

**Dos hábitos de leitura ao prazer de ler.
Perspetivas e propostas para o 3º Ciclo do
Ensino Básico e o Ensino Secundário.**

Tatiana Maria Dos Reis

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino
Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira
(Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário**

setembro de 2013

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Antónia Coutinho e do Professor Alberto Madrona da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

DECLARAÇÃO

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

O candidato,

Lisboa,de de

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

A orientadora,

Lisboa, de de

*Sou um pouco do que conheci, um pouco dos lugares que fui, um pouco das saudades
que deixei, sou muito das coisas de que gostei.
Entre umas e outras erreí, entre muitas e outras conquistei.*

Ramon Hasman

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento a todos os que me apoiaram e estiverem sempre presentes durante esta árdua jornada.

Aos orientadores, tanto da faculdade como da escola onde se realizou a PES, pelo apoio, dedicação, partilha de saberes, disponibilidade e acompanhamento ao longo da redação do relatório e do próprio estágio.

Um agradecimento a todos os verdadeiros amigos pela paciência, pelo carinho, pelo apoio, pela força e, sobretudo, pela presença.

Finalmente, agradecer à minha família pela compreensão de todos os momentos de ausência, pelo apoio incondicional e pelo incentivo na luta pelos meus sonhos e objetivos.

Obrigada a todos!

**DOS HÁBITOS DE LEITURA AO PRAZER DE LER.
PERSPETIVAS E PROPOSTAS PARA O 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO E O ENSINO SECUNDÁRIO**

TATIANA REIS

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: ato de ler, modo de ler, livros, contextos, motivação, escrita, oralidade, literacia, iliteracia.

No desenvolvimento do presente relatório de estágio pretendo centrar-me nos ideais de cada aluno e nos motivos que os leva a ler um livro ou a ignorá-lo. Em qualquer sala de aula a leitura é trabalhada todos os dias, não pretendo contar o número de vezes em que esse ato ocorre, pretendo antes observar esta prática, adquirindo conhecimentos para compreender qual a maneira mais vantajosa de incitar a leitura sem que o aluno sinta como sendo uma obrigação.

O meu objetivo passa também por utilizar várias técnicas de motivação após entender as verdadeiras dificuldades de cada aluno, elevando os seus padrões de leitura, utilizando o máximo de textos/livros na sala de aula, tentando sempre ir ao encontro do gosto próprio de cada aluno ou de um grupo de alunos porque a motivação passa também pela atualização de material e a criatividade individual e/ou coletiva. Indo mais além da motivação, pretendo entender o que leva os adolescentes, hoje em dia, a criar uma relação de inimizade pela leitura e o motivo pelo qual o mesmo livro tem efeitos adversos nos jovens das várias faixas etárias.

**DOS HÁBITOS DE LEITURA AO PRAZER DE LER.
PERSPETIVAS E PROPOSTAS PARA O 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO E O ENSINO SECUNDÁRIO**

TATIANA REIS

RESUMEN

PALABRAS-CLAVE: acto de la lectura, libros, contextos, motivación, escritura, oralidad, alfabetización, analfabetismo.

En el desarrollo de este informe, busco centrarme en los ideales de cada estudiante y las razones que los llevaron a leer un libro o a ignorarlo. En cualquier clase, la lectura se trabaja todos los días. No es mi intención contar el número de veces que se produce este hecho, sino que observar esta práctica, adquiriendo los conocimientos suficientes para comprender cuál es la forma más favorable de promover la lectura sin que el estudiante lo sienta como una obligación.

Mi objetivo es también utilizar las diferentes técnicas de motivación después de entender las dificultades reales de cada alumno, lo que aumenta sus patrones de lectura, utilizando el máximo de textos / libros en el aula, siempre tratando de satisfacer los gustos de cada estudiante o de un grupo de estudiantes porque la motivación también incluye la actualización de material y la creatividad de forma individual y / o colectiva. Más allá de la motivación, busco entender lo que lleva a los jóvenes hoy en día a crear una relación de enemistad con la lectura y por qué el mismo libro tiene efectos adversos sobre los jóvenes de los distintos grupos de edad.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico	3
I.1. A importância de ler na estruturação da pessoa humana	3
I.2. Compreensão de leitura e os seus determinantes	9
I.3. O prazer de ler	17
Capítulo II: Enquadramento Institucional	20
II.1 Descrição da instituição	20
II.2 Perfil dos alunos	21
II.2.1 Turma de Português	21
II.2.1.1 Caracterização do 10º CTA	21
II.2.2. Turma de Espanhol	22
II.2.2.1 Caracterização do 8º C	22
II.2.2.2 Caracterização do 11º CTC/CTD	23
Capítulo III: Prática do Ensino Supervisionada (PES).....	24
III.1. Português	26
III.1.1. Aulas	27
III.1.2. Contrato de Leitura	32
III.1.3. Questionário	32
III.2. Espanhol	37
III.2.1. Aulas	38
III.2.2. Questionário	40
Capítulo IV: Reflexão integradora sobre as atividades desenvolvidas	45
Conclusão	50
Bibliografia	53
Anexos	60

INTRODUÇÃO

O presente relatório enquadra-se no âmbito da leitura e pretende abordar a importância desta competência na estruturação da pessoa humana, dando destaque ao valor e aos hábitos de leitura dos alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Sabemos que a aprendizagem da competência de leitura é fundamental na estruturação da pessoa humana, assim como no seu desenvolvimento ao longo dos anos, nomeadamente em três fases principais e, uma vez que esta atividade influi no desenvolvimento cognitivo pois, quanto mais variadas forem as leituras, mais sólida é a personalidade do indivíduo.

Com o presente estudo pretende-se refletir sobre os vários problemas que se colocam durante o processo de ensino/aprendizagem de leitura em congruência com vários estudos e estatísticas sobre a leitura exibidos ao longo dos anos. O objetivo passa também por perceber qual o papel dos educadores, refletindo sobre o que dificulta a formação de leitores em contexto escolar e em que medida a escola favorece esta formação, já que são muitas as crianças que só têm acesso ao livro e à leitura durante a escolaridade básica.

O estágio pedagógico no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) decorreu ao longo do ano letivo de 2012/2013, na Escola Secundária Maria Lamas, em Torres Novas, tendo sido atribuídas turmas de 10º ano e 11º ano, na disciplina de Português, e turmas de 8º ano e 11º ano, na disciplina de Espanhol, embora algumas das turmas auxiliassem apenas de forma a ter uma base de dados e uma perspetiva mais abrangente de todos os grupos em cada um dos ciclos.

Ao longo do trabalho pretende-se apresentar os inúmeros materiais didáticos executados na prática de ensino supervisionada que serviram para motivar os alunos, criando interações entre os mesmos e preparando-os para situações reais de comunicação.

Fará parte do presente relatório, para além de um capítulo teórico no qual se desenvolve o tema da leitura, possibilitando um conhecimento mais profundo através de várias definições e de vários estudos apresentados, um capítulo descritivo da instituição e das turmas com quem se desenvolveu todo o trabalho, um capítulo metodológico com breves descrições das aulas e das atividades, incluindo as planificações de aula e os questionários aplicados aos alunos com uma vertente crítica e, por fim, um capítulo reflexivo com uma pequena exposição de algumas atividades associadas à comunidade escolar que foram desenvolvidas ao longo de todo o ano.

Foi possível realizar um percurso que permitiu observar uma nova realidade, outra dimensão e outra perspetiva do ensino, tendo sempre a vantagem de utilizar métodos, estratégias e materiais que foram devidamente observados e criticados para posteriormente refletir sobre as opções tomadas e colocar em prática, de forma mais consciente, criteriosa e ponderada.

Capítulo I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I.1 A importância de ler na estruturação da pessoa humana

“Só aprendi a escrever muito mais tarde, quando tinha sete anos. Não acho que pudesse viver sem ler. Descobri que a leitura precede a escrita. Uma sociedade pode existir – e muitas o fazem – sem a escrita, mas nenhuma sociedade pode existir sem a leitura” (Manguel, 1998: 21).

A leitura tornou-se um fator essencial na vida de qualquer humano, vindo confirmar a afirmação referida anteriormente, nascendo da necessidade de se compreender e recriar o mundo. Entende-se que ler¹ é um processo de construção de significados e depende dos objetivos do leitor, das suas expectativas, das experiências e vivências anteriores, entre outros fatores (Gomes, 2008). Começou por ser um prazer de poucos, apenas os alfabetizados desfrutavam desta competência, numa esfera meramente cultural e de entretenimento, passando a uma prática de utilidade social. Contudo, a proporção de leitores numa dada sociedade nunca foi muito grande – seja na Idade Média, seja no Renascimento ou no século XX – os leitores nunca foram a maioria (Manguel *apud* Gerschenfeld, 2010).

Ao longo dos tempos, os cidadãos foram desenvolvendo maior proficiência na leitura, acabando por distinguir-se tipos de leitor, entre os quais, o leitor proficiente, aquele que praticava hábitos de leitura, e o leitor que praticava este hábito num estilo meramente social, ou seja, um leitor menos hábil (Manguel, 1998). Autores como Smith (1987), Palincsar & Brown (1984) distinguem os leitores hábeis (reflexivos e autónomos) dos leitores menos hábeis através da forma como põem em prática as estratégias. Os bons leitores utilizam estratégias adequadas, deliberadas e automáticas. Pelo contrário, os considerados maus leitores não conseguem utilizar

¹ Ler é um vocábulo de dimensão polissémica, assim o demonstra Manguel ao referir-se ao astrónomo a ler um mapa de estrelas; ao arquitecto a ler a terra onde uma casa vai ser construída; ao tecelão a ler o desenho de um tapete e ser tecido; aos pais a lerem no rosto do bebé sinais de alegria, medo, surpresa; ao lavrador a ler no céu o tempo que vai fazer, considerando que todas estas pessoas “partilham com o leitor de livros a capacidade de decifrar e traduzir signos” (Manguel, 1998: 21)

estas estratégias, o que torna o processo de leitura lento, moroso e sem qualquer tipo de automatismo. Parece pertinente explicitar que por hábito de leitura entende-se, pois, o efeito de uma série de atos repetidos, que criam, paulatinamente, uma necessidade de prolongar esse mesmo ato (Lages *et al*, 2007:24).

Neste primeiro ponto, procuramos abordar a importância de ler ao longo da vida da pessoa humana. Dessa forma, será pertinente descortinar o entendimento que se tem do ato de *ler* – “que não suporta o imperativo” (Pennac, 1996:11) e o autor quer por isto dizer que a leitura deve ser realizada sem esforço aparente, sem pressão exterior ou obrigatoriedade – e refletir sobre as fases por que passam os leitores até alcançar o nível hábil de leitura.

Esta habilidade para ler ocupa um lugar de destaque tanto na língua materna como na língua estrangeira uma vez que é fundamental “aprender lengua, aprender acerca de la lengua y aprender a través de la lengua” (Jouini, 2005: 95).

A competência de leitura é transversal a qualquer leitor e é, geralmente, iniciada na escola, pois depende da aprendizagem da técnica de leitura e é um procedimento que está enraizado na sociedade uma vez que os alunos, por volta dos 6 ou 7 anos, frequentam o ensino primário, aprendem o código alfabético e, posteriormente, a aprendizagem de leitura. No caso da L2, como afirma Mendoza Fillola, “no puede decirse que se domine una lengua sin saber leer, es decir, sin comprender sus producciones escritas en cuanto exponentes culturales”² (*apud* Jouini, 2005: 95).

Jeanne Chall (1983), em *Stages Of Reading Development*, investigou várias perspectivas diversificadas de diferentes autores sobre a aprendizagem e posterior desenvolvimento da leitura e concluiu, na sequência desses, que o ato da aprendizagem e desenvolvimento da leitura pode subdividir-se em cinco estádios: percepção (reconhecimento de palavras), compreensão, interpretação, apreciação e aplicação³ (*apud* Gouveia, 2009:26).

² Mendoza Fillola, A (1994). “Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, en J. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, (eds.), Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, 313.

³ Mortimer Jerome Adler e Charles Van Doren (1974) indicam quatro níveis de leitura: a leitura elementar, a leitura inspeccional, a leitura analítica e a leitura sintópica.

O primeiro estágio, enquadrado entre os 6-7 anos de idade, denomina-se *estádio inicial de leitura*. É uma fase essencial na vida do humano, é decisiva e crucial para o aprendiz, mas “uma vez dominada, é simples, imediata, e não demanda esforço aparente” (Morais, 1997:11). Sendo que algumas crianças têm desde cedo um contato com os livros no contexto familiar, ainda são muitas as que têm este primeiro contato na escolaridade básica, não esquecendo que as primeiras impressões de leitura, também ocorrem por esta altura. Se estas primeiras impressões, impulsionadas pelos primeiros ensinamentos, são de uma aprendizagem débil, a criança terá mais dificuldades ao longo da sua formação, uma vez que as dificuldades perpetuar-se-ão ao longo de toda a escolarização. Tal como já foi referido, há crianças que contactam com os livros muito antes de frequentarem a escola e, nesse sentido, a autora defende uma fase anterior – a fase de pré-leitura, que vai desde o nascimento até aos 6 anos. Como sublinhou Prose: “antes de aprendermos a ler, o facto de nos lerem em voz alta e escutarmos um texto constitui um processo que nos leva a captar as palavras” (Prose, 2007: 15).

A segunda fase, que se encontra entre os 7 e os 8 anos de idade, corresponde ao que a autora refere como “confirmação, fluência, e separação do texto” (Lages *et al*, 2007: 16). Nesta fase, obtém-se uma consolidação do primeiro estágio e adquire-se uma maior fluência na leitura.

Na terceira fase, entre os 9 e os 11 anos, passa-se da “compreensão do aprender a ler para o ler para aprender” (Lages *et al*, 2007: 16). Neste estágio, a concentração funda-se mais no relacionamento entre o que está escrito e o domínio das ideias e do conhecimento do mundo.

O quarto estágio ou quarta fase, entre os 14 e os 18 anos, apontado como “pontos de vista diferenciados” (Lages *et al*, 2007: 16), caracteriza-se pela mescla das fases anteriores e ainda o acrescento de novos conceitos ao repertório lexical do leitor, principalmente através da leitura de textos escolares, de revistas e jornais, ou até leituras de livros de ficção e de grandes autores. Nesta fase, a exigência é maior, tendo em conta o tipo de textos e o nível de dificuldade, tal como a compreensão e a prática contínua da leitura.

O último estágio adquire-se a partir dos 18 anos e denomina-se “construção e reconstrução – uma mundividência” (Lages *et al*, 2007: 16). Nesta fase há uma maior versatilidade e mobilidade entre os conhecimentos adquiridos e as leituras produzidas, construindo-se ainda conhecimento próprio e elaborando sínteses sobre o que se leu porque “ler não é somente decifrar uma série de letras encadeadas numa certa ordem para formar palavras e aprender ideias, é também meditar sobre elas, discernir as relações e o sentido implícito” (*apud* Gouveia, 2009: 28)

O papel do professor é essencial ao longo dos estágios de desenvolvimento, procurando motivar e refletir nas estratégias que promovam o vínculo entre o leitor e os livros, mas não só, o professor contribui também para a aquisição e desenvolvimento de competências que facilitam a integração do indivíduo em sociedade. Na língua estrangeira o método é semelhante, contudo as estratégias utilizadas em aula perdem-se, a um dado momento, porque o foco principal acaba por ser o ensino do vocabulário, o alargamento dos conhecimentos culturais, etc... e, assim, “el texto se transforma, muchas veces, en pretexto” (Jouini, 2005:95).

Muitas vezes não se adotam as melhores estratégias, nem se estabelecem relações com os contextos sociais envolventes de modo a concretizar a aprendizagem (Nina, 2008), o que possibilita os problemas de leitura⁴ que cada um dos leitores pode encontrar ao longo das fases supracitadas, mas sabemos que é possível estimular e desencadear uma aprendizagem reparável, pois os problemas de leitura são passíveis de superação.

Em síntese, começa-se, então, na aprendizagem do código alfabético para um desenvolvimento mais acentuado da competência de leitura até ao encontro da diversidade de leituras, procurando a relação com o texto, o valor da leitura e da escrita sendo as bases essenciais e indispensáveis para a formação da pessoa humana.

Contudo, Portugal é um dos países com mais baixos níveis de escolarização, como comprova o PISA (2009) e vários outros estudos⁵. Mas, no que se refere,

⁴ Podemos encontrar situações generalizadas de carácter temporário ou permanente que influenciam o sucesso dos alunos. Algumas das dificuldades gerais da leitura, teríamos causas que são visíveis, como por exemplo: nível intelectual diminuído, escolaridade inadequada ou interrompida; desvantagem sócio-económica; handicap físico; debilidade neurológica visível; problemas emocionais (Fonseca, 1984).

⁵ Também visível no resultado do estudo *Reading Literacy* que foi promovido pela *International Association of the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e decorreu entre 1990/1991, tendo em

particularmente, à leitura, os resultados têm evidenciado melhorias significativas, de ano para ano, e isso tem os seus reflexos na sociedade portuguesa, uma vez que “o principal objetivo do PISA é mostrar em que medida os alunos, no final da escolaridade obrigatória, estarão preparados para fazer face às novas exigências da sociedade” (Carvalho *et al*, 2011).

Os resultados PISA (2009) mostram, então, que entre 2000 e 2009, no contexto OCDE, Portugal aumentou a percentagem de alunos com desempenhos positivos e diminuiu a percentagem de alunos com desempenhos negativos, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Portugal é o 4º país da OCDE que mais progrediu (PISA, 2009: 8).

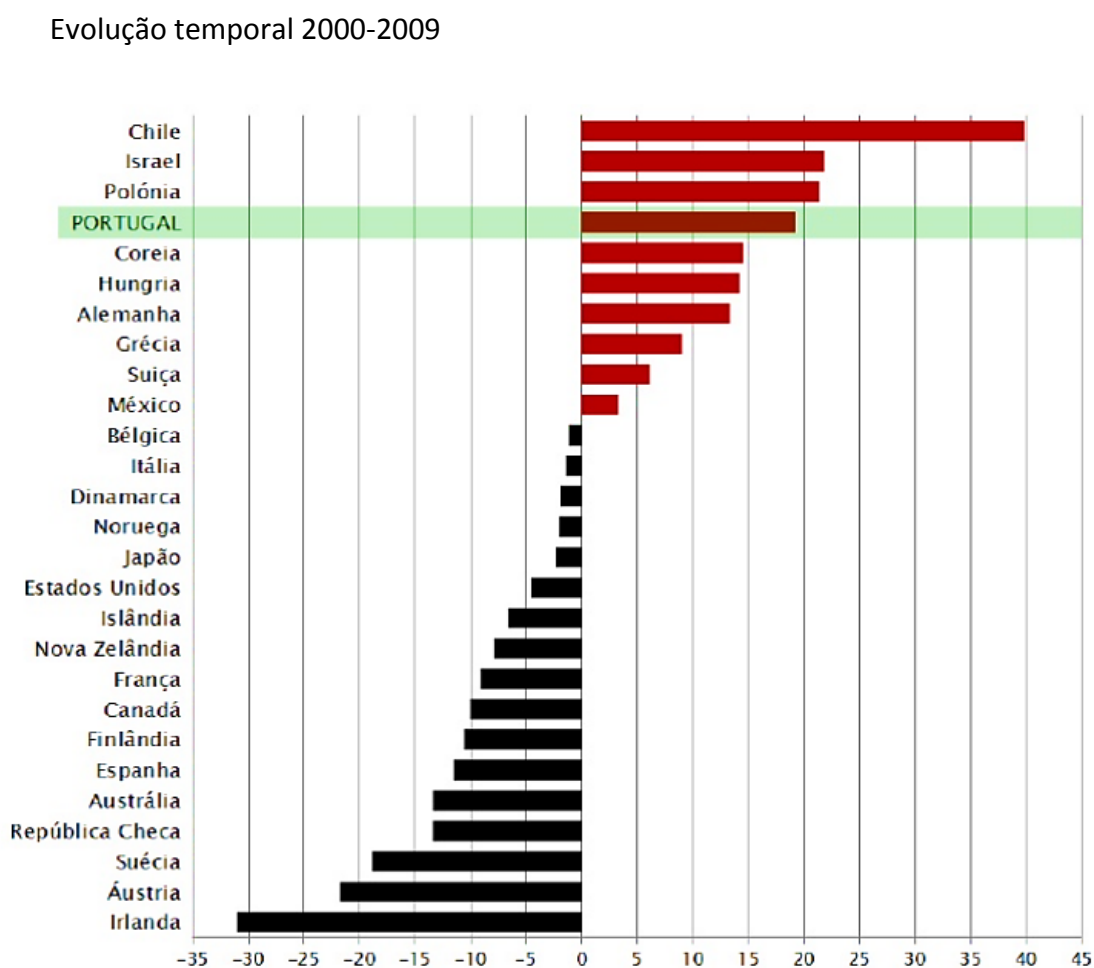


Figura 1

conta a participação de 32 países. Este estudo revela que os alunos denotam poucos conhecimentos e incapacidade de mobilizar, mas continua a promover-se o sucesso através de múltiplas estratégias.

Durante os últimos tempos, tem sido perceptível que Portugal é um dos países com maior percentagem de alunos de famílias economicamente desfavorecidas que atingem excelentes níveis de desempenho, em leitura. A não esquecer que os alunos que demonstram maior dificuldade em localizar informação básica, fazer comparações, fazer associações entre um texto e conhecimentos prévios, identificar contrastes em torno de um tema (PISA, 2009) são os que registam baixos níveis de desempenho. Embora as dificuldades permaneçam para uns, outros continuam a manifestar bom aproveitamento.

Similarmente, o Plano Nacional de Leitura⁶, sendo um dos planos de atuação que procura apoiar o desenvolvimento do país e elevar os níveis de literacia, tem obtido resultados razoáveis de ano para ano. Mas se pensarmos nos estudos relativos ao tema da leitura, verificamos que não está implicada apenas a proficiência de leitura do aluno, está implicada também a competência linguística que por vezes não se combinam, ou seja, se o aluno não desenvolve a competência linguística, não será, certamente, proficiente na leitura e vice-versa.

Lamentavelmente, porém, são vários os jovens que mostram desde cedo desinteresse e inapetência pela leitura e torna-se notório que, à medida que os alunos crescem, a motivação para a leitura diminui, chegando mesmo a sentir-se aversão aos livros. Mas na aprendizagem de uma língua estrangeira é importante, para enriquecer o conhecimento prévio, uma leitura estável e constante porque “mientras más se lee, se tienen más referentes – lingüísticos, históricos, culturales – para comprender nuevas lecturas” (Jouini, 2005: 98).

Temos noção que a escola é o lugar onde se fomenta e acompanha a formação de leitores e sabemos também que este acompanhamento nem sempre é desenvolvido da melhor maneira, seja pelos materiais, planificações, estratégias ou até mesmo pelo empenho dos educadores⁷. É preciso, desde cedo, utilizar todas e

⁶ Esta iniciativa visa: promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progressão nacional; criar ambientes favoráveis à leitura; inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos; criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura; enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação dos professores e de mediadores de leitura, informais e formais.

⁷ A aquisição e desenvolvimento de competências na compreensão de leitura não se pode restringir à disciplina de Português. Todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares devem estar ao

quaisquer técnicas ou estratégias ao dispor, principalmente o estímulo e o conhecimento adequado da língua em aprendizagem, visto que é uma das condicionantes da compreensão de leitura.

Ao longo de todo o percurso escolar, a leitura deve ser incentivada e mediada quanto aos hábitos de leitura, ao nível de exigência, sugestões de leitura, situações de leitura em aula, visto que este tipo de atividades promovem leitores ativos e curiosos e, sempre, a persistência do educador, pois um leitor assíduo tem potencialidades de se transformar num leitor aficionado e dedicado, ao contrário de um não-leitor que lê ocasionalmente (Bloom, 2001).

Assim, os educadores poderão acompanhar, ao longo dos anos, a formação de um leitor, sendo que a leitura potencia uma transformação, enquanto leitor e enquanto pessoa, conduzindo-o a estádios de desenvolvimento que vão formando a sua história de leitura e também a sua história de vida.

I.2 Compreensão de leitura e os seus determinantes

Estima-se que a leitura é uma das grandes prioridades na vida de qualquer ser humano, começando desde cedo, na escola, a sua aprendizagem, uma vez que a sociedade em que vivemos exige leitores autónomos e reflexivos capazes de recorrerem às suas próprias estratégias de leitura. Ninguém nasce a saber ler, é certo, só com a sua aprendizagem deliberada e constante desenvolvimento é que o leitor se adapta ao texto, relacionando-o com os seus próprios conhecimentos do mundo (Manguel, 1998). São esses conhecimentos que detêm uma posição fulcral na compreensão dos textos lidos⁸ (Giasson, 1993).

Segundo Isabel Alarcão (1991) a compreensão de leitura é a “construção, por um sujeito leitor, de um modelo mental representativo do conteúdo expresso no

serviço da referida aquisição e desenvolvimento. Assim se reforça a grande importância da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura (Benavente, 1996).

⁸ A compreensão de um texto pressupõe, essencialmente, a interação entre o texto, o leitor e o contexto (Giasson, 1993).

texto”. Por outro lado, para Durkin (1978) "é difícil não estar de acordo com a afirmação de que ler e compreender são sinónimos" posto que, a compreensão de leitura requer um conhecimento prévio e um constante relacionamento entre o que já se tem como adquirido e a nova informação fornecida pelo texto⁹.

Torna-se imprescindível pensar na relação dos leitores com os textos e tal como refere Irwin (1986), nesta relação/interacção leitor/texto o papel do leitor assume uma importância fundamental quer ao nível dos processos psicológicos, quer ao nível das estruturas linguísticas, cognitivas, culturais e afetivas. Não deixa de ser de extrema importância, na compreensão de leitura, a seleção de textos. Nesta seleção, o professor deve ter em conta, para além do conhecimento prévio, o nível do aluno, a estrutura morfosintática do texto, o léxico que o texto contém e o conhecimento que o aluno tem do tema (Jouini, 2005:98). Apenas a título de exemplo, são ainda vários os tipos de texto que o aluno necessita ler, tanto em língua materna como em língua estrangeira, que cumprem as suas necessidades comunicativas: “anuncios, manuales de instrucciones o modos de empleo de aparatos, avisos, cartas, cómics, explicaciones de gráficos y de cuadros, descripciones de rutas, guías, mapas, planos, formularios, recetas, noticias en el periódico, listas de precios, programas de radio y televisión, rótulos, cartas de restaurante, guías de teléfono y partes meteorológicos” (Van Esch, 2010: 27). O aluno necessita, ainda, de ler sobre determinados temas, não descurando os temas obrigatórios já estipulados pelos programas, e um dos critérios a ter em conta, aquando da leitura, é sobretudo a apreciação do leitor, uma vez que o texto deve ter “significado para el lector, debe adaptarse a sus necesidades y a sus intereses y debe dar información sobre muchos aspectos de su vida” (*idem*, 2010: 27).

No seguinte esquema da Figura 2 (Jouini, 2005: 99), é possível compreender, de forma sintetizada, o que acontece em relação à aprendizagem da leitura e, essencialmente, à compreensão dos textos em L2.

⁹ Segundo Galveias (2004:74), “apesar do reconhecimento consensual de que ler é compreender, a Escola contradiz, com frequência, esta afirmação, ao basear o ensino da leitura numa série de atividades que se supõe serem destinadas a mostrar aos alunos como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que compreendam o que diz o texto.”

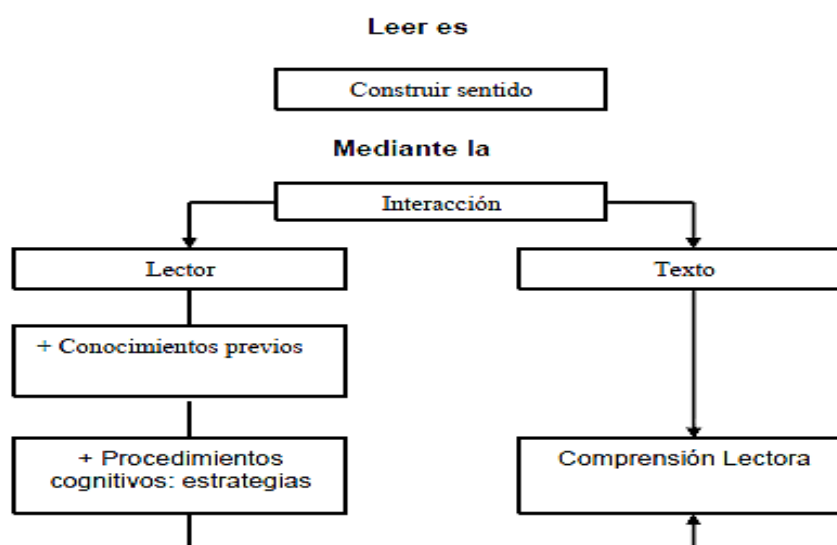


Figura 2

Ainda no que diz respeito à compreensão de leitura, é possível distinguir três aceções distintas que sucedem tanto na língua materna, como na língua estrangeira:

“1. La interpretación *bottom-up*: el proceso de la comprensión lectora está guiado, sobre todo, por el contenido y los aspectos formales del texto (Gough, 1972).

2. La interpretación *top-down*: el proceso de comprensión viene dado principalmente por los conocimientos, las experiencias y las expectativas del lector (Goodman, 1967; Smith, 1973).

3. La interpretación interactiva: el proceso de la lectura es una interacción entre el “procesamiento” al que conduce el texto y el “procesamiento” adquirido por el lector (Rumelhart, 1977; Anderson *et al*, 1977)”

(apud Van Esch, 2010:276).

Em conformidade com as aceções anteriormente mencionadas, o bom leitor deve mobilizar todas e quaisquer competências de forma automática, construindo e alargando o seu horizonte de expectativas. Mas, como se tem vindo a evidenciar, o acesso à compreensão dos textos está dependente de determinantes quer interiores

quer exteriores ao leitor, mais especificamente, o nível de proficiência dos leitores, os conhecimentos prévios, bem como a sua ligação e conhecimento do mundo, as suas escolhas e a eficácia de leitura, as estratégias utilizadas, as características dos textos e o nível de complexidade (Giasson, 1993).

Particularmente no que respeita às condicionantes relativas ao contexto, estas podem influenciar a compreensão de um texto e o tipo de leitor que se vai construindo. Cada leitor tem a sua história e pode ter tido, ou não, a oportunidade de crescer em meios caracterizados pela diversidade de ofertas culturais, com um apoio contínuo na linguagem, na aprendizagem e na leitura. Neste caso, este tipo de leitor, tornar-se-á, certamente, proficiente e amante do livro (Bloom, 2001; Chall, 1983; Morais, 1997) com práticas e hábitos de leitura contínuos, ao ponto do leitor se tornar quase independente do prazer ou da utilidade que a leitura produz (Lages *et al*, 2007: 25).

Em relação ao tipo de leitor, e ser um determinado tipo de leitor é, no fundo, apresentar determinados comportamentos quando se fala de um texto (Fonseca, s/d), Giasson (1993) defende a existência de um leitor estético (“esthétique”) por a sua relação com o texto ser meramente aprazível, e de um leitor eferente (“efférente”) por ler somente para extrair informação. Mas este último leitor é capaz de se realizar como leitor estético, uma vez que, ao longo da vida, desenvolveu capacidades de apreciação crítica, o que lhe permite compreender e desfrutar do mundo representado nos textos (*idem*).

Um dos determinantes de compreensão de leitura diz respeito ao meio social onde o leitor cresceu, pois os contextos familiar e escolar podem favorecer ou inibir comportamentos de leitura e, como vários autores defendem, uma criança apresenta comportamentos emergentes¹⁰ que devem ser estimulados, na família e na escola desde muito cedo (Teale e Sulzby, 1989; Freitas, Alves e Costa, 2007).

¹⁰ Alguns desses comportamentos apresentados por vários autores: “O desenvolvimento da literacia começa precocemente, antes da instrução formal da leitura e da escrita; as capacidades de ler e escrever desenvolvem-se de forma simultânea e inter-relacionada; as competências relacionadas com a literacia são uma parte integrante do processo de aprendizagem e vão-se desenvolvendo através do quotidiano da criança; as crianças aprendem através da participação em grupo e individual em atividades que promovem a literacia; cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento e, finalmente, a consciência fonológica, sendo esta entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do discurso oral,

Tão cedo quanto desejável, nascendo essencialmente de um estímulo e não acontecendo premeditadamente, manifesta-se a atividade de leitura que, segundo o *Quadro Europeu de Referência para as Línguas*, é o simples acto de “os olhos do leitor passarem livremente sobre o texto, seguindo possivelmente a sequência linear de forma estrita” (Conselho da Europa, 2001: 142).

Se pensarmos numa criança quando manuseia um livro e emite sons ou aponta para as imagens, podemos considerar este ato a sua atividade de leitura e com o passar dos anos, a mesma criança, começa a identificar as figuras e a criar uma história a partir das mesmas, tendo em conta o seu pouco, mas já conhecimento do mundo e de forma adequada ao seu nível etário (Sim-Sim, 2006). Chegando a altura da descodificação do código alfabético, na escola, a criança já poderá e terá as bases para realizar uma leitura autónoma e diversificada tendendo “a procurar no texto os elementos portadores de informação significativa para apanhar o sentido geral, antes de passar a uma leitura mais atenta – se necessário reler várias vezes – das palavras, das expressões, das frases e dos parágrafos particularmente pertinentes para as suas necessidades e finalidades” (Conselho da Europa, 2001: 142), mas cabe aos educadores facultar os livros, tendo em atenção o tipo e a variedade dos textos.

No entanto, perante a aprendizagem de uma nova língua, quando o aluno necessita de descodificar um texto e falha na compreensão global do mesmo, Jouini (2005) aponta algumas das dificuldades que possam estar na origem do problema:

“1. Dificultades para comprender una palabra, ya sea porque es nueva para él o porque el significado que le asigna no tiene sentido en el contexto en el cual se encuentra;

2. Dificultades para comprender una oración;

3. Dificultades para comprender cómo una oración se relaciona con otra;

4. Dificultades para comprender cómo encaja el texto completo (dificultad para comprender la idea central del texto o cierta parte de él)”

(*idem*, 2005:100).

facilita a aprendizagem da leitura e da escrita (Teale e Sulzby, 1989; Freitas, Alves e Costa, 2007 *apud* Franco, 2010).

Tanto na língua materna, como na língua estrangeira, durante a atividade de leitura, o leitor precisa de processar a informação lida e de reconstruir o texto lido (Giasson, 1993) e, deste modo, as dificuldades com que se depara poderão ser superadas. Esta reconstrução vai depender do texto, das suas características, da competência adquirida, nomeadamente a sua competência linguística, o seu conhecimento do mundo e o próprio contexto. Os fatores de desencadeamento deste processo serão, pois, as estratégias adotadas ao longo do desenvolvimento de leitura. Em L2 algumas das estratégias para a compreensão do texto são: a) *el muestreo* o la capacidad para seleccionar las palabras e ideas más útiles; b) *la predicción* o la capacidad que posee el lector para anticipar el contenido de un texto: el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja, etc.; c) *la inferencia* o la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto (Jouini, 2005: 101).

Para além da escolha das melhores estratégias, o professor deve orientar o aluno e encontrar os modos de ler adequados aos objetivos de leitura e ao nível de ensino, originando, assim, um leitor reflexivo e crítico. Para alcançar estes padrões, as atividades de leitura devem ser planificadas, e o professor deve observar e conferir de forma rotineira a progressão do aluno e a evolução na compreensão dos textos. Se ler é compreender (Giasson, 1993; Morais, 1997), a compreensão do texto deve ser o objetivo central e a grande finalidade de qualquer leitura. É imprescindível escolher um bom texto, adequado ao tipo de leitor, tendo em conta o grau de dificuldade do mesmo.

Durante a atividades de leitura, propriamente ditas, é essencial cumprir, com regularidade, três momentos principais, tal como defende Solé (1992): pré-leitura, leitura e pós-leitura, respetivamente.

Inicialmente deve ser praticado um momento de pré-leitura, ou seja, antes da leitura do texto, os alunos devem mobilizar conhecimentos que motivem a leitura, privilegiando-se a mobilização de conhecimentos prévios.

Seguidamente, já na compreensão do texto, a leitura propriamente dita, onde o aluno necessita de descodificar o vocabulário e construir o sentido global do texto. Nesta fase, o leitor deve possuir competências morfossintáticas, semânticas e

pragmáticas que lhe permitam compreender o que lê na sua totalidade (Sim-Sim, 2007). Por último, a pós-leitura que engloba atividades de sistematização de conhecimentos.

Durante estes procedimentos, o professor deve ter em conta também os vários determinantes de leitura, possibilitando uma orientação na definição de estratégias adequadas às características de cada aluno (Novo Programa de Português do Ensino Básico, 2010) e questionar-se sobre como levar o leitor a ser bem-sucedido na tarefa de compreensão do texto.

Tratando-se de promover a leitura nas aulas, é importante, desde logo, o estabelecimento de objetivos e, como já foi referido, a definição de estratégias, conciliando com a gestão do tempo e os recursos disponíveis (Amor, 2003), não descurando, tal como assinala Isabel Solé (2001:27), que as estratégias “son un medio para la comprensión, y no una finalidad en sí misma”¹¹ (*apud* Jouini, 2005:102).

Em relação à eficiência da leitura, Inês Sim-Sim afirma que “resulta da eficácia das estratégias utilizadas e é essa eficácia que permite distinguir um bom de um mau leitor” (Sim-Sim, 2006: 207), para tal, e como considera o Novo Programa de Português, o professor deve de ter atenção à motivação, à memória, à dimensão pessoal e social da leitura, à pluralidade de experiências e atividades de leitura orientadas para a aquisição de estratégias; às atividades aplicadas a diferentes tipos textuais; às abordagens diversificadas de contato com os textos e às atividades que impliquem os alunos na comunicação literária (NPPEB, 2010).

Existem ainda, na escola, algumas práticas que incentivam os alunos a ler, principalmente na língua materna, e um exemplo dessas práticas é a realização do contrato de leitura. Uma forma de incentivar essa conduta passa por pedir aos alunos, como trabalho para avaliação¹², a realização de um contrato de leitura, incluindo ficha

¹¹ Solé. Isabel (2001). “Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?”, en Bofarull, M. Teresa; Cerezo, Manuel; Gil, Rosa y otros: *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo, 27.

¹² A avaliação deverá ser entendida como parte integrante do processo ensino/aprendizagem. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem é um processo mediador na construção do currículo, encontrando-se intrinsecamente relacionada com a gestão da aprendizagem dos alunos (*apud* Esteves, 2008).

de leitura e apresentação oral sobre um livro de qualquer área (romances ou livros de literatura juvenil) (Lages *et al*, 2007).

Não deixa de ser de extrema importância as formas de ler e de aceder à leitura, que são numerosas e devem de ser colocadas em prática e promovidas em sala de aula. Algumas destas práticas podem ser: a leitura silenciosa, a leitura em voz alta, a leitura orientada, a leitura recreativa, a leitura individual, a leitura em grupos, a leitura analítica e crítica, a simples audição de leitura, entre outras (Amor, 2003; NPPEB, 2010). São exemplos de atividades enriquecedoras que contribuem para o desenvolvimento da competência de leitura interferindo na fluência, na entoação, no vocabulário, na concentração, exigindo a mobilização de processos cognitivos que são ativados em função das actividades (Graça, 2009).

No que se refere à motivação para a leitura¹³, que também é imprescindível neste contexto e que deve estar presente nas opções pedagógicas do professor, segundo Giasson (2005) são seis os fatores de motivação transversais a qualquer língua:

“1. O professor é um modelo explícito de leitor que partilha com entusiasmo o seu amor pela leitura;

2. A sala de aula oferece-se como um espaço rico em livros, onde os alunos encontram mais livros preferidos do que na biblioteca da escola ou outra;

3. Os alunos devem ter a oportunidade de escolher o livro que vão ler, uma vez que a escolha desencadeia a autonomia, a motivação e a curiosidade;

4. A programação de momentos de partilha de leituras, quer pelo professor que lê em voz alta para os seus alunos quer pelo aluno que tem oportunidade de falar do livro lido promove o entusiasmo;

5. Em momentos de aula programados, há um conjunto diversificado de livros com os quais os alunos poderão ser familiarizados e que poderão influenciar as suas escolhas, pelo facto de lhes serem facultadas referências, como aspetos relativos ao autor, ao tema do livro, às personagens e a situações de vida que poderão suscitar o interesse nos alunos;

¹³ Wigfield (2000), na caracterização da motivação para a leitura, refere que devem ser tidas três grandes dimensões: (1) motivação intrínseca e extrínseca, (2) perceções de competência e de eficácia, e (3) motivação social.

6. Poderão ser criados incentivos externos, que contribuirão para estimular o prazer de ler, como um prêmio, a publicação de artigos de opinião no jornal da escola ou num blog.”

(*apud* Graça, 2009).

De tudo isto, deduz-se que a persistência do professor, a crença nas potencialidades dos alunos e na possibilidade de desenvolver hábitos de leitura, a orientação e o favorecimento de um clima de autonomia nas escolhas dos livros, o incentivo para a superação das dificuldades, possibilitam a construção do leitor em contexto escolar (*idem*).

I.3 O prazer de ler

Quando se desenvolve, desde muito cedo, o hábito de ler e quando se sabe ler, este ato pode ser prazenteiro e “o percurso para adquirir esse hábito é igualmente um prazer e pode ser um prazer partilhado, uma vez que na leitura podem-se encontrar/reencontrar as gerações. Pais e filhos, avós e netos, para todos há espaço no mundo das letras e dos livros” (Zenhas, 2011). Dessa forma, podemos deduzir que o desejo de ler um dado livro (ou o direito de não o ler¹⁴) não acontece infundadamente, pois resulta de decisões ou de escolhas que estão ligadas tanto ao significado que os leitores atribuem aos textos, às estratégias textuais e formais aí implicadas, como ao contexto social onde cresceram e desenvolveram essas práticas e também à própria disposição física, mas principalmente psicológica desses leitores (Silva, 2011).

Se o contexto familiar tem um grande impacto nestas decisões e escolhas, a escola também “deve ajudar a criança a se tornar leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler” (Foucambert, 1994:10).

¹⁴ Veja-se o livro de Daniel Pennac *Como um Romance* (1996) onde aborda a questão dos direitos inalienáveis do leitor.

Contudo o professor deve criar, essencialmente, as oportunidades que permitam o desenvolvimento deste processo e, pouco a pouco, “disminuir su ayuda para acompañar al alumno en el proceso de aprendizaje en vez de dirigir este proceso” (Van Esch, 2010: 285) até o aluno alcançar o prazer pela leitura.

São vários os prazeres de leitura, mas um deles pode estar na origem da própria narrativa do livro, tendo em conta também o gosto do leitor. E, mais uma vez, nestes casos, é marcante a *“priorização do conhecimento sobre os escritos utilizados pelos jovens, bem como a observação das estratégias que utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante dos jornais, das histórias em banda desenhada, dos manuais de instrução, dos documentários, dos álbuns, da ficção, etc”* (Foucambert, 1994: 10).

Torna-se indispensável considerar que a escolha de um livro e a própria leitura são da exclusiva autonomia do leitor e de igual forma, a liberdade de não o ler. Neste sentido, Pennac defende que a escolha do leitor não está, nem deve de estar vinculada a uma *“obrigação moral”* (Pennac, 1996), já Barthes aposta no direito de se tomarem decisões sem nos cingirmos às *“leis de grupo”* (Barthes, 1973).

Vários estudos comprovam que o prazer pela leitura não nasce pela forma como a leitura se desencadeia ou pela sua duração, mas, antes, pela relação que se estabelece entre o leitor e o texto. O leitor dá sentido ao texto e é também produto do texto (Barthes, 1970). Segundo esse critério e tal como Barthes afirma *“o prazer é pessoal e intransferível. Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau”* (*idem*, 1973: 20). Cada texto tem as suas próprias características que abrem os horizontes do leitor, pelo facto de *“ser depositário da experiência e do imaginário humano”* (Graça, 2009:60) e também porque o mesmo texto nunca é lido do mesmo modo pelos demais leitores, o que torna os comentários sobre um mesmo texto plurais e intermináveis (Foucault, 1997).

Através da leitura, os jovens têm a oportunidade de interpretar o mundo representado, de imaginar, de criar e de desenvolverem os seus próprios juízos de

valor¹⁵. O prazer de ler acontece, geralmente, “a partir de um impulso afetivo inicial que estabelece os laços entre o leitor e o texto, através de uma empatia que aproxima o leitor de um dado tema ou assunto, de uma personagem, de uma forma narrativa, de um estilo (Averbuck, 1983), mas a compreensão do texto pode influenciar-se pelos hábitos de leitura e pelo conhecimento que os leitores têm da linguagem e do mundo (Graça, 2009).

Na prática, a imposição de leitura é, certamente, a atitude menos indicada uma vez que a leitura pode tornar-se um hábito de prazer sempre que os alunos encontrem a oportunidade de ler, ouvir ler e ouvir falar de livros com emoção, ao ponto de os levar a refletir. É sabido também que o prazer de ler não se aprende, podendo, antes, ser alcançado apenas pelo contágio, quando, por exemplo, em sala de aula, se oferece a oportunidade de explorar leituras, de apresentar os livros lidos, de partilhar ideias e emoções, de partilhar o mundo imaginário de cada um, promovendo o debate, a disputa de ideias desencadeando, assim, reações de curiosidade ou desejo de ler (*idem*).

Manguel defende a leitura partilhada, guiada pelo “mestre” e, ainda, a leitura em voz alta¹⁶ porque permite a movimentação do corpo e da voz que poderão conduzir à apropriação do texto e de valores intemporais, seguindo as pausas, as reflexões, os comentários gerando o desejo de ler e de partir para outras leituras (Manguel, 1998). Este tipo de situações fortalece o prazer de ler e promove leitores ativos, curiosos, implicados e críticos (Giasson, 2005).

Um leitor que descobriu o caminho dos segredos de leitura e que constrói, a cada momento, o seu caminho de leitor¹⁷ sente-se soberano e nunca fica igual depois de uma e outra leitura, criando um novo mundo, um diálogo entre ele próprio e os textos, uma representação distinta do mundo e do universo representado.

¹⁵ Embora Manguel acredite que não seja possível termos uma visão verdadeira, total, do mundo. O autor, numa entrevista, advertiu que podemos ter acesso a um certo ponto de vista e é esse ponto de vista que vai sendo definido através das histórias que contamos ou que lemos.

¹⁶ Os livros e a leitura sempre nortearam - e ainda norteiam - a vida de Alberto Manguel. Aprendeu a ler por volta dos três anos e nunca mais parou. Quando era adolescente, leu em voz alta, durante vários anos, para Jorge Luís Borges, que tinha ficado cego (Gerschenfeld, 2010).

¹⁷ A construção do leitor não ocorre, nos dizeres de Nelly Novaes Coelho, por metodologias, mas por mudança de uma mentalidade social, por alterações de posturas, longe da mitificação da leitura, porém próxima de práticas culturais capazes de possibilitar a inserção, atuação e participação do leitor numa realidade em constante transformação (Coelho *apud* Costa, 2006).

Capítulo II – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

II.1 Descrição da instituição

A Escola Secundária de Maria Lamas, onde decorreu o estágio entre os meses de setembro de 2012 e junho de 2013, situa-se em Torres Novas. Esta escola encontra-se situada mesmo no centro da cidade, tendo fácil acesso a qualquer instituição, nomeadamente a Biblioteca Municipal Gustavo Pinto Lopes, local ao qual os alunos se dirigem muitas vezes para realização de várias atividades.

A instituição escolar é um pequeno estabelecimento que sente uma enorme carência de recursos a todos os níveis, sejam recursos técnicos, mecânicos, materiais, pedagógicos, eletrónicos, etc. É um edifício antigo que sofreu algumas remodelações numa parte do mesmo, vindo ampliadas as suas instalações com novas construções, porém, as infraestruturas não se encontram muito adequadas ao bom funcionamento. As salas de aula, no geral, não oferecem as condições essenciais ao ensino, mas sempre que necessário, e possível, a escola disponibilizava computador e retroprojetor. Sobre a biblioteca escolar, é importante referir que nesta escola, este espaço, é um recurso essencial no processo educativo e é-lhe atribuído um papel central em vários domínios, principalmente no desenvolvimento da leitura, aquisição de hábitos de leitura, etc. As diversas atividades realizadas na escola despontam essencialmente da biblioteca, levando, até, os alunos, a interagir com o meio exterior e com outros saberes, aprofundando a cultura cívica, artística.

A escola tem a seu cargo o Ensino Básico com cerca de 286 alunos, o Ensino Secundário com, aproximadamente, 467 alunos e, por fim, o Ensino Profissional com, sensivelmente, 71 alunos. Não é uma escola multicultural, contudo é frequentada por alunos com estatutos económicos diferenciados e, também, problemas familiares.

Relativamente à mancha horária da escola, sucede que as aulas têm a duração de 50 minutos, seguido de um intervalo de 10 minutos, tendo o primeiro tempo letivo início às 8:30 e o último tempo letivo fim às 18:15.

II.2 Perfil dos alunos

No início do estágio foram atribuídas turmas com as quais se trabalhou e supervisionou durante o ano letivo: 10º CTA para a disciplina de Português; 8º C do Ensino Básico e 11º CTC/CTD do Ensino Secundário para Espanhol. O que aconteceu em relação ao Português foi que a Orientadora só tinha turmas do Secundário. Dessa forma, a intervenção maioritária decorreu nesta turma de 10º ano. No caso do Espanhol, uma vez que a orientadora tinha mais turmas, o processo foi diferente pois trabalhou-se com outras turmas, embora o trabalho se tenha desenvolvido e prolongado mais com as duas turmas supracitadas. Ainda se desenvolveu trabalho de assessoria à direção de turma na turma do 10º CTA de Português, o mesmo não aconteceu no Espanhol porque a orientadora não detinha este cargo.

A observação que, desde o início do ano, se efetuou aos grupos, possibilitou identificar alguns interesses e necessidades formativas. As informações relativas às características do grupo foram recolhidas através das observações de aula, dos questionários, de conversas informais e também através de outros elementos da comunidade educativa.

II.2.1 Turma de Português

II.2.1.1 Caracterização do 10º CTA

Esta turma do 10º ano de escolaridade era constituída por 28 alunos, tendo uma faixa etária compreendida entre os 15 e os 16 anos. Caracterizava-se por ser uma turma bastante unida uma vez que, a maioria, eram colegas de anos anteriores, os que entraram este ano para a turma evidenciaram dificuldades na inserção do grupo e dessa forma a convivência torna-se difícil. Demonstraram ser alunos interessados, competentes e, sobretudo, aplicados, sem nunca terem reprovado. Em determinados momentos reinava, em sala, a desordem causada quase sempre pelos mesmos alunos, sendo estes quem destabilizavam a turma, chegando mesmo a interferir com o bom funcionamento da aula. Apesar destes distúrbios, o comportamento da turma

mostrou-se razoável uma vez que as conversações e a desconcentração surgiam inevitavelmente.

Uma vez que esta foi a turma de assessoria à direção de turma, foi possível ter acesso a outros dados de âmbito mais pessoal de cada aluno, particularmente sobre o agregado familiar.

Os encarregados de educação mostraram de certa forma um interesse em acompanhar o percurso do seu educando fazendo visitas frequentes ao diretor de turma. Ainda neste ponto, é importante salientar que o agregado familiar é, na sua maioria, constituído pelos membros paternos e/ou irmãos e no que diz respeito às profissões destes são muito diversificadas, ressaltando que alguns dos pais são professores.

No geral, o grupo mostrou empenho, tendo também bons domínios a todos os níveis, oral, escrito...Atingindo assim os objetivos delineados e alcançando excelentes notas, excetuando cerca de 7 alunos.

II.2.2 Turma de Espanhol

II.2.2.1 Caracterização do 8º C

A turma de Espanhol do Ensino Básico era constituída por 20 alunos, na sua maioria rapazes. Situavam-se entre os 12 e os 14 anos, havendo, contudo, dois repetentes. Caracterizava-se por ser um grupo heterogéneo no que diz respeito a interesses, capacidades e disciplina, mas no geral são conversadores, desorganizados, inquietos e desatentos, sendo que o ruído sobressaía em aula. Apresentou-se como sendo uma turma com distúrbios familiares o que veio a refletir-se na prestação individual dos alunos. Também o comportamento, ao longo do ano, espelhou-se nas notas pois foram apenas razoáveis, sem interesse em aperfeiçoar.

II.2.2.2 Caracterização do 11º CTC/CTD

Por último, a turma do Ensino Secundário composta por duas turmas, a turma CTC e a turma CTD, era formada por 20 alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos.

Demonstrou ser um grupo divertido, amigável, simpático, contudo, quando se tratava de participar nas atividades, tornavam-se bastante apáticos e desinteressados. Apesar de serem dois grupos distintos, estavam bem integrados no seio da turma e o comportamento, no geral, pode ser considerado positivo e regular, sendo sempre assíduos e atentos, faltando, no entanto, mais empenho na realização das tarefas e uma participação constante.

No que diz respeito ao aproveitamento, atingiram o nível satisfatório embora existissem algumas diferenças, tanto positivas como negativas, entre os alunos, nomeadamente os conhecimentos adquiridos e o domínio das várias competências.

Capítulo III – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA (PES)

A prática de ensino supervisionada oferece a oportunidade de experienciar e praticar a arte do ensino de forma supervisionada, como o próprio nome indica, conferindo a habilitação profissional para a docência, adquirindo as competências base e o relacionamento com o meio escolar para um bom e melhor desempenho profissional e principalmente preparando-nos para a realidade da docência.

Esta prática supervisionada apresenta alguns objetivos a implementar ao longo de todo o ano, que se referem essencialmente à relação com a comunidade envolvente e a instituição, sendo importante ter conhecimento das mesmas e dominar métodos e técnicas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional, também habilitar para o exercício da atividade profissional, favorecendo a inserção na vida ativa e desenvolver capacidades de análise reflexiva.

As atividades da prática de ensino supervisionada (PES) tiveram início em meados de setembro de 2012 e finalizaram em maio de 2013. Logo de início, ficaram estabelecidas para cada uma das variantes as turmas supracitadas no capítulo anterior, nas quais se lecionou um total de 18 aulas devidamente observadas e avaliadas pelos orientadores responsáveis.

O primeiro e o segundo mês de estágio serviram apenas para observação de aulas, permitindo conhecer os grupos, a escola e o contexto educativo, o modo de trabalho individual de cada um e as suas particularidades, a dinâmica e as interações aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno. Nesse sentido, foram construídos esquemas, questionários e grelhas para a observação em situação real de sala de aula que forneceriam o máximo de informação sobre os alunos e também sobre a professora-orientadora, as atitudes e comportamentos, a forma como abordar determinada matéria, as estratégias adotadas, a gestão do tempo, etc, observáveis a partir do fundo da sala de aula onde possibilitava observar a maioria dos elementos.

Indo sempre ao encontro do que defende Estrela, “a observação é um processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo mas que sendo subordinado ao

serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos, inteligibilização do real fornece os dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior.” (Estrela, 1992:12).

Após a fase de observação semanal iniciaram-se as regências, que começaram em outubro e terminaram em abril. Antes e durante este processo foram realizadas reuniões constantes com os professores cooperantes para determinar os conteúdos programados a lecionar, determinar estratégias e atividades adequadas à idade, ritmo e conhecimentos de cada aluno.

Na sua maior parte, os temas lecionados inseriam-se no tema do relatório “Dos hábitos de leitura ao prazer de ler”, envolvendo, tanto quanto possível, a competência de leitura, o seu desenvolvimento e prática. Também se teve em conta as atividades de leitura e a promoção do prazer de ler, principalmente nas apresentações orais e nos contratos de leitura.

Para que tudo decorresse de acordo com o planeado foram elaboradas, para cada aula, planificações que constituíam uma etapa muito importante neste processo de ensino supervisionado, pois é na planificação das aulas que se gere e se determina o que se adequa às turmas em questão, tendo em conta as suas especificidades.

Na execução das várias planificações elegeram-se, como já foi referido anteriormente, a leitura como ponto de partida e como base estruturante. Efetivamente, a leitura esteve presente em todas as aulas lecionadas, colocando em prática os diversos tipos de leitura, dando especial atenção às modalidades e às estratégias de leitura e pensando em simultâneo na sua finalidade.

Mais especificamente, nas diversas aulas foi colocado em prática a leitura funcional, a leitura analítica e crítica e a leitura recreativa (Amor, 2003), não esquecendo as modalidades de ordem técnica como a leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura rápida, utilizando estratégias de controlo dos objetivos da tarefa de leitura, controlo da compreensão *on-line*, verificação da coerência (Costa, 1997). Também a finalidade de leitura é um processo a ter em conta durante a planificação quer seja para compreender, quer seja para memorizar. Alguns fatores são cruciais no decorrer desta tarefa de leitura, nomeadamente as condições e circunstâncias em que a leitura se desenvolve, tempo, momento, défice de atenção, ruído, nível de complexidade do texto, entre outros, foram muitas vezes um obstáculo no decorrer da aula, mas manifestamente ultrapassados.

Certo é que para além das especificidades de cada aluno, também é importante salientar as diferenças existentes na aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira, assim como os níveis de ensino, sendo eles o ensino básico e o ensino secundário.

Na lecionação das aulas, tanto de língua materna como estrangeira, é proposto, essencialmente, que os alunos tomem consciência dos hábitos de leitura, incentivando-os e dando a conhecer diversos textos indo sempre ao encontro das características de cada grupo. Também foram propostas diversas atividades de acordo com o programa e de forma a colocar em prática não só a competência de leitura, mas também outras competências. Foram ainda realizados questionários ao longo dos três períodos letivos dirigidos aos alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário que serviram como base à análise e interpretação dos dados. Este método permite apurar resultados com mais exatidão e objetividade pois as questões colocadas foram claras e diretas.

Em seguida, apresenta-se uma descrição sumária da presença da estagiária nas aulas de língua e de todo o trabalho executado do modo mais original possível nas turmas em questão.

III.1 Português

No decorrer de todas as aulas lecionadas pela estagiária tentou-se sempre quanto possível privilegiar a competência de leitura uma vez que o tema do relatório se centra nesta competência.

Os primeiros momentos na disciplina de Português, na turma de Ensino Secundário, corresponderam sobretudo à observação de aula, como já foi referido anteriormente, embora, em alguns momentos, fosse pedida a intervenção da estagiária, ora para auxiliar, ora para corrigir trabalhos, etc. A presença de uma pessoa estranha em aula causou uma enorme agitação, mas pouco tempo depois passou a ser um hábito e os alunos já não reagem de forma alterada, antes solicitavam apenas a cooperação e o apoio da estagiária.

Outros momentos importantes anteriores à lecionação foram a realização de questionários e o contrato de leitura. Estes momentos foram importantes para a elaboração do relatório de estágio e também para a organização e planificação das aulas, pois foi possível depreender as singularidades de cada aluno no que diz respeito ao tema e por outro lado a oportunidade de observar os seus comportamentos permitindo melhorar as abordagens e as estratégias.

III.1.1 Aulas

No decorrer da PES foram lecionadas 18 aulas divididas pelos três períodos letivos satisfazendo o programa e as planificações já elaboradas pela professora orientadora.

As primeiras regências na disciplina de Português do 10º ano estiveram subordinadas ao texto narrativo “O Leitor” de Teolinda Gersão, cujas aulas se realizaram por seis blocos de cinquenta minutos. Para além da abordagem do texto, este tempo também foi dedicado às apresentações orais correspondentes ao contrato de leitura que já se encontravam agendadas desde o início do ano. A segunda unidade didática incidiu sobre os textos de carácter autobiográfico entre os quais as cartas, o retrato, o auto-retrato, as memórias e os diários, cujas aulas se realizaram por oito blocos de 50 minutos.

Para cada aula lecionada foi elaborada uma planificação (Anexo I) que serviu de base para a preparação de todos os materiais e para o próprio decorrer da aula.

Nas aulas referentes aos textos narrativos, nomeadamente o conto “O Leitor”, o objetivo principal foi o de criar empatia por parte dos alunos relativamente ao conto que se iria começar a estudar. Assim, começou-se a aula com a visualização da capa e contracapa do livro, analisando os elementos paratextuais, criando uma proximidade não só com o livro mas também com o autor, causando simultaneamente a motivação com questões de foro mais pessoal, especulando sobre os hábitos de leitura, os livros e os géneros que gostam de ler, passando, mais tarde, a um momento de oficina de escrita onde os alunos teriam que escrever a história de vida de um leitor. Verificaram mais tarde se a história que eles próprios tinham criado se aproximava ou não da história da obra literária em questão.

Foi possível, ainda, visualizar um conjunto de imagens que serviram de motivação para a leitura do conto, em voz alta, pelo professor e pelos alunos, logo após, claro, uma leitura silenciosa. Esta leitura em voz alta feita pelo professor serviu de incentivo à leitura do conto. Como defendia Jean (2000) “a leitura em voz alta feita pelo professor é uma maneira de penetrar e de fazer os «ouvintes» penetrarem, como dizia Montaigne, na complexidade de determinados textos”. É de salientar que os alunos não cooperaram desde logo na leitura em voz alta mostrando-se renitentes em realizar esta ação. Após a leitura morosa do conto, seguiu-se uma breve conversação sobre o mesmo, depois uma interpretação individual de cada aluno e ainda o confronto com os textos criados pelos alunos. Registou-se no quadro as ideias principais do texto para relacionar com as categorias da narrativa como personagem, tempo, espaço, ação. Esta tarefa foi feita em grupo e registada no quadro, o que acabou por funcionar como um fator de motivação, levando todos os alunos a participarem de forma cooperativa e entusiasta.

Para finalizar a leção desta unidade, foi pedido aos alunos que sistematizassem o conto lido (tarefa final), dividindo-o em três momentos e dando um título a cada momento. Como esta turma apresentava grandes capacidades de escrita mas também gosto próprio por este tipo de atividades, a tarefa foi bem aceite e todos resolveram o quesito com algum empolgação, colocando dúvidas, fazendo questões, trocando ideias, etc. O exercício foi bastante produtivo pois os alunos sentiram-se motivados para voltar a ler o conto em silêncio, percebendo o tipo de escritora que é Teolinda Gersão, abrindo espaço a outras leituras da autora.

Na segunda unidade (Anexo II) sobre os textos de carácter autobiográfico fez-se uma abordagem de vários textos o que permitiu diversificar os tipos de leitura, as modalidades de leitura e aperfeiçoar diversas estratégias. Com o apoio, sobretudo de imagens, vídeos, músicas, animações em PowerPoint, o foco central foi maioritariamente os textos utilizados e a forma como eram abordados.

Começou-se por tratar a carta, como texto de carácter autobiográfico, abordando o campo lexical de carta através de um diálogo e registo no quadro, permitindo ampliar vocabulário e aproximar os alunos e este tipo de textos, antecipando conhecimentos. Foi visível a homogeneidade quanto à aquisição e

partilha de novo vocabulário uma vez que esta turma é composta por alunos muito interessados e proficientes, não demonstrando grande dificuldade em qualquer tarefa.

Seguiu-se para a visualização de um cartaz que gerou um grande debate e troca de opiniões. Os alunos assimilaram desde logo a ideia principal do cartaz em questão e participaram de forma ativa. A ideia era então discutir o valor da carta nos dias que correm e tinha como *slogan*: “Se quer tocar realmente alguém, mande-lhe uma carta”. Foi uma excelente forma de motivação pois estavam mais despertos e mais interessados em aprender as marcas deste texto de carácter autobiográfico. Uma vez que teriam como tarefa final redigir uma carta foi pedido que escutassem uma música dos Rio Grande “Postal dos Correios” e após a leitura e interpretação da mesma, redigissem-na seguindo a estrutura de uma carta, desta forma os alunos aprenderam a estrutura da carta e as marcas deste tipo de texto.

Até este momento, nenhum dos alunos se opôs à leitura do texto mostrando-se sempre motivados e interessados, contudo, durante a audição da música, foi inevitável alguma distração e, no fundo, a estratégia passou por realizar uma atividade de escuta durante a canção verificando que todos estariam atentos. As atividades de debate, ou audição ou visualização de imagens, ou escrita, resultaram muito melhor do que as atividades de leitura, o que acaba por não surpreender devido ao resultado dos questionários. Não incumprindo o programa, ainda foi abordado um ponto gramatical que ocorreu de forma integrada, a partir de materiais autênticos, como é o exemplo da música. Os alunos teriam então que identificar atos ilocutórios a partir de várias frases, nomeadamente da própria música. Foi uma tarefa interessante até porque este ponto gramatical não é, como muitos outros podem ser, fastidioso para os alunos.

Neste seguimento, restava fazer uma distinção entre carta pessoal e carta formal e os alunos foram solicitados para ler de forma entoada de um exemplo de cada tipo de carta passando à redação, em trabalho de pares, de uma carta formal em contexto simulado (oferta de emprego).

Na sequência dos textos de carácter autobiográfico passou-se à abordagem do retrato e do auto-retrato e, mais uma vez, a aula foi iniciada com um diálogo sobre o entendimento de retrato e posteriormente a visualização de uma pintura. Iniciou-se então com uma pré-leitura para uma leitura do quadro de Otto Dix, *Os pais do artista*.

A leitura de imagens tende a ser vista pelos alunos como uma leitura acessível e de menos esforço intelectual, o que se pôde verificar durante a realização desta atividade. Os alunos limitaram-se a observar e a comentar o que visualizavam, não aprofundando a qualquer outro nível a imagem, mas de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais “é preciso incluir a leitura de obras de arte e boas propostas de apreciação estética em sala de aula” (*apud* Arslan: 1996, 15).

Esta aula teve como objetivo levar esses conhecimentos aos alunos desenvolvendo a percepção e a própria sensibilidade estética, não ficando apenas pelo exterior do quadro, aprofundando mais a sua história. Tudo isto levou ao confronto da leitura do quadro com um texto de António Lobo Antunes “E aqui está...” que é nada menos que um texto sobre um quadro visualizado a partir dos olhos do próprio autor. Este confronto surpreendeu os alunos pela forma como o mesmo quadro pode ser entendido e visualizado de diversas formas por várias pessoas. Ou seja, a leitura de uma imagem pode ser realizada e entendida por qualquer pessoa não deixando de ser, da mesma maneira, tão interessante como a leitura de um livro, sendo apenas importante deixar os alunos livres de entender e descrever a imagem em questão, criando um ambiente propício para a construção de saberes, levando os alunos a pensar criticamente, a investigar e a interessarem-se pela obra, pelo artista, pela estética, etc.

Como não tinha sido praticada a leitura do poema foi possível ler e analisar um poema confrontando-o com um retrato. O poema de Bocage “Auto-retrato” que poucos alunos conheciam, pôde ser comparado com um retrato de Elói do Amaral, um retrato do Bocage. Mais uma vez, imagem e texto em confronto, sendo que os alunos puderam verificar e comentar que o que se vê também se escreve e o que se lê também se pinta, ficando assim entusiasmados com as diversas apreciações de cada um e dos próprios autores em questão.

Continuando a abordar o auto-retrato e uma vez que os alunos se sentiram motivados com a visualização e a leitura de imagens, foi possível recolher um conjunto de auto-retratos de vários pintores, observá-los e comentá-los em grupo. Como tarefa final, os alunos teriam que elaborar o seu próprio auto-retrato apoiando-se numa rubrica bastante original e motivadora de Bernardo Mendonça “Fernando Alvim – Apresentador de TV e animador de rádio”. Passou-se a uma leitura silenciosa e

posterior leitura em voz alta até à redação do auto-retrato o qual os alunos redigiriam com grande criatividade e entusiasmo. Após a redação foram vários os alunos que se voluntariaram para ler o seu auto-retrato e o envolvimento dos alunos foi excepcional, contando com a participação e apoio de todos.

Os últimos textos abordados, diarísticos e memorialísticos, tiveram como primeiro momento uma pré-leitura, feita pelos alunos, de um texto de Clara Rocha, “Máscaras de Narciso”, por o mito de narciso ser a representação mais evocada a propósito da escrita autobiográfica. Após a leitura silenciosa, pediu-se aos alunos que detetassem no texto algumas características do texto diarístico. Este tipo de exercício apela a uma leitura analítica e crítica permitindo uma abordagem mais esclarecedora sobre o tipo de texto.

Depois da leitura de um texto de teor informativo optou-se pela leitura de um texto de carácter narrativo como forma de motivação e neste caso foi evidente a predisposição para a leitura e para a resolução dos exercícios. Num segundo momento foi pedido aos alunos uma leitura silenciosa de um texto de Raúl Brandão “Memórias” para posterior leitura expressiva, uma modalidade de leitura bastante apreciada por esta turma em questão e o entusiasmo e participação dos alunos não ficaram aquém das expectativas esperadas. De acordo com o texto lido e como tarefa final, foi pedido aos alunos que redigissem um texto de carácter memorialístico onde poderiam refletir sobre as suas memórias de vida. Foi visível o contributo dos textos anteriormente lidos para o sucesso desta tarefa final, não só a nível lexical, como a nível frásico, de construção de texto e expressivo, seguindo inclusive a estrutura e características do texto memorialístico.

Todas estas atividades permitiram o treino tanto da oralidade como da leitura, uma vez que este era o enfoque principal e acabou por ser possível sobretudo pela utilização de vários tipos de texto. Também o treino da escrita pôde ser explorado mantendo-se sempre a par das outras competências principalmente como tarefa final.

III.1.2 Contrato de leitura

Como foi referido, a turma em questão efetivou, no início do ano, o contrato de leitura o qual prevê a leitura de um livro em cada período letivo, o que perfaz um total de três livros.

O contrato de leitura é um dos parâmetros de avaliação onde os alunos devem não só ler os livros elegidos como também fazer uma exposição oral marcada previamente em que apresentam o livro à turma, fazendo uma apreciação do mesmo, destacando vários aspetos quer sejam negativos, quer sejam positivos. Os alunos têm inteira liberdade de eleição, contudo o professor deve fornecer aos alunos uma lista de obras.

A estagiária aproveitou este momento de incentivo à leitura para reter vários esclarecimentos sobre os hábitos de leitura dos alunos, o tipo de leitor, os livros que leem, o gosto próprio de cada um e as suas seleções. Também orientou as leituras, quando solicitado e, junto com a orientadora, atribuiu percentagens e comentários apreciativos através de uma grelha de avaliação no momento de avaliação.

A maioria dos alunos exibiram um enorme agrado por esta atividade e um grande à vontade no momento de apresentação, mostrando contudo que as leituras foram realmente realizadas, fazendo uma apreciação crítica, expressando as suas vivências de leitor e apresentando pertinentemente as suas reflexões pessoais (Anexo III).

Este momento de leitura que acompanha os alunos durante todo o ano letivo, serviu para dinamizar estratégias e promover o sucesso da aprendizagem de leitura, conduzindo também o aluno a praticar hábitos de leitura e ajudando a percorrer um percurso de autonomia e prazer de ler.

III.1.3 Questionário

Tal como já foi referido, em momentos anteriores, foram realizados questionários (Anexo IV) durante o ano letivo dirigidos à turma do 10º ano do Ensino Secundário. Estes questionários foram essenciais ao longo da prática do ensino

supervisionada pois auxiliaram na indagação sobre os hábitos de leitura e a importância que os alunos atribuem à leitura e ao livro.

Os questionários foram feitos por toda a turma em questão e foram utilizados como instrumento para recolha de dados que foram analisados posteriormente a nível quantitativo. Na formulação das questões deu-se especial atenção ao tipo de perguntas que pretendiam ser claras e diretas com repostas particularmente breves. Os questionários foram previamente revistos pela orientadora e após as várias retificações foram entregues aos alunos e preenchidos em apenas 15 minutos de uma aula.

Pode-se afirmar que o questionário ofereceu a possibilidade de obter um conjunto de dados válidos e fidedignos num curto espaço de tempo não influenciando qualquer inquirido com as questões colocadas.

Segue-se assim a apresentação e análise dos resultados, apresentada em tabelas, mas maioritariamente em gráficos. Antes de se iniciar a apresentação, convém referir que se optou por utilizar apenas as questões de maior relevo para o estudo em questão e uma vez que os questionários de cada período eram semelhantes ou mesmo idênticos, optou-se também por revelar um único parecer, não fazendo comparação entre período, o que significa que não houve oscilações ou mudança de opinião ao longo do ano.

Perguntando aos alunos se tinham livros em casa (gráfico 1), a maioria respondeu afirmativamente. Com esta pergunta podemos auferir a importância do papel da família e o seu nível cultural uma vez que mesmo que o aluno não tenha gosto próprio por livros, tem conhecimento da sua existência pois subsistem em casa.



Gráfico 1

A pergunta seguinte, “Gostas de ler?” (gráfico 2), foi igualmente direta e também bastante unânime por parte dos alunos. A maioria dos alunos respondeu negativamente, embora durante o período de aulas e quando solicitada a leitura, não houve recusas ou desagrado pela leitura e mesmo durante o contrato de leitura apenas alguns alunos manifestaram descontentamento e preferiram eleger livros mais pequenos a um livro que o agradasse como leitor. Contudo, apesar de serem poucos os alunos que responderam afirmativamente, foi visível também este agrado pela leitura, sendo em alguns casos de leitores bastante dependentes.



Gráfico 2

Seguindo o questionário com a pergunta “Entendes o que lês?” (gráfico 3), não surpreende o resultado uma vez que a turma do 10º ano apresentou desde sempre aptidões acima da média e propensão para a aprendizagem.

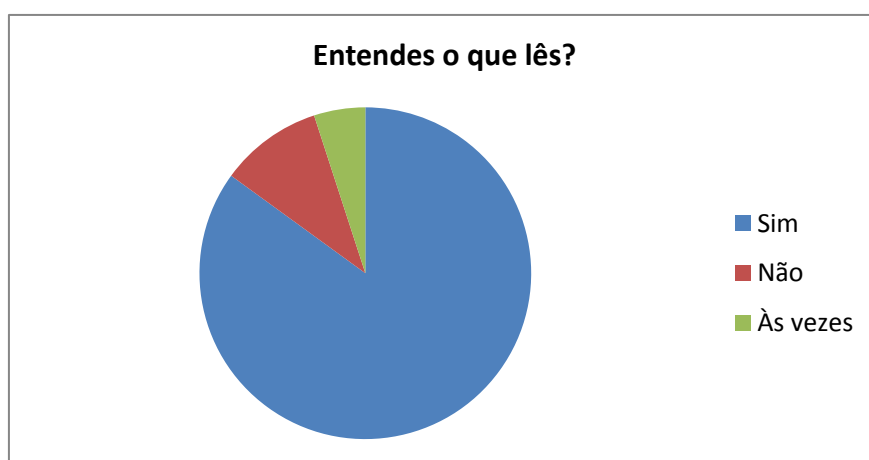


Gráfico 3

Apesar do resultado pouco feliz aquando a pergunta “Gostas de ler”, não deixa de ser pertinente a colocação de uma pergunta menos generalizada em relação ao momento de leitura de um livro (gráfico 4).

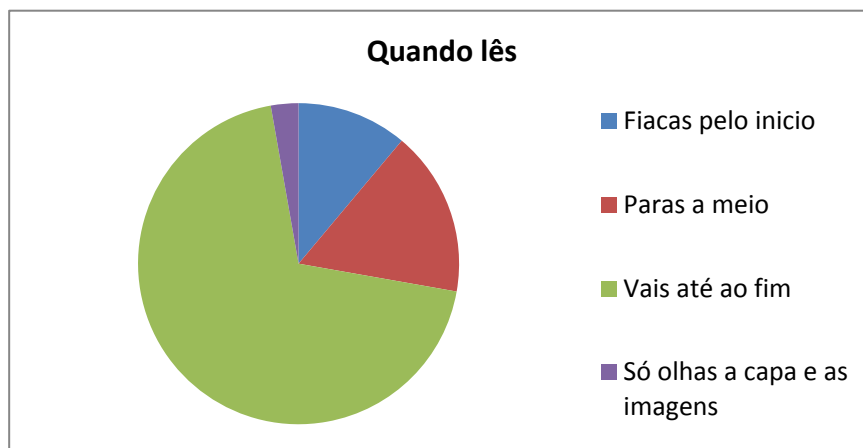


Gráfico 4

Este resultado pode surpreender pelo facto de a maioria dos alunos não mostrar gosto pela leitura, mas por outro lado evidencia o interesse e o empenho dos alunos que quando leem fazem-no na totalidade.

Quando questionados sobre a que propósito procuram um livro (gráfico 5), as respostas variaram muito e neste caso já não se manteve a unanimidade. Por um lado prevalece a gosto próprio, a personalidade forte do aluno e o hábito de leitura quando procuram um livro por iniciativa própria, por outro lado a curiosidade e interesse quando aconselhados por um professor ou amigo e também a motivação de ambos para a procura de um livro. Ainda a parte visual do livro quer seja pelo título, quer seja pela capa e ilustrações, capta a atenção do leitor e do não-leitor.

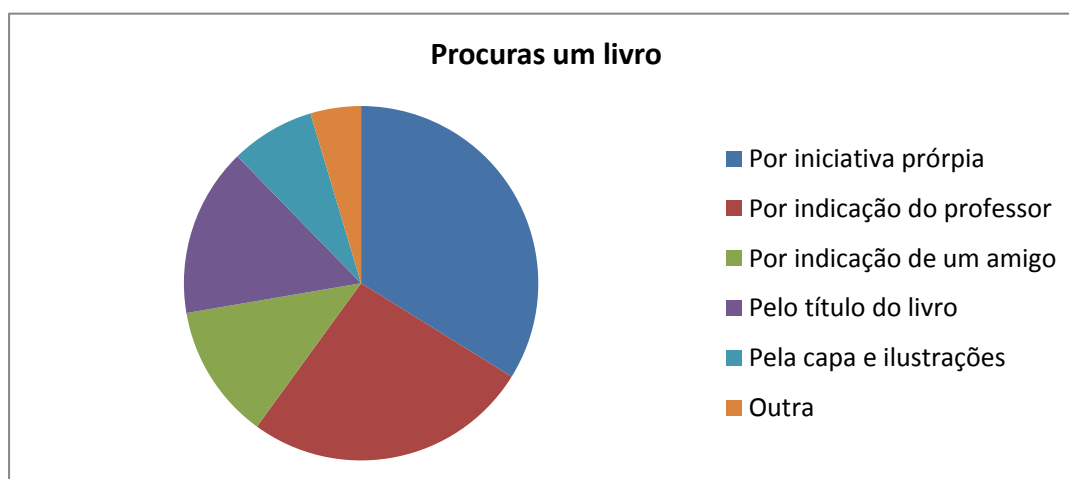


Gráfico 5

Relativamente à frequência e ao tipo de leituras que os alunos realizam (tabela 1), estes mostraram preferência por leituras de género informativo e de estudo, como é o caso dos livros de estudo, dos textos da internet, jornais ou revistas, fazendo inclusive leituras diárias dos mesmos. Considera-se deste modo importante que o aluno adquira competências de compreensão de leitura que lhe permitam contactar com uma variedade de textos que fazem parte do seu quotidiano. Outra preferência evidenciada pelos alunos, é a leitura de textos literários, embora leituras menos frequentes, mas que evidenciam, de certa forma, a procura por leituras mais exigentes e extensas.

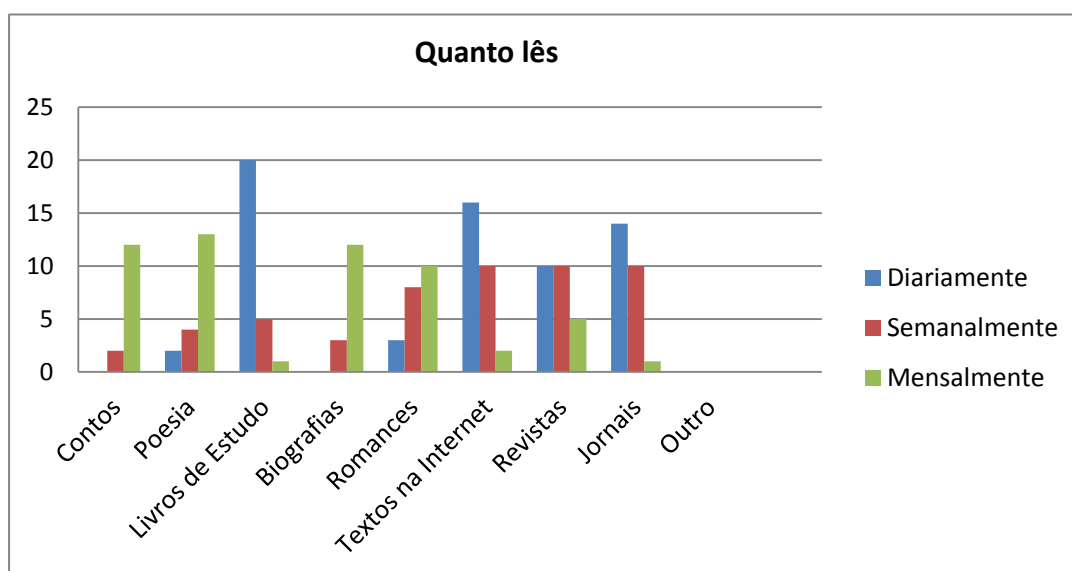


Tabela 1

Por último, era pedido que caracterizassem a sua biblioteca pessoal (tabela 2) e a maioria dos alunos caracterizou-a como sendo pequena e desatualizada, contudo apenas uma pequena parte dos alunos respondeu que não tem biblioteca pessoal. Continua a ser visível o interesse por parte dos alunos, acabando por faltar o grande incentivo ou encorajamento à prática de leitura.

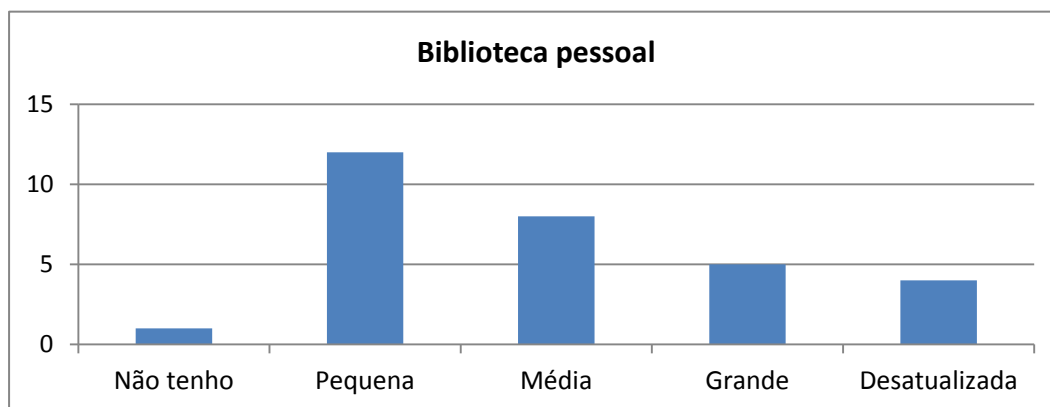


Tabela 2

III.2 Espanhol

Para a língua estrangeira, a estagiária teve a hipótese de ministrar aulas a turmas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, embora o acompanhamento tenha sido superior na turma do Secundário, ambas em níveis intermédios (A2/B1 do Marco Europeu de Referência).

Semelhante ao que ocorreu na disciplina de Português, também na língua estrangeira tentou-se sempre quanto possível privilegiar a competência de leitura, uma vez que esta é a área de atuação, embora o domínio dos alunos não seja o mesmo em relação à língua materna, mas utilizando estratégias adequadas, foi possível realizar inúmeras tarefas com sucesso. De acordo com o que defende Babo “as propostas de leitura em Língua Estrangeira incidem geralmente sobre unidades mais breves” (Babo, 2004) e foi com esse propósito que as aulas e as atividades foram previstas e planificadas, dessa forma, os textos elegidos foram mais breves, inclusivamente pequenos excertos ou contos.

Os primeiros momentos de aula foram importantes para a observação da turma e com isso recolher informação de cada aluno e analisar os seus comportamentos, dificuldades e atitudes, anotando também a conduta da orientadora e a forma como reage ou age perante determinadas situações. Mais tarde iniciou-se a leção supervisionada e durante a mesma foram igualmente realizados questionários na disciplina de Espanhol que serão mais adiante exibidos e analisados.

III.2.1 Aulas

Para a disciplina de Espanhol estava definido um número de 18 regências divididas pelo ano letivo em causa. Assim sendo, após reunião com a orientadora e de acordo com as suas planificações, foram definidas todas as aulas a ministrar. A grande preocupação seria a forma como promover em sala de aula o hábito de leitura, a eleição de textos e a envolvência com as atividades.

Uma das primeiras regências apelava essencialmente à leitura analítica e crítica e em voz alta, o que acabou por originar um debate. “Antes y ahora” foi assim o nome desta unidade por falar no passado e no presente. Esta aula durou apenas 50 minutos, mas foi possível realizar várias leituras e todas elas bastante motivadoras.

A aula iniciou-se com uma apresentação em PowerPoint de um texto sobre uma notícia, “La mujer de ahora no es la de antes”, para que os alunos lessem em voz alta e depois debatessem o assunto tratado. Portanto, os alunos leram de forma analítica e crítica para poderem opinar e interagir oralmente sobre o tema exposto e assim perceberem qual o tema da aula, que depressa se aperceberam que o tema era *Tareas del hogar*.

Rapidamente e ainda em PowerPoint seguiu-se para uma visualização de várias imagens sobre o tema. Nesta atividade os alunos puderam expor e aprender o vocabulário referente ao assunto e foi possível trabalhar também o aperfeiçoamento da pronúncia por meio de palavras soltas.

Não podendo faltar a prática da gramática, por meio de frases lidas pelos alunos em voz alta, os alunos teriam que identificar nas mesmas frases o verbo correspondente e assim aprender a sua forma e uso.

Como tarefa final e de síntese, não excluindo a leitura recreativa, os alunos realizaram uma leitura silenciosa e interpretativa de uma novela de aventuras, pois teriam que, além da leitura, preencher espaços em branco.

Foi notório a dificuldade dos alunos em determinadas palavras, principalmente as menos usuais, mas sentiu-se a motivação pelo tema e principalmente pela troca de ideias e pelo debate.

A aula que se seguiu manteve um ponto em comum com a aula anterior no que diz respeito ao tema da unidade pois continuava a relacionar-se com os tempos do passado “Hablar del pasado”. Esta aula incidiu sobre este ponto gramatical e foi uma aula essencialmente visual pois através de imagens e esquemas os alunos aprenderam o contraste entre os três tempos do passado: pretérito perfeito, pretérito indefinido e pretérito imperfeito. Contudo, importa ressaltar a última atividade desta aula uma vez que os alunos teriam como objetivo contar uma história a partir de imagens. Esta atividade foi bastante interessante e sentiu-se o empenho e o incentivo dos alunos na procura de vocabulário e na leitura bem atenta das imagens pensando sempre na construção lógica e mental da história.

Para a última unidade (Anexo V) conjeturou-se trabalhar dois módulos, as notícias e os contos abarcando assim três aulas de 50m. Os objetivos previamente traçados durante a planificação passavam pela leitura e compreensão de diversos tipos de texto, também variar os tipos e modalidades de leitura, não esquecendo o treino da escrita criativa e a representação em aula.

Na primeira aula, começando com um *precalentamiento*, foram feitas perguntas aos alunos aproximando-os do tema e incentivando o debate: “¿Leéis la prensa?”; “¿Qué prensa escrita conocéis?”; “¿Qué tipo de noticias os gusta leer?”. É certo foram poucos os alunos que responderam afirmativamente ou de forma mais completa às perguntas colocadas, apenas os rapazes referiram ler os jornais de desporto e as raparigas afirmaram que leem apenas revistas. Após a discussão e troca de ideias, foram apresentados em PowerPoint alguns dos jornais escritos espanhóis mais conhecidos e para esclarecimento de dúvidas e aprendizagem de novo vocabulário, foi também apresentada a estrutura de uma notícia. Logo de seguida foi dado aos alunos uma notícia, “¿Qué quiere hacer antes de morir?”. Os alunos leram silenciosamente para posterior leitura em voz alta e considerações sobre a mesma. A leitura desta notícia despertou um enorme interesse pelos alunos, participando com bastante regularidade e manifestando sempre a opinião, não sendo necessário solicitar a colaboração dos alunos. Com esta postura pôde-se facilmente entender que o agrado dos alunos pela leitura tem a ver essencialmente com o tema e o tipo de texto.

Como forma de transpor para o tema dos contos foi pedido aos alunos que supusessem que a notícia era um conto e como seria isso possível? Após a discussão de ideias e contrapontos, foi mostrado aos alunos as diretrizes básicas para escrever contos. Este tipo de tarefa pretende motivar tanto a leitura como a escrita de textos de uma forma guiada tendo em conta a turma com que se trabalha.

A tarefa seguinte, de encargo mais cultural, visava dar a conhecer aos alunos um leque de contos clássicos informando-os da disparidade entre os títulos dos contos, de português para espanhol, o que deixou os alunos realmente admirados e também cativados. Após este remate de contos, fazia todo o sentido a leitura expressiva de um conto bem curto de Mario Benedetti “El Otro Yo” onde os alunos se voluntariaram de imediato para esta leitura. É importante referir que as maiores dificuldades dos alunos continuavam a ser na pronúncia de determinadas palavras e não tanto na interpretação do texto e dessa forma foi feito um levantamento das palavras difíceis, lidas e esclarecidas pela professora, e mais tarde a interpretação do mesmo conto. No final, os alunos realizaram um jogo de escrita criativa *El abanico* que teve apenas como objetivo despertar o gosto pela escrita e pela leitura através da motivação e da imaginação do grupo.

Como tarefa final, os alunos teriam que trabalhar em grupo, o que agradava bastante a esta turma, e escrever um conto curto para representá-lo no final da aula. Esta atividade foi bastante positiva e proveitosa, sendo que todos os alunos trabalharam em equipa e participaram não só na troca de ideias como na escrita e na representação fazendo uso da leitura recreativa e expressiva. Foi visível o gosto dos alunos na realização de todas as tarefas, embora, em alguns casos, também se tornara visível a timidez em relação à pronúncia de determinadas palavras ou o receio de comunicar em língua estrangeira e cometer algum tipo de erro.

III.2.2 Questionários

Análogo ao que ocorreu na disciplina de Português, em Espanhol também se realizara questionários (Anexo VI) à turma do Secundário a que foram ministradas aulas.

Os questionários foram implementados em aula numa duração de 15 minutos e uma vez que as perguntas eram claras e diretas, as respostas foram de igual forma correspondidas.

Não caindo em repetição, uma vez que tanto o processo como o questionário foram idênticos de idioma para idioma, apresenta-se de imediato os resultados com um pequeno comentário ou análise de cada gráfico. Não deixando de referir que o enfoque deste questionário é a leitura mas em língua estrangeira, o que poderá alterar os resultados pois os alunos inquiridos encontravam-se num nível de iniciação e portanto ainda tinham pouco contato com a língua, com livros ou leituras, ou seja, a maioria dos alunos não tinha criado hábitos de leitura em língua estrangeira.

Quando foi questionado aos alunos se tinham livros em casa (gráfico 6), a maioria dos alunos respondeu afirmativamente. Pode observar-se que a carência de hábitos de leitura não está em causa pelo acesso aos livros, mas sim pela falta de motivação ou interesse próprio, ainda assim, alguns alunos não têm acesso tão facilitado a livros em L2.



Gráfico 6

Mas é certo que em muitos casos, não é suficiente ter acesso ao material, é preciso ter gosto próprio e mostrar proveito e interesse, quando questionados se gostam de ler (gráfico 7) as respostas mantiveram-se divergentes, mas a maioria

respondeu que gosta, mesmo em língua estrangeira, talvez pelos textos lidos em aula ou por notícias de jornais, mas é um pequeno começo para grandes leituras.

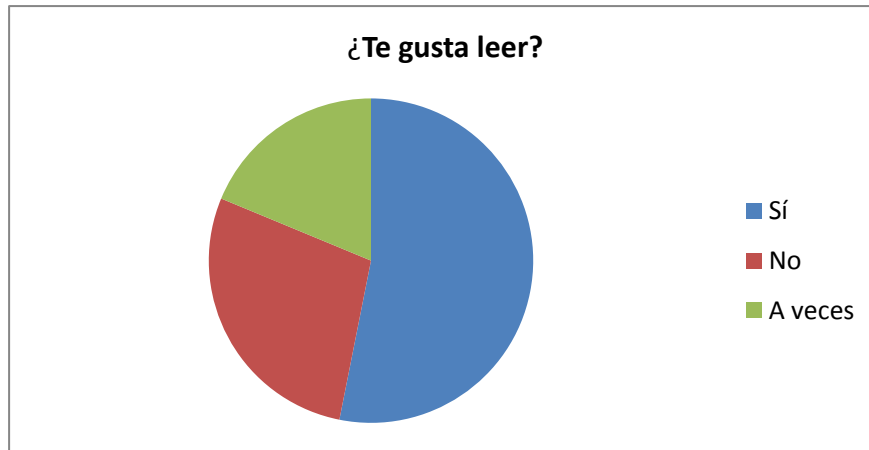


Gráfico 7

Também se torna decisivo e crucial para este grande passo de leitura de obras mais completas o entendimento ou falta de entendimento que os alunos possam possuir e encontrar durante as leituras (gráfico 8), uma vez que quando confrontados com um texto, é notório a escassez de vocabulário e o receio que mostram em errar ou o desapontamento por não conhecerem determinados termos, contudo, quando mais leituras realizarem mais facilmente adquirem vocabulário e é importante a leitura integral do texto.

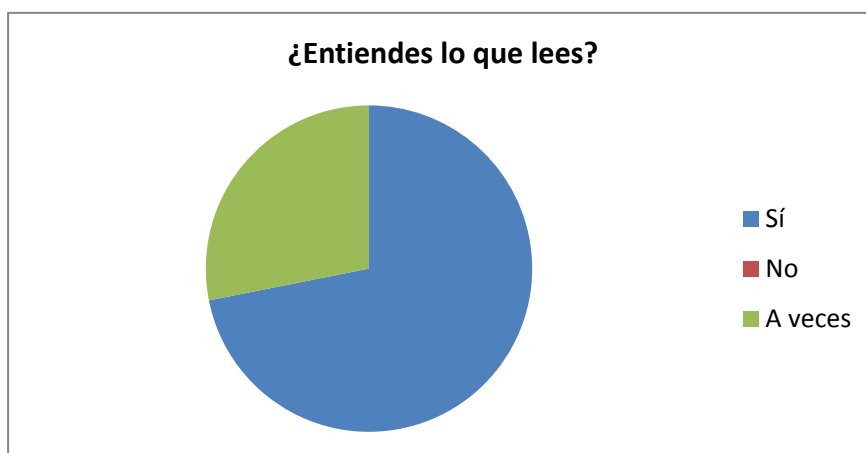


Gráfico 8

Neste sentido, quando questionados sobre o ato de leitura (gráfico 9), a maioria dos alunos inquiridos indicaram que quando leem em língua estrangeira quer seja um texto curto, quer seja uma obra completa, leem na íntegra.

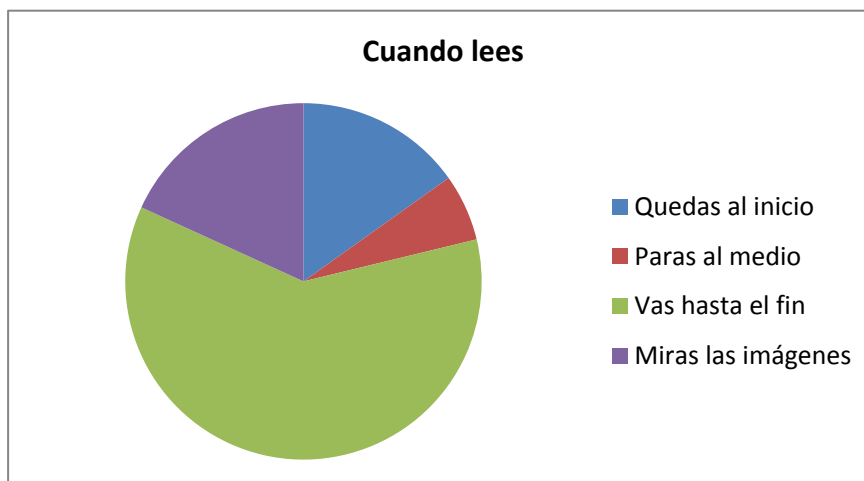


Gráfico 9

É interessante e gratificante verificar que os alunos consideram a leitura importante e demonstram interesse na aprendizagem, tendo em conta que o professor tem um papel preponderante na aquisição por parte dos alunos do gosto de ler e tal como afirma Solé “El aprendiz necesita la información, el apoyo, el aliento y los retos que le proporciona el maestro” (Solé:2000,14). Assim sendo, quando perguntado aos alunos o que os leva a procurar um livro (gráfico 10), a maioria respondeu que o fazem por iniciativa própria, mas os restantes dividiram pareceres e enquanto uns responderam que procuravam por indicação do professor ou de um amigo, outros responderam que o faziam simplesmente pelo título.

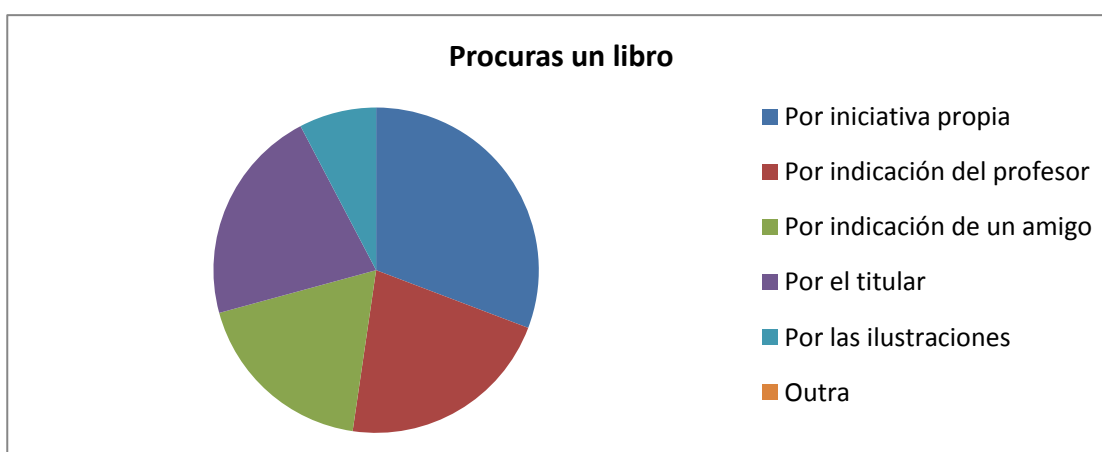


Gráfico 10

Sobre a ordem de preferência de leituras e a frequência com que realizam essas leituras (tabela 3) pode constar-se que os alunos têm preferência por livros de estudo e textos de caráter informativo quer sejam os textos em internet, quer sejam os jornais ou revistas, pois são textos de acesso mais fácil. Como segunda preferência mencionam os contos ou novelas, isto porque os alunos consideram as histórias como um fator de motivação para ler em espanhol. É certo que o contato com a leitura em língua estrangeira encontra-se em fase de iniciação e para além de conhecerem poucos livros ou leituras nesta língua, também o interesse e os hábitos de leitura têm que ser incentivados. Dessa forma é normal a leitura diária de textos com que são confrontados todos os dias e leituras mensais de textos ou livros mais extensos, exigindo assim mais focalização e por um período de tempo mais extenso.

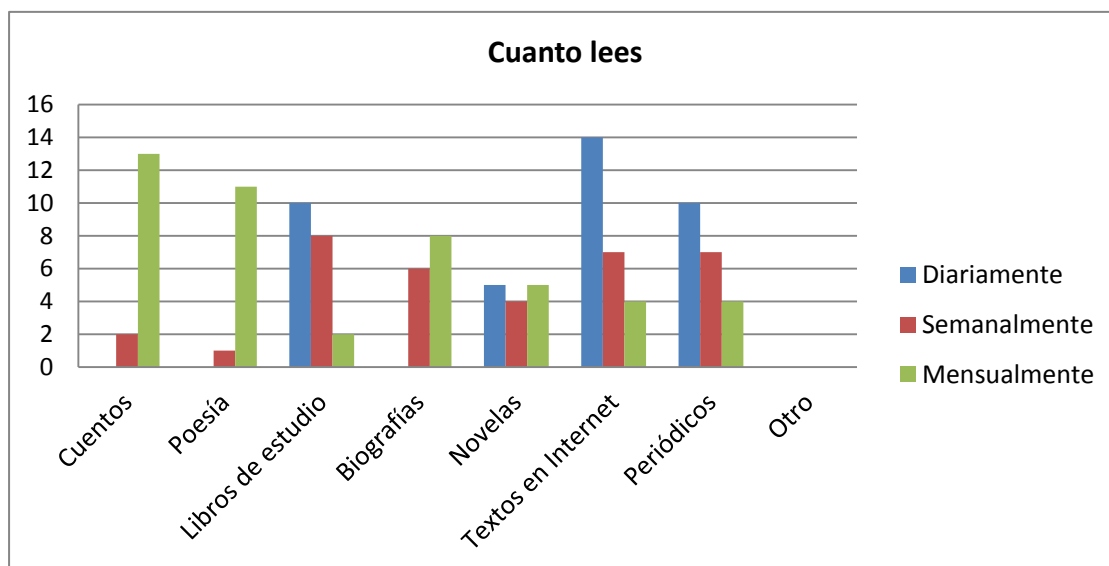


Tabela 3

Conseguiu-se depreender que há inúmeras influências exteriores aos discentes e também várias formas de motivação e incentivo para a prática de leitura. É notória a recetividade e o empenho ou interesse dos alunos neste processo e cabe ao professor promover a leitura dando a conhecer novos textos e novas obras, orientado e aconselhando os alunos, utilizando sempre as estratégias adequadas.

Capítulo IV – REFLEXÃO INTEGRADORA SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

No início do ano letivo foi elaborada uma tabela, tanto para a disciplina de português como para a disciplina de espanhol (ANEXO VII), a pedido das orientadoras, com todas as atividades a desenvolver ao longo do ano, quer fossem palestras ou outras atividades dinâmicas que envolvessem toda a comunidade escolar e que fossem interessantes, interativas, informativas e principalmente educativas.

As atividades propostas e desenvolvidas pela estagiária tentaram, sempre que possível, estar associadas ao objeto de investigação, a competência de leitura. Nesse sentido, a maior parte das atividades foram desenvolvidas a par com a biblioteca da escola, mas também interdisciplinas e interlínguas. Seguidamente serão apresentadas algumas das atividades extracurriculares, principalmente as atividades relacionadas com a promoção de leitura, organizadas pela estagiária nas duas disciplinas em causa.

A primeira atividade que tinha como objetivo principal a fomentação pelo gosto da leitura em diferentes espaços e formas e a criação nos alunos de hábitos de seleção de leitura foi realizada em março a propósito da semana da leitura. Esta atividade, que pretendia realizar uma leitura silenciosa, visava mobilizar toda a comunidade escolar durante 15 minutos, com começo às 10h e termino às 10.15. Através de cartazes alusivos e informativos (ANEXO VIII), todos os alunos, funcionários e professores, estavam a par de que naquele período de tempo, teriam apenas na sua mão um livro e ouviriam apenas o silêncio ou o sussurro das palavras. Foi uma atividade aceite, contudo não mobilizou por completo toda a comunidade. Os professores foram bastante prestativos e participativos, principalmente na interrupção momentânea da sua aula. A maioria dos alunos não transportou o seu livro, mas rapidamente optaram por fazer leituras do manual. Também pelos corredores e em muitos outros espaços da comunidade escolar era visível o apego à leitura e mesmo que por um curto espaço de tempo os alunos e funcionários acharam bastante agradável e estimulante esta atividade.

Outra atividade de âmbito cultural, prático, decorativo, expositivo e educativo, foi a atividade do dia do livro, realizada em abril, que objetivava estimular o contato com a língua e a cultura, promovendo a leitura dando a conhecer os autores portugueses e o convívio com várias obras. Assim, não ficando pela exposição de cartazes a divulgar o dia e algumas curiosidades (ANEXO VIII), também se realizou um concurso de marcadores de livros bastante aceito de forma entusiasta e dedicada pelos alunos. O concurso tinha como objetivo, como o próprio nome indica, a criação de um marcador de livro, objeto este que tem uma utilidade bastante específica e que serviria mais tarde para utilização própria. Os alunos desenvolveriam a criatividade e imaginação, motivando ainda assim a fomentação e o gosto pela aprendizagem e pela leitura.

Foram muitos os candidatos a este concurso, contudo, apenas um seria o grande vencedor. Não esquecendo de referir que esta atividade foi desenvolvida entre línguas (português e espanhol), mas o concurso estava aberto a todos os alunos da instituição, embora a frase escrita no marcador (requisito do concurso) teria que ser em português ou em espanhol para ser possível eleger um vencedor para cada língua.

Para além do concurso realizado em ambas as disciplinas, para português foi ainda organizada uma palestra (ANEXO IX) que tinha como pretensão a transmissão de conhecimentos inerentes ao assunto abordado, neste caso o valor da poesia na formação da pessoa humana e ainda, uma abordagem sobre o grande poeta português Luís Vaz de Camões, uma vez que o público-alvo se encontrava a estudar este autor.

No dia 24 de abril decorreu então esta palestra proferida por um antigo professor da escola, o professor Messias Martinho, no seguimento do programa de português “lírica camoniana”, tendo como principal objetivo a fomentação do gosto pela leitura e a transmissão de novos conhecimentos sobre o autor em questão através da visão de um senhor muito estudioso e um grande conhecedor do mundo literário. Ainda se realizaram várias leituras por parte dos alunos de alguns poemas de Camões, leituras essas previamente estudadas em casa, uma leitura expressiva acompanhada por guitarra que originou um momento singular e um ambiente plácido.

A palestra cativou todos os presentes de forma espontânea e divertida, tendo sido também possível, esclarecer dúvidas e testar e adquirir novos conhecimentos que posteriormente foram abordados em aula.

Já em língua estrangeira o que aconteceu paralelamente ao português foi a preparação de um espaço literário que objetivava dar a conhecer e tomar contato com obras de autores hispânicos, estimulando e incentivando à leitura das mesmas. As obras foram selecionadas previamente junto com a orientadora seguindo tanto o programa como as referências da biblioteca.

Tendo como espaço definido a biblioteca da escola, após organização e disposição dos livros (ANEXO X), os alunos das diversas turmas de espanhol, foram encaminhados para este mesmo espaço onde foi possível ministrar uma conversação sobre as obras e os diversos autores. Foi possível ainda observar que os alunos conheciam a maioria das obras, principalmente a tradução em português, contudo as leituras feitas eram mínimas. Gerou-se então um debate e uma troca de opiniões e ideias bastante agradável sobre os livros lidos pelos alunos, os preferidos, os que menos gostaram de ler, os autores que mais apreciam, os hábitos de leitura de cada um e também a recomendação pelos alunos de alguns livros. Mais uma vez, foi possível analisar que o conhecimento por parte dos alunos da existência de variadas obras e o acesso aos livros não é o impedimento da leitura, é essencialmente a força de vontade, a motivação externa e como referiram alguns alunos, a falta de tempo para realizar uma leitura agradável e prazenteira. Pois, no imaginário da maioria dos alunos, falta-lhes tempo para muitas atividades e colocam assim em primeiro plano, as atividades mais alcançáveis e contentáveis dos dias de hoje (televisão, computador, internet...).

Semelhante ao que aconteceu na disciplina de espanhol, e por ter sido uma atividade tão bem aceita e profícua, no dia 22 de maio, dia do autor português, foi realizada na biblioteca uma exposição de livros com o objetivo de promover e facilitar a aquisição dos mesmos. A seleção dos livros expostos foi feita em conjunto com a

orientadora e a professora bibliotecária pensando nos mais diversificados tipos de leitor, também nos variados géneros textuais existentes e nos autores, optando por eleger tanto autores de séculos passados como contemporâneos.

Os alunos mostraram curiosidade e ao mesmo tempo admiração pela promoção de leitura feita dentro das instalações da biblioteca. Ao longo desta exposição, alguns alunos acercaram-se pedindo recomendações, colocando questões e debatendo opiniões sobre que leituras poderiam realizar. Foram feitas algumas requisições e no final, através de um sorteio, foi entregue um pequeno prémio a um dos leitores do dia. Julga-se que o objetivo da atividade foi cumprido pois foi perceptível o interesse e curiosidade dos alunos na aquisição e na seleção autónoma das suas leituras, bem como na procura de mais e novos conhecimentos, uma vez que colocaram diversas questões subordinadas ao objeto da atividade.

Ainda na disciplina de língua espanhola dinamizou-se uma atividade denominada “El rincón del español” pretendendo a divulgação de informação linguística e semântica (falsos amigos e frases feitas). Esta atividade, direcionada a todos os alunos da disciplina de espanhol, pretendeu dar a conhecer aos alunos a diversidade linguística de Espanha o que permitiu a aquisição de vocabulário e de estruturas específicas da língua espanhola.

Para esta atividade foi realizado um concurso de resposta rápida onde se testariam os conhecimentos adquiridos ao longo do período, uma vez que eram aplicados de 15 em 15 dias cartazes com informação sobre os provérbios e falsos amigos. Para além da aquisição de novo vocabulário e de novas estruturas frásicas, os alunos teriam a possibilidade de realizar uma leitura funcional e analítica, beneficiando da memória e da oportunidade de aprender a pronunciar corretamente determinados vocábulos.

Esta atividade resultou benéfica e muito positiva para toda a comunidade escolar uma vez que a maioria passou a utilizar determinadas palavras ou expressões lidas nos cartazes, envolvendo ativamente todos os presentes na troca de informação e partilha de saberes, possibilitando também momentos de convívio e diversão.

O plano elaborado no início do ano visava um conjunto de atividades que nesta breve caracterização só foram apresentadas apenas algumas das atividades realizadas. Estas atividades, como já foi referido, estão diretamente relacionadas com o tema em averiguação e por isso tencionam ser as mais ilustrativas do trabalho realizado durante a prática de ensino supervisionada e também o conjunto de atividades que dentro do tema moldaram de certa forma a maneira de proceder ou até mesmo os hábitos de determinados alunos.

CONCLUSÃO

O presente relatório teve como objetivo central dar a conhecer as atividades, estratégias e todos os recursos utilizados ao longo da prática de ensino supervisionada.

Assim, ao longo do relatório faz-se uma abordagem de uma parte teórica sobre a competência de leitura na estruturação da pessoa humana e o valor da leitura para os jovens do Ensino Básico e do Ensino Secundário, acompanhada de uma descrição da instituição, das turmas, da observação e lecionação de aulas, dos materiais utilizados para a execução de aulas, das planificações e das diversas atividades projetadas para a comunidade escolar.

O desenvolvimento de todas as atividades propostas tinha como objetivo primordial privilegiar quanto possível a competência leitura, não só porque o tema do relatório a desenvolver se relaciona com esta aptidão mas também porque, tal como afirma Sandroni, “a leitura deve ser hábito, deve ser também fonte de prazer, e nunca uma atividade obrigatória, cercada de ameaças e castigos e encarada como uma imposição do mundo adulto. Para se ler é preciso gostar de ler” (1991: 11). Partindo desta afirmação, um dos objetivos passou então por conhecer os hábitos de leitura dos jovens do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, os seus gostos próprios de leitura e por perceber até que ponto ler é um prazer ou uma obrigação. Este percurso associa-se portanto à finalidade última de despertar o gosto pela leitura como forma de promover hábitos de leitura e o livro.

Pode-se inferir que todos os materiais, estratégias e atividades realizadas criaram nos alunos um certo apreço pela leitura, contudo o gosto e os hábitos de leitura não se concretizam de imediato ou em tão curto espaço de tempo. Mas em todas as situações de leitura, quer em aula, quer no meio envolvente, foram bem aceites e a participação voluntária de cada discente evidenciou o gosto próprio por determinadas situações comunicativas.

Observou-se que na maioria dos casos falta apenas utilizar estratégias mais adequadas e sucessivas e também a motivação acaba por ser bastante influente quer por parte da comunidade educativa quer por parte de amigos ou familiares. Mas

sabemos que a escola é o lugar privilegiado de fomento de leitura onde os alunos têm a oportunidade de crescer de forma assistida na compreensão e no prazer de ler e torna-se evidente que incitar o contato com o livro desde muito cedo é decisivo para hábitos de leitura futuros e também para a criação de empatia com o livro.

A maioria dos alunos reconhece um desagrado e desmotivação para a leitura e é certo que por vezes torna-se difícil dinamizar atividades de leitura que agradem a todos os alunos da mesma turma, tendo também o fator *Programa* a seguir e um conjunto de burocracias que muitas vezes não possibilitam a utilização de determinados textos e dessa forma os alunos sentem como obrigação as leituras em sala de aula e não um momento de aprazimento. Pois quando se trata do contrato de leitura e nesta situação os alunos podem eleger livremente ou a partir de uma listagem de livros, as suas leituras e o modo como abordam a questão manifestam contentamento e motivação.

Com tudo isto, julgando pelos indicadores de análise de questionários, a formação do leitor é quase ausente tanto nas práticas de ensino, como no contexto familiar e percebe-se que não se tem vindo, ao longo dos anos, a mediar os hábitos de leitura. O prazer de ler parece ainda muito distante dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e ao mesmo tempo dos alunos do Ensino Secundário. A escola investe e centraliza-se inicialmente na aprendizagem de leitura, na compreensão de leitura, na interpretação e análise de textos, mas fica um pouco desprovida quando se trata do incentivo e da prática de hábitos de leitura pois quando a maioria os alunos se encontram fora da escola não têm adquirido o gosto pela leitura.

Uma vez que também se seguiu de perto o trabalho em relação ao contrato de leitura com uma das turmas do Ensino Secundário verificou-se que o contrato de leitura funciona como motivador à prática de leitura e pode-se afirmar que por parte dos alunos, acaba por ser uma leitura por prazer uma vez que, como já foi referido, têm a hipótese de eleger o livro e de falar sobre as impressões de leitura. Também se verificou, através dos questionários, que os alunos se sentem bastante motivados, curiosos e atentos quando um colega ou professor apresenta o livro lido de forma espontânea e aconselha-o. Para além disso, a Biblioteca Escolar, nesta escola em específico, tem um papel fundamental e crucial no cultivo da leitura, pois é neste

espaço que se realizam inúmeras atividades de incentivo, promoção e apoio às práticas de leitura, promovendo encontros de leitura, palestras, apresentações de livros e autores, feiras do livro, etc.

Ao longo do ano, tanto na lecionação de aulas como no envolvimento com a comunidade escolar, tentou-se sempre seguir um modelo adequado à participação da estagiária, mostrando sempre motivação e tentando estimular a participação, o envolvimento e a oportunidade de se adquirir competências, sejam elas cognitivas, sociais ou afetivas. O contato com os dois ciclos também foi bastante positivo para a ampliação de conhecimentos, principalmente na Língua Estrangeira, permitindo compreender as mentalidades dos alunos, tendo em conta a discrepância de idades, descobrindo novas e diferentes formas de aprender e apreender as dificuldades e as especificidades dos alunos, não esquecendo do contato com os diferentes programas e conteúdos curriculares.

Este projeto permitiu aprofundar conhecimentos sobre a leitura, principalmente estratégias de incentivo e de hábitos de leitura, possibilitando também o contato com os alunos e com o todo o processo educativo. Verificou-se que não é fácil motivar e incentivar para a leitura ou para a prática de hábitos de leitura, mas através das atividades colocadas em prática, da seleção de textos e de todo o material adotado assim como da postura e atitude e também de determinadas estratégias de ensino, conseguiu-se apurar a motivação, o entusiasmo, a curiosidade e a participação ativa e espontânea nas diversas atividades propostas, talvez não tenha sido possível chegar a todos os alunos, mas chegou-se a uma grande maioria desses alunos.

Certifica-se que a importância da preparação e organização das aulas e todas as atividades ao pormenor é fundamental para o melhoramento da prática de ensino, adotando um posicionamento crítico e autocrítico, não descurando a diversidade de alunos e as diferentes especificidades e necessidades de cada um, respondendo de forma diferenciada e utilizando estratégias adequadas, tornando uma profissional mais consciente do trabalho a executar com os alunos.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1993). Formar-se para formar. *Em Aprender* (Revista da ESE de Portalegre) nº 15, 19-25.

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.

Arslan, L. M. (2006). *Ensino de Arte*. São Paulo, Thomson learning.

Averback, L. e outros (1983). Leitura: Fatores que interferem na compreensão de textos no ensino de 1º grau. *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 1.

Azevedo, F. (coord.) (2007). *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

Barthes, R. (1970). *S/Z*. Lisboa: Edições 70.

Barthes, R. (1973). *O prazer do texto*. Edições 70.

Benavente, A. (coord.) (1996). *A literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bloom, H. (1997). *O cânone ocidental, os livros e a escola das idades*. Lisboa: Editora Temas e Debates.

Bloom, H. (2001). *Como ler e porquê*. Lisboa: Ed. Caminho.

Cabrera, F.; Trinidad & Marín, M. (1994). *El Proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Editorial Alertes.

Carvalho, H. (Coord.); Ávila, P.; Nico, M. ; Pacheco, P. (2011). *As competências dos alunos – Resultados do PISA 2009 em Portugal*. CIES – IUL, Instituto Universitário de Lisboa.

Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis.

Conselho da Europa (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa.

Costa, Armanda (1997). Saber ler e saber ensinar a ler. Do Básico ao Secundário. In R. V. Castro e L. Sousa (Orgs.) *Linguística e Educação*. Vila Real: APL - Colibri.

Costa, M. (2006). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL.

Dionísio, M. (2000). A construção escolar de comunidades de leitores. *Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.

Durkin, D. (1978). *What classroom observations reveal about reading comprehension instruction*. Reading research quarterly, Nº 14, 481-533.

Esteves, S. (2008). *Avaliar a leitura: a leitura na avaliação no 1º ciclo do ensino básico*. Saber (e) Educar.

Febvre, L. (2000). *O aparecimento do livro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Foucambert, J. (1994). *A Leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 10.

Foucault, M. (1997). *A Ordem do discurso*. Lisboa: Ed. Relógio D'Água.

Franco, S. (2010). *A literacia: conhecimentos emergentes da leitura e da escrita no ensino pré-escolar*. Universidade de Évora.

Freitas, M.; Alves, D.; Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Galveias, M. (2004). *Ler e escrever: Desafios para a sociedade do conhecimento*. Ensinar e aprender a ler no 1º Ciclo do Ensino Básico. Intercompreensão, 11.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Ed. Asa.

Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelas: de Boeck.

Goodman, K. (1994). *Reading, writing and written texts: a transactional socio-view*. H. Singer e R. Rudell (Eds.), *Theoretical Models and Process of Reading* (4ª ed.), 1093-1130. Newark: International Reading Association.

Gouveia, J. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. Porto: Universidade Portucalense.

Graça, M. (2009). *A formação de leitores literários em contexto escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Vol. 1.

Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.

Jouini, K. (2005). Estratégias inferenciais en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas*. Revista Electrónica Internacional, Nº 13.

Lages, M.; Liz, C.; António, J.; Correia, T. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Ministério da Educação – GEPE.

Magalhães, J. (1994). *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.

Manguel, A. (1998). *Uma história da leitura*. Lisboa: Ed. Presença.~

Mendoza Fillola, A (1994). “Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, en J. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, 313.

Morais, J. (1997). *A arte de ler*. Psicologia Cognitiva da Leitura. Lisboa: Cosmos.

Munhoz, R.; Raupp, E. (2010). Leitor em formação: A Literatura como palavra-chave. *Colóquio de estudos linguísticos e literários*. Maringá-PR, 9, 10 e 11 de junho de 2010.

Nina, I. (2008). *Da leitura ao prazer de ler: Contributos da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta (Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares).

Palincsar, A.; Brown, A. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension - fostering and comprehension – Monitoring activities*. In Cognition and Instruction. Hillsdale, N.J: Erlbaum, 117-175.

Paula, V. ; Prioli, J.; Salles, C. (2008). *Entrevista para a matéria fraldas e livros*. Nova Escola Edição Especial Leitura 018, 01 abril.

Pennac, D. (1996). *Como um romance*. Lisboa: Edições Asa.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre.

PISA (2006). (trad.) *Estrutura da avaliação – Conhecimentos e competências em ciências, leitura e matemática*. OCDE.

PISA (2009). (trad.) *Competências dos alunos portugueses*. OCDE: Programme for International Student Assessment.

Prose, F. (2007). *Ler como um escritor*. Cruz Quebrada: Casa das Letras.

Reis, C. (coord.); Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E.; Viegas, F.; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J.; Pinto, M. (2009). *Novo Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Schumacher, S.; Macmillan, H. (1997). *Research in education: A conceptual introduction*. New York: Longman.

Seixas, J.; Pascoal, J.; Coelho, M. (Coord.); Campos, M.; Grosso, M.; Loureiro, M. (2001/2002). *Programa de Português 10º, 11º, 12º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Homologação. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.

Silva, M. (2011). *Leitura literária hoje: entre o prazer de ler e as escolhas do jovem leitor*. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU.

Sim-Sim, I. (2003). Prefácio. In *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (colab. de Cristina Duarte e Manuela Micaelo).

Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa.

Solé, I. (1998) *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling (6ª ed.) Porto Alegre: Artmed.

Solé, I. (2001). “Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?”, en Bofarull, M. Teresa; Cerezo, Manuel; Gil, Rosa y otros: *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo, 27.

Souza, R. (2006). *O leitor em formação: múltiplos caminhos*. Proposições, Vol. 17, Nº 3, 51.

Van Esch, K. (2010). La comprensión lectora del español como lengua extranjera: Necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza – aprendizaje. *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. MarcoEle*, Nº 11.

Venturelli, P. (1995). *Leitura: Paixão do conhecimento*. *Revista Letras*, Nº 44, Curitiba: Ed. da UFPR, 175-184.

Wigfield, A. (2000). *Facilitating children's reading motivation*. L. Baker, M. Dreher, & J. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers – Promoting achievement and motivation*. New York: Guilford Press, 140-158.

ANEXOS