F. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*,1 (2 e 3), 59-67.
- McGuinness, D. (2005). *Language Development and Learning to Read*. Londres: A Bradford Book.
- Ministério da Educação (2006). Plano Nacional de Leitura. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>
- Moirand, S. (1979) *Situations d'écrire: compréhension, production en français langue étrangère*. Paris: CLE International.

- Morais da Silva, S. (2013). *A motivação e o desenvolvimento da competência de leitura no ensino das línguas. (Relatório de Estágio)*. Braga: Universidade do Minho.
- Muñoz, R. A. (2004), La Comprensión Lectora. In J. S. Lobato, & I. S. Gargallo, (eds.) *Vademécun para la Formación de Profesores*. Madrid: SGEL.
- Oakhill, J. & Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled Reader*. NY: Basil Blackwell Ltd.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In E. Trevisan, *Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- Saramago, J. (2008). *Memorial do Convento*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Shanahan, T., Fisher, D., & Frey, N. (2012). The challenge of challenging text. *Educational Leadership*, 69(6), 58–62.
- Simões, L. J. (2012), *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*, Erechim: Edelbra.
- Sousa, M. (2011). Saber ler ... antes da leitura. *Palavras*, 39-40, 117- 128.
- Teixeira, W. B. (2005) *Leitura: ativação dos conhecimentos prévios*. Monografia (Graduação em Letras). Barra Mansa: Centro Universitário de Barra Mansa, RJ.



---

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1.** Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

### **Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**

Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

#### **DA PRÉ-LEITURA À COMPREENSÃO TEXTUAL NA AULA DE PORTUGUÊS E DE ESPANHOL: ESTRATÉGIAS PARA ATIVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS**

**Mestrando:** Pedro Filipe Magalhães Roriz

#### **Supervisores:**

Prof. Doutor António Carvalho da Silva

Prof. Doutor Carlos Pazos Justo

#### **Orientadores Cooperantes:**

Dr. Eduardo Coelho

Dr.<sup>a</sup> Helena Real

Braga, dezembro de 2014

## 1. Tema e Objetivos do Projeto

O meu Projeto de Investigação Pedagógica Supervisionada intitula-se *Da pré-leitura à compreensão textual na aula de Português e de Espanhol*, tendo como pano de fundo a ativação e o desenvolvimento de conhecimentos prévios dos alunos, como facilitadores para a compreensão do texto. Centralizado na competência de leitura, mais concretamente na compreensão leitora, este projeto de investigação-ação decorrerá em duas turmas, uma de 11º ano (Espanhol) e outra de 12º ano (Português), pertencentes ao Curso de Línguas e Humanidades da Escola Secundária de Alberto Sampaio.

O propósito deste projeto é comum a ambas as turmas, diferenciando-se apenas nas estratégias utilizadas no ensino de Língua Materna e de Língua Estrangeira (iniciação), uma vez que a ativação das competências a desenvolver em cada uma das turmas são diferentes. Em termos genéricos pretende-se dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Qual o papel da competência leitora para os referidos grupos-meta?
- Que estratégias de pré-leitura podem ser aplicadas, na melhoria da compreensão leitora dos alunos?
- Em que medida certas estratégias podem ser facilitadoras do exercício de pré-leitura?
- Será possível rentabilizar os conhecimentos prévios, tanto em Língua Materna como em Língua Estrangeira, para a compreensão do texto?

Aceita-se que a leitura, e mais propriamente a compreensão leitora, é certamente uma das competências mais solicitadas em sala de aula e a que os documentos reguladores da prática docente atribuem maior valor. É, ainda, a partir de uma consulta bibliográfica relacionada com a temática, bem como da reflexão das orientações prescritas pelos documentos oficiais, que decidi investigar a prática da pré-leitura, tendo como objetivos:

- I. Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na competência de Leitura;
- II. Desenvolver conhecimentos prévios nos alunos com impacto na compreensão do texto;
- III. Promover estratégias de pré-leitura através de atividades motivadoras
- IV. Fomentar a consciência de uma aprendizagem contínua, autónoma e autorregulada;

- V. Avaliar a relevância da intervenção pedagógica no desenvolvimento da competência leitora.
- 

## **2. Enquadramento contextual e teórico**

Este Projeto de Intervenção foi esboçado segundo a observação direta do contexto específico em que será colocado em prática e pensado conforme os objetivos, finalidades e necessidades dos grupos-meta.

Será colocado em prática nas turmas do 11º H (Espanhol) e do 12º K (Português). Os dados biográficos das turmas surgem após uma recolha de dados, elaborada a partir de um questionário inicialmente aplicado.

A turma 11º H, na qual será implementado este projeto para a disciplina de Espanhol, é constituída por 26 alunos (21 raparigas e 5 rapazes), com uma média de idades de 16,6 anos. É de salientar que estamos perante uma turma com alguns problemas de disciplina, e também de heterogeneidade dentro do grupo, pelo facto de alguns alunos serem autónomos e participativos enquanto uma maioria necessita de estímulos para intervir na aula. Na generalidade, trata-se de uma turma que desvaloriza a competência leitora, tanto a nível escolar como pessoal, e isso traduz-se na incompreensão dos temas abordados na sala de aula, pois, segundo Cassany, Luna e Sanz (2003, p. 208), a leitura é um dos principais meios de acesso ao conhecimento, sendo a sua aprendizagem transversal ao currículo.

É neste sentido que os autores defendem a máxima que “La comprensión es un camino sin final. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente. Por eso, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser tarea general al currículum escolar y debe abarcar a todos los niveles y a todas las materias.”. Dessa forma será necessário trabalhar com estes alunos estratégias de compreensão leitora como, e. g., o recurso à pré-leitura

No que diz respeito à turma 12º K, grupo-meta deste Projeto para a disciplina de Português, é constituída por 24 alunos (18 raparigas e 6 rapazes), com uma média de idades de 17,2 anos. É uma turma consciente do processo de aprendizagem, quando comparada com a turma de Espanhol. Contudo, também esta turma, no que toca à autonomia e participação, apresenta alguma heterogeneidade. E ainda, a par da turma de Espanhol,

desvaloriza o papel da competência leitora, principalmente de textos literários tão importantes no nível de ensino em questão. É assim necessário dotar os alunos de mecanismos facilitadores à compreensão textual, como é o caso da pré-leitura, ativando e desenvolvendo conhecimentos prévios, uma vez que durante o processo de leitura são os esquemas, expectativas, interesses e propósitos dos alunos que impulsionam o seu desenvolvimento cognitivo, por outras palavras, é quem sabe mais sobre um tema que compreende e retém mais informação do texto (Sousa, 2011, p.117).

Após a caracterização das turmas a intervir, é fundamental contextualizar o Projeto de Intervenção, tomando como referência os documentos orientadores para o ensino do Português e do Espanhol, bem como de bibliografia relacionada com a temática abordada.

A competência de leitura é transversal ao currículo e, ainda que ative diferentes mecanismos de acordo com as circunstâncias, assume-se como preponderante na aquisição de saberes. Torna-se complexo trabalhar a sua compreensão mediante diferentes contextos, cabendo ao professor definir estratégias que possibilitem o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos. Assim sendo, é meu intuito empregar a pré-leitura, nas aulas de Português e de Espanhol, para ativar e/ou desenvolver conhecimentos prévios, com a finalidade de uma melhoria da compreensão textual, pois “quanto mais conhecimentos o leitor tiver sobre o tema tratado no texto, quanto maior for a sua competência linguística, quanto melhor dominar estratégias metacognitivas, mais informação será integrada na sua representação individual do texto e mais competente é como leitor” (Coelho, 2002, p. 23).

Neste contexto, saliento a conformidade dos objetivos deste projeto com os documentos referidos, uma vez que, segundo Coelho (2002, p. 23), possuir conhecimentos prévios possibilita a antecipação de sentido, formulação, confirmação ou correção de hipótese, prevenindo assim que os alunos não se limitem a uma descodificação linear do texto. Ainda nesse mesmo documento, a autora afirma que “Os objectivos para a aprendizagem da leitura em contexto escolar consistirão no desenvolvimento dessas capacidades estratégicas, no desenvolvimento de tipos de leitura diversificados e no desenvolvimento da capacidade de utilizar e transformar os conhecimentos anteriormente adquiridos”, fomentando a pré-leitura como instrumento imprescindível para uma melhor compreensão textual. Também Fernández (2002, p. 7) admite a necessidade de se utilizar estratégias diversas como forma de fomentar a autonomia dos alunos e “activar, previamente

à leitura, os conhecimentos e experiências socioculturais relacionados com o assunto.”

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* releva a importância de se implementar estratégias de compreensão leitora, como “um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais.” (Conselho da Europa, 2001:90).

Assume-se, neste projeto, que uma preparação inicial resultará benéfica para a compreensão do texto. Esta ideia também é destacada por vários investigadores que consideram que “quando se ativam e desenvolvem os conhecimentos prévios e se estabelecem propósitos de leitura”, estes viabilizam a construção de significado (Bartlett, 1978; Rumelhart, 1980; *apud* Sousa, 2011), resultantes assim da interação ativa que o leitor faz com o texto (Muñoz, 2004).

Sendo a pré-leitura o ponto inicial do processo de compreensão leitora, poderá ser perentória no contínuo da prática desse mesmo processo, tal como o pressupõe Coelho:

(...)a observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão, mobilizando conhecimentos ou vivências que se possam relacionar com o texto, adquirindo novos conhecimentos imprescindíveis à sua interpretação; observação/reconhecimento/interpretação de índices de modo a familiarizar o leitor com o texto e a antecipar o seu sentido e função. (Coelho, 2002, p. 23).

É, pois, a partir da observação de diversos contextos, como os que têm sido apresentados, que proponho uma intervenção pedagógica direccionada para a pré-leitura, implementado múltiplos mecanismos que estimulem os conhecimentos prévios do grupo, como forma de auxiliar a compreensão textual. Segundo Giasson (1993, p. 227), alguns estudos revelam que os professores veem as atividades de pré-leitura como uma perda de tempo e como algo que, quando implementado, resultou em desilusão perante as numerosas tentativas falhadas. Contudo, a pré-leitura deverá assumir um papel igualmente importante para os restantes momentos de compreensão leitora dentro da sala de aula, e os professores devem repensar as estratégias utilizadas e refletir sobre a verdadeira razão para tal falhanço ao nível da leitura. É essa a conclusão que Giasson retira acerca dos referidos estudos, e é neste contexto que se enquadra a minha intervenção. Será, então, necessário ter em consideração diversos fatores estratégicos como forma de evitar possíveis imprevistos, pois é importante ter

em conta que “estimular os conhecimentos consiste em tomar esses conhecimentos imediatamente disponíveis para os alunos, ou seja, fazê-los tomar consciência do que já sabem sobre o conteúdo do texto a ler” (Giasson, 1993, p. 230).

---

### **3. Estratégias de intervenção**

Este Projeto de Intervenção seguirá uma método progressivo que visará a avaliação do desenvolvimento metacognitivo dos alunos ao nível da compreensão leitora a partir de mecanismos de pré-leitura. Segundo Bielsa (2000, p. 69), as estratégias de pré-leitura subdividem-se em dois grupos: por um lado, as que são passíveis de se relacionar com os elementos do texto, fomentando assim a formulação de hipóteses acerca da informação que constará do mesmo; por outro, aquelas que permitem contextualizar o texto previamente, promovendo no aluno uma postura participativa e interativa, a qual despertará interesse e motivação para a temática em estudo.

Assim, as estratégias previstas e respetivas atividades a realizar solicitam um grau de complexidade como é sempre previsto a qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem, requerendo dedicação e compromisso de todos os seus agentes, principalmente “teachers need to motivate students to keep trying, especially when the level of work is increasing” (Shanahan, Fischer e Frey, 2012, p. 62).

Relativamente à avaliação dos conhecimentos dos alunos, será refletida a partir de grelhas de observação direta das aulas (a partir das atividades realizadas, participação, etc.) e de pequenos trabalhos de pesquisa, como por exemplo aquisição de conhecimentos prévios antes das aulas.

É a partir deste contexto que será sugerido, de seguida, o esquema da previsão das aulas assistidas.

No que diz respeito à turma de Português (12º K), semanalmente, tem dois blocos de 90 minutos e um bloco de 45 minutos; já a turma de Espanhol (11º H) conta, por semana, com dois blocos de 90 minutos, mais um bloco de 90 + 45 minutos. Por último, de referir que devido ao curto espaço cedido para a implementação desta investigação em duas turmas distintas, os dados recolhidos poderão pecar por escassez.

	1ª PERÍODO			2ª PERÍODO			3ª PERÍODO	
	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio
<b>Português</b>	Observação de aulas	Observação de aulas + questionário	Observação de aulas	07 Aula Zero		10, 11, 12		05, 06, 07, 26, 27, 28
<b>Espanhol</b>	Observação de aulas	Observação de aulas + questionário	Observação de aulas	09 Aula Zero	23, 24, 26, 27	02	13, 14, 16	

A presente calendarização resulta do diálogo com os orientadores cooperantes e será implementado em distintas fases que, no final, resultarão numa reflexão sobre a prática pedagógica. Também os alunos farão uma autoavaliação sobre as estratégias de pré-leitura adotadas e sobre os seus desenvolvimentos na compreensão leitora.



## FASES DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

<b>1ª Fase</b> <b>(outubro a dezembro de 2014)</b>	<b>2ª Fase</b> <b>(janeiro a maio de 2015)</b>	<b>3ª Fase</b> <b>(junho a novembro de 2015)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecimento e avaliação do contexto e comunidade escolar</li> <li>-Observação de aulas</li> <li>-Diagnose das turmas</li> <li>-Recolha de documentação oficial</li> <li>-Pesquisa bibliográfica</li> <li>-Elaboração de questionário inicial</li> <li>-Reflexão e problematização da temática</li> <li>-Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recolha de informação</li> <li>-Reflexão sobre materiais didáticos</li> <li>-Planificação das aulas</li> <li>-Criação de materiais didáticos</li> <li>-Intervenção pedagógica</li> <li>-Avaliação dos resultados obtidos</li> <li>-Organização e redação do portefólio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pesquisa bibliográfica</li> <li>-Reflexão sobre a bibliografia específica e os resultados obtidos na intervenção pedagógica</li> <li>-Avaliação final da implementação do Projeto</li> <li>-Redação do Relatório Final de Estágio</li> </ul>

Entre os objetivos específicos, as estratégias utilizadas para a intervenção e a informação a recolher deverá existir uma articulação linear para uma melhor avaliação da prática, tal como demonstra o quadro abaixo:

### QUADRO-SÍNTESE DOS OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E INFORMAÇÕES

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Estratégias</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos na competência de Leitura.</li> <li>2. Desenvolver conhecimentos prévios nos alunos com impacto na compreensão do texto.</li> <li>3. Promover estratégias de pré-leitura através de atividades motivadoras.</li> <li>4. Fomentar a consciência de uma aprendizagem contínua, autónoma e autorregulada.</li> <li>5. Avaliar a relevância da intervenção pedagógica no desenvolvimento da competência leitora..</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação de aulas para diagnóstico dos grupo-meta (Objetivos 1)</li> <li>• Realização de um questionário iniciais como recolha de dados relevantes para o Projeto. (Objetivo 1)</li> <li>• Criação de caderno de reflexões do professor (Objetivo 1 e 5)</li> <li>• Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos (Objetivo 2)</li> <li>• Utilização de mecanismos de introdução temática que vão ao encontro dos interesses dos alunos (Objetivo 3)</li> <li>• Verificação da existência ou não de autonomia didática nos alunos (Objetivos 1 e 4)</li> <li>• Implementação de metodologia que requeira a autonomia do aluno (Objetivo 4)</li> <li>• Realização por parte dos alunos de uma tarefa final (Objetivo 5)</li> <li>• Preenchimento pelos alunos de um questionário de avaliação de desempenho (Objetivo 5)</li> <li>• Avaliação dos resultados (Objetivo 5)</li> </ul>

## ANEXO 2. Questionário inicial

### Questionário- turma 11ºH

O presente questionário, realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário tem como principais objetivos:

- Fazer a caracterização sociodemográfica da turma em análise;
- Conhecer os hábitos de estudo, preferências e motivações dos alunos relativamente ao Espanhol Língua Estrangeira;
- Verificar em que medida os conhecimentos prévios influenciam a compreensão do texto e quais as estratégias utilizadas e a utilizar pelos alunos para o entendimento do mesmo;
- Averiguar em que medida o léxico afeta a compreensão leitora e quais as estratégias mais utilizadas pelos alunos no processo de aquisição lexical.

Todas as respostas dadas são confidenciais destinando-se, exclusivamente, para a realização de um trabalho académico.

Nota: o questionário encontra-se estruturado em quatro partes:

- Dados Pessoais
- Parte 1: Questões de âmbito pessoal
- Parte 2: Hábitos de estudo, preferências e motivações
- Parte 3: Leitura (Pré Leitura: perg.1 à perg.5; Compreensão Leitora: perg. 6 à perg.9)
- Parte 4: Léxico

### Dados Pessoais

#### 1. Nome

.....

#### 2. Idade

*Marcar apenas uma oval.*

- 15
- 16
- 17
- 18
- >18

#### 3. Residência

(freguesia)

.....

#### 4. Nacionalidade

.....

5. **Idade do pai**

.....

6. **Idade da mãe**

.....

7. **Profissão do pai**

.....

8. **Profissão da mãe**

.....

9. **Habilitações literárias do pai**

*Marcar apenas uma oval.*

- Não tem
- 4º ano
- 6ºano
- 9ºano
- Secundário
- Doutoramento
- Licenciatura
- Mestrado
- Outro: .....

10. **Habilitações literárias da mãe**

*Marcar apenas uma oval.*

- Não tem
- 4º ano
- 6ºano
- 9ºano
- Secundário
- Doutoramento
- Licenciatura
- Mestrado
- Outro: .....

## **Parte 1 - Questões de âmbito pessoal**

11. **1 - Tens computador pessoal?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

12. **2 - Tens acesso à internet em casa?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

13. **3 - Já reprovaste algum ano?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

14. **4 - Se "sim", qual/quais?**

(Se "Não", avança para a questão 5)

.....

15. **5 - Pretendes ingressar na universidade?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Não sei

16. **6 - Tens alguma incapacidade?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Nenhuma  
 Visuais  
 Auditivas  
 Motoras  
 Fala  
 Outro: .....

## Parte 2 - Hábitos de estudo, preferências e motivações

17. **1 - Em média, quanto tempo dedicas ao estudo por semana?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de meia hora  
 Entre meia hora e uma hora  
 Entre uma e duas horas  
 Mais de duas horas

18. **2 - Quais são as competências em que sentes mais dificuldades?**

(Podes escolher mais do que uma opção)  
*Marque todas que se aplicam.*

- Expressão oral (falar)
- Compreensão oral (ouvir)
- Escrita
- Leitura
- Gramática

19. **3 - Tens apoio ao estudo?**

(Se a tua resposta é "Não", avança para a questão 5)  
*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

20. **4 - Se "Sim", em que medida tem ajudado a superar as tuas dificuldades?**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Muito Pouco	Pouco	Muito	Bastante
Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressão Oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão Oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. **5 - Quais são as disciplinas de que mais gostas?**

.....

22. **6 - Quais são as disciplinas de que menos gostas?**

.....

**23. 7 - Porque motivo escolheste a disciplina de espanhol?**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Sem Opinião
Gosto de aprender línguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É uma língua de fácil aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenciono viajar para um país hispanofalante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para comunicar com familiares/amigos hispanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para conhecer outra cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para conseguir um certificado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque pretendo fazer uma licenciatura na área das línguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para complementar o currículo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pode ser útil para encontrar trabalho no futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque foi a opção que os meus amigos escolheram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**24. 8 - Na aula de Espanhol, gostas de:**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Muito Pouco	Pouco	Muito	Bastante
Aulas expositivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aulas com recurso a materiais tecnológicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aulas teórico-práticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aulas de interação professor-aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**25. 9 - Como é que gostas de aprender na aula de espanhol?**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Sem Opinião
A ver (filmes, séries, notícias etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A ouvir (músicas, rádio, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A ler (livros, revistas, jornais, crónicas, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escrever (correio eletrónico, cartas, mensagens, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A conversar (professores, colegas, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A pesquisar na internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**26. 10 - Quais são os teus temas de interesse relativamente à cultura hispanofalante?**

(Podes escolher mais do que uma opção)

*Marque todas que se aplicam.*

- Festas tradicionais
- História e política
- Literatura
- Cinema
- Teatro
- Música
- Costumes
- Outro: .....

**27. 11 - O que é que gostas de fazer nos teus tempos livres?**

(Podes escolher mais do que uma opção)

*Marque todas que se aplicam.*

- Ver filmes e/ou series
- Ver televisão
- Navegar na internet
- Videojogos
- Ler
- Ouvir música
- Ir ao cinema e/ou teatro
- Praticar desporto
- Outro: .....

### **Parte 3 - Leitura**

**28. 1 - Na tua opinião, o(a) professor(a) deve explicar previamente o tema do texto?**

(Se a tua resposta é "Não", passa para a questão 3)

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

29. **2 - Se "Sim", qual a melhor forma de o fazer?**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Sem Opinião
Utilizando ferramentas tecnológicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicando de uma forma teórica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formulando questões de partida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dizendo aos alunos para pesquisarem em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visualizando um filme ou peça de teatro sobre o tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. **3 - Numa escala de 1 a 5, que importância atribuis aos conhecimentos prévios para a compreensão do texto?**

(Sendo que 1 é "Muito Pouco" e 5 é "Bastante")

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Muito Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bastante

31. **4 - O que fazes quando não conheces o tema abordado no texto?**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Pergunto ao professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recorro ao manual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Questiono o(a) colega ao lado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquiso a informação em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tento perceber o seu sentido mediante o contexto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ignoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. **5 - Na sala de aula, o que sentes quando abordas um tema desconhecido?**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Frustração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ansiedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indiferença	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



33. **6 - Que géneros textuais costumás ler?**

(Podes escolher máis do que uma opção)  
*Marque todas que se aplicam.*

- Textos literários (livros, contos, narrativas, etc.)
- Textos jornalísticos (jornais, revistas, notícias, artigos, crónicas, etc.)
- Textos informativos (embalagens, folhetos de produtos, receitas etc.)
- Textos de correspondência (postais, cartas, e-mails, etc.)
- Textos publicitários (anúncios, cartazes, panfletos, etc.)
- Textos humorísticos (anedotas, cartoons, etc.)

34. **7 - Costumo ler porque:**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Sem Opinião
É uma forma de passar o tempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de estar atualizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É uma forma enriquecer o meu léxico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu círculo familiar e de amigos incentiva-me a fazê-lo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É-me imposto pelo professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. **8 - Na sala de aula, compreendo melhor o texto:**

*Marcar apenas uma oval.*

- Lendo-o em voz alta
- Lendo-o em voz baixa
- Se for alguém a lê-lo
- Se lê-lo individualmente

36. **9 - De forma a compreender melhor o texto recorro às seguintes estratégias:**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Sublinho palavras-chave	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço apontamentos/notas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leio várias vezes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquise sobre o tema abordado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pergunto ao professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Parte 4 - Léxico

**37. 1-Na sala de aula, o que fazes quando não conheces o significado uma palavra?**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Pergunto ao professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recorro ao dicionário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Questiono o(a) colega ao lado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sublinho e procuro em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tento perceber o seu significado mediante o contexto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Decomponho a palavra (raiz,afixo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Passo à frente, ignoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**38. 2-Na sala de aula, compreendes mais facilmente o sentido de uma determinada palavra se o professor:**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Sem Opinião
Der um sinónimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Definir a palavra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inserir a palavra num dado contexto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacioná-la com os teus conhecimentos prévios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentar a mesma palavra em diferentes contextos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedir para relacionares essa palavra com a tua experiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**39. 3- Já deixaste de ler algum texto porque o seu vocabulário era de difícil compreensão?**

(Se a tua resposta é "Não", avança para a questão 5)

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

**40. 4- Se "Sim", que sensação é que te causou?**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Frustração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ansiedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indiferença	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**41. 5- Na tua opinião, enriquecerias o teu léxico através:**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Sem Opinião
Da ida a espetáculos de teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Da audição de textos áudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Da visualização de peças de teatro gravadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Da leitura de livros pelo professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



---

---

## 1 - Texto dramático

Completa os espaços em branco com as palavras do quadro que se segue:

<i>paralinguísticos</i>	<i>sonoros</i>	<i>apelativa</i>	<i>drama</i>	<i>personagens</i>	<i>espectador</i>
<i>drama</i>	<i>plateia</i>	<i>segunda</i>	<i>comédia</i>	<i>representação</i>	<i>autor</i>

O texto dramático é entendido como aquele que se integra na forma literária do <sup>1</sup> \_\_\_\_\_ e implica uma comunicação direta das <sup>2</sup> \_\_\_\_\_ entre si e com os receptores do enunciado. O texto dramático privilegia a dinâmica do conflito, tentando representar as ações e reações humanas, pela tragédia, pela <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ e pelo <sup>4</sup> \_\_\_\_\_ (propriamente dito), graças à presença das personagens.

Serve, com frequência, o teatro, que tem como objetivo específico a <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ e o espetáculo. Por isso o texto teatral obriga à concentração dos elementos essenciais do texto dramático em linhas de força que garantam um ritmo vivo e uma progressão capaz de prender a atenção do <sup>6</sup> \_\_\_\_\_. O teatro permite uma comunicação específica entre <sup>7</sup> \_\_\_\_\_, ator e público; entre as personagens da obra; entre o palco e a <sup>8</sup> \_\_\_\_\_. O conflito ou o drama oferece-se à contemplação do espectador.

O texto dramático, onde predomina a função <sup>9</sup> \_\_\_\_\_ da linguagem, ao exprimir o mundo exterior e objectivo, recorre, em geral, à enunciação na <sup>10</sup> \_\_\_\_\_ pessoa. E utiliza um discurso múltiplo e complexo, com os respectivos signos linguísticos, mas também com signos <sup>11</sup> \_\_\_\_\_ (entoação, voz...), expressão corporal, elementos de caracterização dos atores, ou mesmo elementos que se encontram fora do ator, como o espaço cénico e os efeitos <sup>12</sup> \_\_\_\_\_.

## 2 - AS DIDASCÁLIAS

Completa os espaços em branco com as palavras do quadro que se segue:

<i>luminosidade</i>	<i>cenário</i>	<i>narrativo</i>	<i>interventivo</i>	<i>movimentação</i>	<i>denúncia</i>
<i>ideológica</i>	<i>descrição</i>	<i>indicações</i>	<i>traje</i>	<i>significativo</i>	

As didascálias – textos que fornecem <sup>1</sup> \_\_\_\_\_ ao encenador e aos atores fundamentalmente sobre o <sup>2</sup> \_\_\_\_\_, a <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ das personagens em cena, o jogo fisionómico, o <sup>4</sup> \_\_\_\_\_, a <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ e o som – apresentam, nesta obra, um valor <sup>6</sup> \_\_\_\_\_, pois constituem a explicitação <sup>7</sup> \_\_\_\_\_ da peça, concretizando-se como um texto paralelo que integra a construção da totalidade do enunciado. A par das palavras proferidas pelas personagens, surgem como explicação, <sup>8</sup> \_\_\_\_\_ e explicitação da linguagem destas. Como no texto <sup>9</sup> \_\_\_\_\_, cumprem, muitas vezes, as funções da <sup>10</sup> \_\_\_\_\_, do narrador <sup>11</sup> \_\_\_\_\_, de uma focalização interna, de convite à reflexão, entre outras.

### 3 - CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO PORTUGUÊS

Completa os espaços em branco com as palavras do quadro que se segue:

<i>repressão</i>	<i>D. Miguel de Forjaz</i>	<i>Revolução Liberal</i>	<i>General Beresford</i>
<i>nobreza</i>	<i>Matilde</i>	<i>Manuel</i>	<i>Gomes Freire</i>
<i>clero</i>	<i>Sousa Falcão</i>	<i>Regência</i>	<i>Vicente</i>
			<i>Revolução Francesa</i>
			<i>Principal Sousa</i>
			<i>Rita</i>

Século XIX (1807-1820)	Século XX (1932-1968)
<b>Breve caracterização</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Período de crise, de demarcação nítida de três classes sociais.</li> <li>▪ Supremacia do _____ e da _____.</li> <li>▪ Falta de liberdade; pobreza reinante entre o povo; concentração de poderes.</li> <li>▪ Utilização de formas de _____ para impedir a queda da monarquia absolutista.</li> <li>▪ Domínio militar inglês e participação no Conselho de _____.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ecos da _____ aspiram à implantação da liberdade e igualdade.</li> <li style="text-align: center;">↓</li> <li>▪ _____ em 1820.</li> </ul>	
<b>Grupo(s) dominante(s)</b>	
Exemplificação / Caracterização	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os três governadores: <ul style="list-style-type: none"> <li>- _____ (nobreza)</li> <li>- _____ (clero)</li> <li>- _____ (interesses ingleses e interferência destes na política e economia de Portugal)</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Grupo(s) dominado(s)</b>	
Exemplificação / Caracterização	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resistência: vozes do idealismo e da vontade de mudança (_____, _____, _____).</li> <li>▪ Populares (_____, _____, ...): ilustram o povo e a miséria que o envolvia.</li> <li>▪ Delatores (ex. _____) que ascendem ao grupo dos dominantes.</li> </ul>	

(exercícios adaptados de Teixeira, F. (2006).  
In *Diciopédia X* [DVD-ROM]. Porto: Porto Editora)

## **Todos os nomes são o nome do tempo**

José Saramago disse um dia ter a esperança de que aqueles que gostavam dos seus livros conseguissem, ao lê-los, gostar do homem que os escrevia. Mas José Saramago, o homem, nunca quis tornar as coisas fáceis. Para ele ou para o mundo que o rodeava. Escritor universal, despede-se do tempo em que viveu galardoado como nenhum outro autor de língua portuguesa e celebrado como muito poucos. O Prémio Nobel que recebeu em 1998 evocando o avô analfabeto, Joaquim Melrinho, como seu mestre, que viria a tornar-se matéria da sua arte, fez dele um herói popular e um campeão involuntário da busca de reconhecimento do Portugal dos anos 1990. Mas Saramago foi mais do que isso - até porque os prémios, por mais universais que sejam, nunca esgotam os escritores que os ganham. O Brasil e a Espanha adoptaram como seu esse Nobel e a Espanha adoptou-o mesmo como mais do que seu filho - as reacções que ontem chegaram do lado de lá da fronteira foram tão intensas pelo menos como as que se viveram do lado de cá. O homem que um dia escreve a história da jangada de pedra, a Península Ibérica que se desprendia dos Pirenéus e atravessava o mar rumo à América Latina, tornou-se ele próprio essa jangada, uma ponte lançada entre três países.

E entre todos eles, talvez tenha sido com Portugal que teve a relação mais difícil. Não admira. A ilha de Lanzarote foi escolhida como lugar de um exílio provocado pelo episódio Sousa Lara, em que de súbito no Portugal democrático e europeu o respeito por uma visão da ortodoxia religiosa era elevado a critério de censura literária. Sobrevivia nesse episódio, do tempo em que era primeiro-ministro o actual Presidente, um Portugal dependente, sebastianista, uma mentalidade que o 25 de Abril não conseguiu mudar, como lamentava o autor numa entrevista a Adelino Gomes, no PÚBLICO, em 2006. (...) Saramago, o homem que recordaremos como desencantado com o seu país e com o tempo em que viveu, nunca abdicou da sua lealdade à ortodoxia comunista. (...)

Como olhará o tempo futuro para esta obra finalmente amarga? Como relacionará o futuro o desencanto deste nosso tempo com o dos livros? Mesmo se por fidelidade a uma crença passada, o autor de *A Viagem do Elefante* foi um escritor em permanente confronto com o seu tempo - e que nunca desligou a sua escrita da capacidade de intervir no seu tempo de vida. O seu nome é um dos nomes deste tempo.

Portugal, que, na mesma entrevista a Adelino Gomes, Saramago descreveu como um país cansado de viver e que perdera a sua missão histórica, deve ao autor de *Todos os Nomes* uma grande homenagem nacional.

“Editorial”, *Público*, 19 de junho de 2010, p???



**(1)** Para responder a cada um dos itens 1.1 a 1.7, selecione a única opção que permite obter uma afirmação adequada ao sentido do texto.

1.1- O constituinte sublinhado em “*Mas José Saramago, o homem, que nunca quis tornar as coisas fáceis.*” (ll. 2-3) desempenha a função sintática de

- (A) vocativo
- (B) modificador do nome apositivo
- (C) complemento direto
- (D) modificador frásico

1.2 - Na última frase do primeiro parágrafo, Saramago é descrito através de

- (A) metáforas
- (B) comparações
- (C) paradoxos
- (D) perífrases

1.3 - A palavra “*países*” (l. 13) mantém com “*Brasil*” (l. 9), “*Espanha*” (l. 9) e “*Portugal*” (l. 14) uma relação de

- (A) equivalência
- (B) oposição
- (C) inclusão
- (D) hierarquia

1.4 - O segmento “*os prêmios, por mais universais que sejam, nunca esgotam os escritores que os ganham.*” (ll. 8-9) apresenta um

- (A) valor não específico
- (B) valor específico
- (C) valor modal
- (D) valor genérico

1.5 - O adjetivo “*sebastianista*” (l. 18) é utilizado, no contexto, com o sentido de

- (A) preocupado
- (B) retrógrado
- (C) esperançoso
- (D) futurista

**(2)** Atente nas seguintes questões relacionadas com o *Memorial do Convento*. Apresente, de forma clara e bem estruturada, as respostas aos itens que se seguem.

2.1 - Por que razão decidiu D. João V mandar construir o convento de Mafra?

---

---

2.2 - Quais os poderes de Blimunda Sete-Luas?

---

---

---

2.3 - Qual o sonho do padre Bartolomeu de Gusmão? De que forma tentou concretizar esse sonho?

---

---

---

2.5- Escolhe a afirmação correta entre as que lhe são apresentadas.

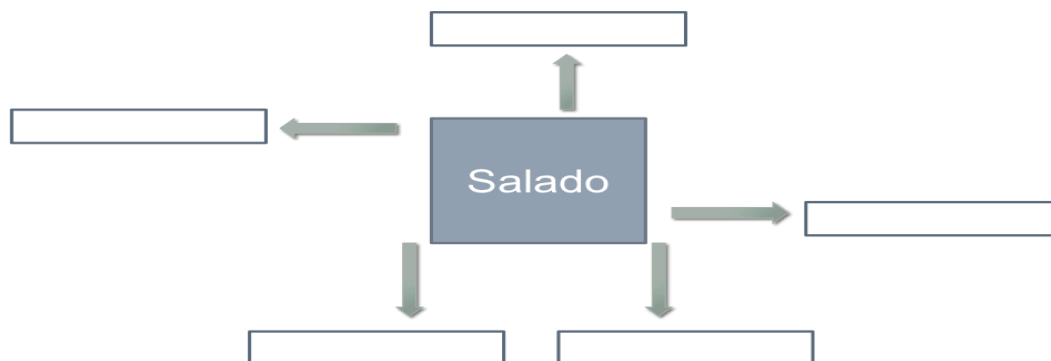
- i. O auto de fé é um dia:
  - a) em que se festeja a alegria.
  - b) de contentamento do povo.
  - c) muito triste a que ninguém assiste.
- ii. Os condenados são acusados de:
  - a) heresia por terem escrito artigos contra o regime absolutista.
  - b) feitiçaria e práticas judaicas.
  - c) práticas que não se enquadravam nos preceitos defendidos pela Igreja Católica Apostólica Romana.
- iii. Os condenados tinham como castigo:
  - a) a fogueira ou o degredo.
  - b) serem queimados na fogueira.
  - c) serem apedrejados e exilados.

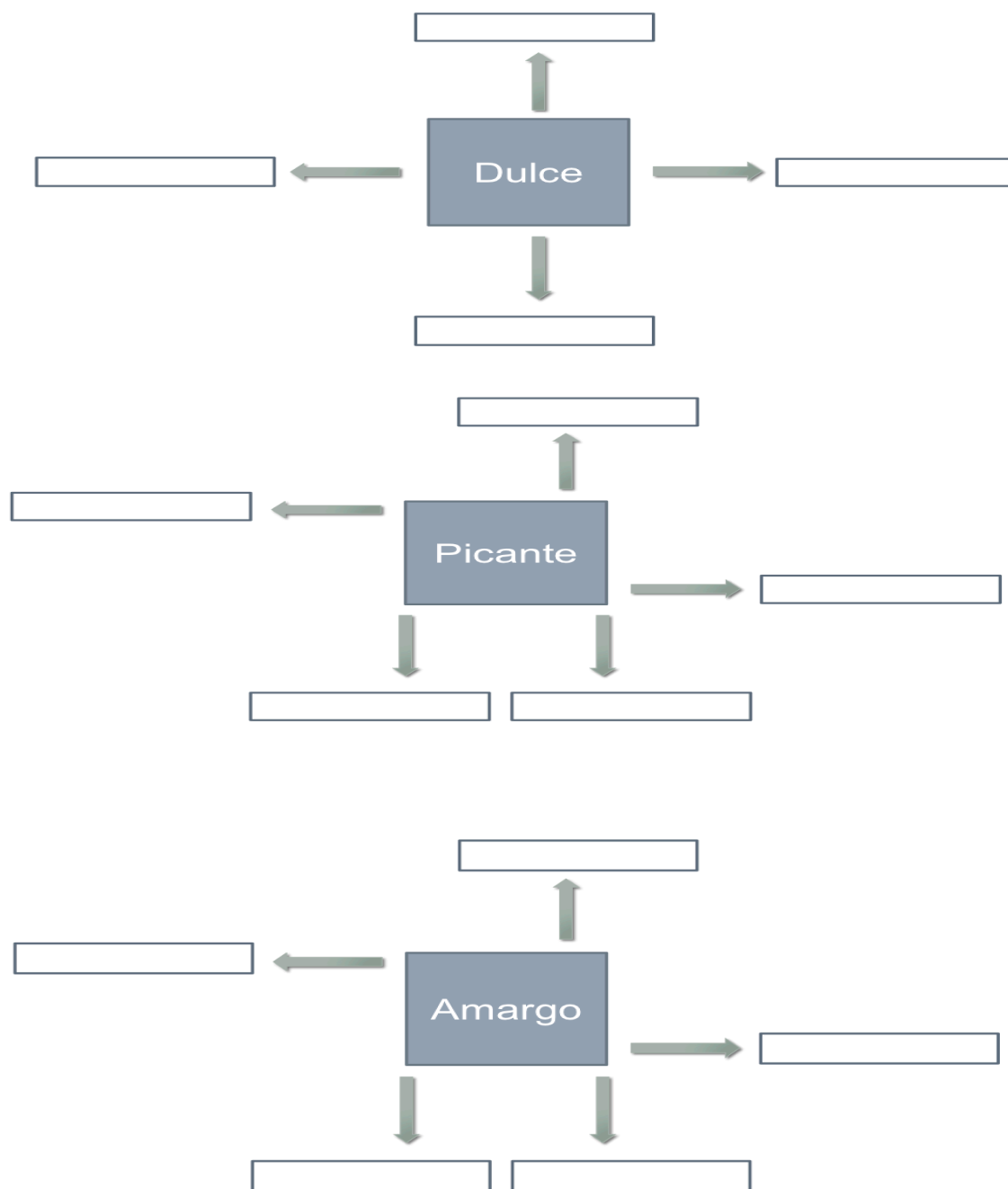
**ANEXO 4.** Exemplos de atividades implementadas na disciplina de Espanhol

Ciudades Españolas	Ciudades Hispanohablantes

**Tarea 1**

*embutidos berros guindilla mus de chocolate curry aceitunas limón flan café  
ajo anchoas rúcula tarta de almendra jengibre cacahuets tomate mermeladas  
mostaza pimentón chocolate blanco*





## Tarea 2

El profesor os va a regalar una tirita con un de los siguientes utensilios de cocina:

- Cuchara
- Olla
- Espátula
- Sacacorchos
- Rallador
- Taza
- Batidora
- Tenedor
- Tabla
- Sartén
- Vaso
- Cuchillo
- Bandeja
- Abrelatas

Cantidad	Producto	Precio

## ANEXO 5. Questionário final

### Questionário Final

O presente questionário, realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, tem como principais objetivos:

- Verificar em que medida o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada intitulado "Da pré-leitura à compreensão textual na aula de Português e de Espanhol: estratégias para ativação e desenvolvimento de conhecimentos prévios" afetou a compreensão leitora dos grupos-meta;
- Quais as estratégias mais apreciadas e que resultaram mais positivas, na opinião dos alunos, durante o referido processo.

**\*Obrigatório**

**1. Na tua opinião, e a partir das aulas lecionadas pelo professor estagiário, deve-se explicar previamente o tema do texto? \***

(Se a tua resposta é "Não", avança para a questão 3)

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

**2. Se "Sim", qual foi a melhor forma de o fazer?**

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Sem Opinião
Utilizando ferramentas tecnológicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicando de uma forma teórica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formulando questões de partida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dizendo aos alunos para pesquisarem em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visualizando um filme ou peça de teatro sobre o tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**3. Atualmente, o que fazes quando não conheces o tema abordado no texto? \***

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Pergunto ao professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recorro ao manual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Questiono o(a) colega ao lado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisei informação em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tento perceber o seu sentido mediante o contexto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ignoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**4. As estratégias usadas pelo professor ajudaram-te a compreender melhor os textos que leste? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

**5. Como avalias os materiais/atividades usados nas aulas? \***

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nada Interessantes	Pouco Interessantes	Interessantes	Muito Interessantes
Áudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fichas de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Excertos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**6. Como avalias a tua participação durante as aulas? \***

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Senti dificuldades em participar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Particpei sempre que fui solicitado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Particpei por iniciativa própria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Particpei de forma adequada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7. Como classificas as aulas lecionadas pelo professor? \***

*(Podes escolher mais do que uma opção)*

*Marque todas que se aplicam.*

- Interessantes  
 Desinteressantes  
 Produtivas  
 Agradáveis  
 Desnecessárias  
 Motivadores  
 Repetitivas  
 Importantes

**8. Comentário:**

*(Aquilo que mais/menos te agradou nas aulas)*

.....



9. Em suma, numa escala de 1 a 5, que importância atribuis aos conhecimentos prévios para a compreensão do texto? \*

(Sendo que 1 é "Muito Pouco" e 5 é "Bastante")

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito Pouco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bastante

---

Powered by  
 Google Forms

## ANEXO 6. Exemplos de respostas ao questionário final

**8. Comentário:**  
(Aquilo que mais/menos te agradou nas aulas)

gostei como o professor selecionou o material.

gle.com/forms/d/13uQETfipgz-4j8gVZ9-tCUrlOi4IMb3vwrsBQFkW0vA/printform

**8. Comentário:**  
(Aquilo que mais/menos te agradou nas aulas)

O professor interagiu muito bem com os alunos fazendo com que as aulas fossem interessantes.

gle.com/forms/d/13uQETfipgz-4j8gVZ9-tCUrlOi4IMb3vwrsBQFkW0vA/printform

**Comentário:**  
(Aquilo que mais/menos te agradou nas aulas)

A positiva interação entre o professor estagiário e os alunos

m/forms/d/13uQETfipgz-4j8gVZ9-tCUrlOi4IMb3vwrsBQFkW0vA/printform

8. Comentário:

(Aquilo que mais/menos te agradou nas aulas)

Boa explicação e fácil compreensão.

cs.google.com/forms/d/13uQETfipgz-4j8gVZ9-tCUrLoi4IMb3vwrsBQFkW0vA/printform

8. Comentário:

(Aquilo que mais/menos te agradou nas aulas)

O que mais me agradou foi a forma de como o professor explica



google.com/forms/d/13uQETfipgz-4j8gVZ9-tCUrLoi4IMb3vwrsBQFkW0vA/printform

Página 2 de 3

8. Comentário:

(Aquilo que mais/menos te agradou nas aulas)

O PROFESSOR SENTIA-SE À VONTADE COM OS ALUNOS, NÃO DISTINGUINDO NINGUÉM. AS AULAS NÃO ERAM CHATAS PORQUE NOS SENTIAMOS MAIS À VONTADE COM O PROFESSOR.

cs.google.com/forms/d/13uQETfipgz-4j8gVZ9-tCUrLoi4IMb3vwrsBQFkW0vA/printform

Página 2

8. Comentário:

(Aquilo que mais/menos te agradou nas aulas)

Gostei bastante dos vídeos e o que gostei menos foi as fichas, não porque estivessem mais, mas sim porque não gosto de fazer exercícios. Mas é muito bom professor.

cs.google.com/forms/d/13uQETfipgz-4j8gVZ9-tCUrLoi4IMb3vwrsBQFkW0vA/printform

Página 2