

Marta Alexandra Fernandes Roque

Estratégias para a compreensão da leitura nas aulas de inglês e de espanhol

Relatório do estágio do Mestrado em Ensino de inglês e de espanhol no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, orientado pela Professora Doutora Ana R. Luís e pela Dra. Ana Patricia Rossi Jiménez, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

Estratégias para a compreensão da leitura nas aulas de inglês e de espanhol

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO DA LEITURA NAS AULAS DE INGLÊS E ESPANHOL
Autora	Marta Alexandra Fernandes Roque
Orientadoras	Prof. Dra. Ana R. Luís Dra. Ana Patricia Rossi Jiménez
Identificação do Curso	2º ciclo de estudos em ensino de inglês e de espanhol no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário
Área científica	Formação de professores
Ramo	Ensino de inglês e de espanhol
Data	2015



AGRADECIMENTOS

A realização do presente relatório de estágio dependeu do apoio e incentivo de um conjunto de pessoas, que me acompanharam ao longo deste ano de estágio. Assim, gostaria de agradecer:

Às minhas orientadoras da Faculdade de Letras, a Doutora Ana Luís e a Dra. Ana Patrícia Rossi Jiménez, pelos ensinamentos e conselhos prestados;

Às minhas orientadoras da escola, Patrícia Sacadura e Liliana Cruz, pela disponibilidade e pelo acompanhamento, que potenciou o meu crescimento enquanto docente;

À minha colega de estágio, Isabel Gorgulho, pela partilha de experiências e pelo apoio prestado em todos os momentos;

Ao diretor do Colégio Bissaya Barreto, Jorge Felício, e restante corpo docente, pela simpatia no acolhimento e pela confiança depositada em mim.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	2
1.1. Meio sociocultural	2
1.2. Caracterização do Colégio Bissaya Barreto.....	3
1.2.1. História	3
1.2.2. Projeto educativo	4
1.2.3. Infraestruturas	5
1.2.4. Comunidade escolar	6
1.2.5. Caracterização da turma	6
2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	8
2.1. A estagiária	8
2.2. Expectativas e desafios	8
2.3. Aulas lecionadas	9
2.3.1. Aulas de inglês	11
2.3.2. Aulas de espanhol.....	13
2.4. Atividades extracurriculares	15
2.4.1. Atividades extracurriculares na área de inglês	15
2.4.2. Atividades extracurriculares na área de espanhol.....	16
2.4.3. Atividades extracurriculares comuns às áreas de inglês e espanhol.....	17
2.4.4. Outras atividades	17
2.4.5. Conselhos de Turma	17
2.5. Síntese.....	18
3. ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO DA LEITURA NAS AULAS DE INGLÊS E DE ESPANHOL	19
3.1. A leitura	19
3.2. A compreensão escrita	20
3.3. As estratégias de leitura	23
3.4. O ensino da compreensão escrita.....	25
3.5. As atividades de leitura	28
3.6. Propostas didáticas.....	32
3.6.1. Atividades de inglês	32
3.6.2. Atividades de espanhol.....	40
CONCLUSÃO.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS.....	49

INTRODUÇÃO

No presente relatório irei apresentar a minha prática pedagógica supervisionada, realizada no âmbito do Mestrado de Ensino de inglês e de espanhol no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Este estágio decorreu ao longo do ano letivo de 2014/2015 no Colégio Bissaya Barreto, situado no concelho de Coimbra.

O relatório encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro, é feita a uma breve contextualização do meio envolvente do colégio, a caracterização deste estabelecimento de ensino e a descrição da turma com a qual realizei o estágio. O segundo capítulo é dedicado às expetativas e desafios sentidos durante o estágio e à breve análise das aulas de inglês e espanhol lecionadas, incluindo uma breve apresentação da professora estagiária. São também apresentadas as várias atividades extracurriculares nas quais estive envolvida. O terceiro, e último, capítulo trata do tema monográfico que escolhi desenvolver: as estratégias de leitura nas aulas de inglês e espanhol. Neste capítulo, após a apresentação de uma síntese dos pressupostos teóricos subjacentes ao ensino estratégico da compreensão escrita numa língua estrangeira, são expostas e analisadas algumas das propostas didáticas aplicadas nas aulas por mim lecionadas. Para concluir, serão tecidas considerações finais relativas ao uso e pertinência do desenvolvimento explícito das estratégias para a compreensão da leitura.

1. O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Neste capítulo farei uma breve caracterização da instituição escolar onde realizei a minha prática pedagógica supervisionada, o Colégio Bissaya Barreto. Desta constarão dados relativos ao seu contexto geográfico, cultural e socioeconómico, bem como uma análise da sua história, projeto educativo e comunidade escolar. Apresentarei ainda a turma que acompanhei no estágio.

1.1. Meio sociocultural

O Colégio Bissaya Barreto situa-se em Bencanta, na Quinta dos Plátanos, um espaço amplo onde se encontram também os restantes edifícios pertencentes à Fundação Bissaya Barreto, nomeadamente a Sede da Fundação, o Instituto Superior Bissaya Barreto e a Casa do Pai. Bencanta é um lugar da freguesia de São Martinho do Bispo e Ribeira de Frades, constituída apenas em 2013, pela união das antigas freguesias de São Martinho do Bispo e Ribeira de Frades¹. A freguesia tem atualmente cerca de 16 mil habitantes, numa área de 24,68 km².

Esta é uma de 18 freguesias² do concelho de Coimbra, pertencente à zona do Baixo Mondego, na região centro do país. Coimbra é uma cidade de grande relevância histórica e cultural, estando dotada de importante património nacional e mundial, de entre o qual se destaca a Universidade de Coimbra. Os cerca de 143 mil habitantes de Coimbra estão empregados maioritariamente no sector terciário³, nomeadamente no comércio, educação, saúde e ação social.

A nível da oferta educativa, o município possui uma rede constituída por 94 escolas públicas e 19 escolas privadas, que se considera ser suficiente face às necessidades da sua população⁴. Destas escolas públicas, 78 são Escolas Básicas do 1º ciclo, 9 são Escolas Básicas dos 2º e 3º ciclos e 7 são Escolas Secundárias. A rede privada

¹ <http://www.saomartinhodobispoeribeiradefrades.pt/>. Consultado em Dezembro de 2014

² Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro, DataCentro, dados de 2013. Disponível em <http://datacentro.ccdrc.pt/>. Consultado em Dezembro de 2014

³ Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro, DataCentro, dados de 2011. Disponível em <http://datacentro.ccdrc.pt/>. Consultado em Dezembro de 2014

⁴ Câmara Municipal de Coimbra, Carta Educativa do Município de Coimbra (2008-2015), p.11. Disponível em http://www.cm-coimbra.pt/dmdocuments/Carta_Educativa_do_Municipio_de_Coimbra-2008-2015.pdf. Consultado em Dezembro de 2014

é constituída por 16 escolas básicas e/ou secundárias e 3 escolas profissionais. As escolas privadas correspondem a 30% da capacidade do ensino básico e 16% da capacidade do ensino secundário. No ensino pré-escolar, no entanto, 76% das crianças frequenta estabelecimentos do sector privado⁵.

De um modo geral, Coimbra tem uma elevada oferta educativa, sendo também elevado o grau de satisfação dos pais com as escolas, nomeadamente em relação à qualidade do ensino ministrada nas escolas frequentadas pelos filhos⁶. No entanto, o número de jovens matriculados nos estabelecimentos educativos tem vindo a diminuir, decréscimo este que foi mais notório no 3º ciclo do ensino básico e no ensino superior⁷. Este fenómeno deve-se ao declínio das taxas de natalidade, mas também a uma elevada taxa de desistência.

1.2. Caracterização do Colégio Bissaya Barreto

1.2.1. História

O Colégio Bissaya Barreto é um estabelecimento de ensino privado, com resposta ao nível dos 1º, 2º, e 3º ciclos do ensino básico e dois Cursos Profissionais de nível IV, com equivalência ao 12º ano. O colégio foi criado em setembro de 2003 pela Fundação Bissaya Barreto, uma instituição particular com intervenção a nível social, cultural, da saúde, da educação e da formação profissional, na região centro. De entre o vasto património da Fundação destacam-se a Casa Museu Bissaya Barreto, Portugal dos Pequenitos e a Galeria Joaquina Barreto Rosa na vertente cultural, e o Instituto Superior Bissaya Barreto e o Centro de Estudos e Formação, na área da educação e formação.

Entre os projetos desenvolvidos pela Fundação desde a sua criação em 1958, encontra-se o projeto de apoio à Criança e à Família iniciado pelo seu fundador, Fernando Bissaya Barreto. Foi no âmbito deste projeto que foi fundado o Instituto de Surdos de Bencanta, que durante várias décadas deu resposta às necessidades escolares, médicas e

⁵ Câmara Municipal de Coimbra, Carta Educativa do Município de Coimbra (2008-2015), p.16. Disponível em http://www.cm-coimbra.pt/dmdocuments/Carta_Educativa_do_Municipio_de_Coimbra-2008-2015.pdf. Consultado em Dezembro de 2014

⁶ Câmara Municipal de Coimbra, Carta Educativa do Município de Coimbra (2008-2015), p.24. Disponível em http://www.cm-coimbra.pt/dmdocuments/Carta_Educativa_do_Municipio_de_Coimbra-2008-2015.pdf. Consultado em Dezembro de 2014

⁷ Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro, DataCentro, dados de 2008/09 a 2013/14. Disponível em <http://datacentro.ccdrc.pt/>. Consultado em Dezembro de 2014

sociais das crianças e jovens surdos da região. O Colégio Bissaya Barreto surgiu, mais tarde, da vontade de alargar a ação deste Instituto à comunidade ouvinte. Aquando da sua abertura, o colégio tinha como oferta educativa apenas o 1º ciclo do ensino básico. No ano letivo de 2009/2010 este passou a integrar a restante oferta educativa atualmente disponível.

Pela sua história particular, o CBB é uma escola inclusiva, onde se continuam a integrar alunos com surdez, e se procura respeitar a individualidade e ritmos de aprendizagem de cada aluno, promovendo a integração e cooperação de todos, independentemente das suas condições físicas, sociais ou linguísticas.

1.2.2. Projeto educativo

O Colégio Bissaya Barreto traça um projeto educativo assente numa “Educação para a Vida”. Sob este lema, assume-me a educação como um processo que deve ser contínuo e permanente e levar à formação integral do indivíduo, educando para a cidadania, liberdade, democraticidade, pluralidade e respeito pela diferença⁸. Este processo educativo está assim centrado no aluno, procurando prepará-lo para os desafios e exigências do século XXI por meio de uma educação equilibrada e multifacetada. O colégio pretende também promover a consciência ambiental, investir nas Novas Tecnologias e disponibilizar formação profissional. Considera ainda fulcral à promoção do sucesso educativo dos seus alunos o diálogo e envolvimento da família.

O modelo educativo do Colégio Bissaya Barreto tem como objetivo o desenvolvimento conjunto das dimensões académica e humana dos seus alunos. Neste primeiro campo, pretende potenciar a aquisição de conhecimentos úteis e significativos, desenvolver o raciocínio lógico e sentido crítico dos alunos, dar a conhecer a natureza, sociedade e cultura envolventes e promover uma participação ativa enquanto cidadão nacional e europeu. No plano pessoal e social, o CBB pretende proporcionar aos alunos vivências que lhe fomentar o autoconhecimento e a inter-relação com o outro, adquirindo assim uma maior maturidade sócio afetiva e cívica.

A nível da oferta pedagógica, o CBB leciona os 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico bem como dois cursos de ensino profissional de nível IV, o Curso de Técnico de Termalismo e o Curso de Técnico Auxiliar Protésico – Prótese Dentária. Estes têm a duração de três anos letivos, dando equivalência ao 12º ano.

⁸ Projecto Educativo do Colégio Bissaya Barreto (2014), p.8. Documento em suporte papel. Consultado em Dezembro de 2014

O colégio possui ainda uma Academia de Línguas que disponibiliza cursos de língua estrangeira para crianças em idade pré-escolar e escolar e para adultos. Estes pretendem desenvolver ou reavivar a competência plurilingue dos seus alunos ou prepará-los para a realização dos exames internacionais da Universidade de Cambridge, no caso da língua inglesa. Para além do inglês, estão disponíveis cursos de espanhol, francês, alemão e língua portuguesa para estrangeiros, nos níveis de sensibilização, elementar, pré-intermédio, intermédio e avançado.

É notória a forte aposta feita pelo colégio nesta dimensão extracurricular, proporcionando à sua comunidade educativa um vasto leque de atividades para o desenvolvimento físico, intelectual e artístico, cultural e humano. Na área da educação ambiental o CBB encontra-se envolvido no Projeto Eco escolas, desenvolvido também a nível extracurricular no Clube Eco Arte, e no Clube do Ambiente. Procura também, entre outras, desenvolver a sensibilidade artística e aptidão tecnológica dos alunos através dos seguintes clubes: Clube de Culinária, Fotografia, Teatro, Rádio, Música, Clube Ciência Viva, Clube d'Arte, Clube Desafios e Quebra Cabeças, o Clube Europeu, e de Robótica.

No âmbito da educação pelo desporto, os alunos podem praticar Natação, Futsal, *Mini Basket*, Ginástica Acrobática, Judo e Xadrez. A escola oferece ainda Introdução à Cultura Clássica, aulas de Viola e Coro. O colégio desenvolve também atividades de leitura e escrita criativa, nomeadamente a “Hora do Conto” para o 1º ano de escolaridade e outras atividades integradas no Plano Nacional de Leitura. É através da publicação em suporte de papel e no *site* do colégio, “O Coreto”, que se noticiam e divulgam todas estas atividades diversas, desenvolvidas pela comunidade escolar.

Os alunos do CBB marcam também presença, ao longo do ano, em diversos campeonatos escolares dirigidos aos distintos anos de escolaridade. Nas interrupções letivas, o colégio assegura também acompanhamento lúdico-pedagógico opcional aos alunos, apoiando assim as famílias. Nestes períodos os docentes desenvolvem atividades de reforço das aprendizagens ou de cariz artístico, desportivo, literário, entre outros.

1.2.3. Infraestruturas

O colégio é constituído por três blocos de salas de aula, pelos quais estão divididos os três ciclos do ensino básico, um bloco onde se encontra o bar e o auditório do CBB, o edifício do refeitório e um pavilhão gimnodesportivo com piscina aquecida. No bloco do 2º ciclo existem uma sala de música, salas destinadas às artes plásticas e uma sala de computadores onde se leciona TIC. No bloco do 3º ciclo encontra-se a secretaria e a

biblioteca, onde decorrem as atividades de leitura e os alunos podem requisitar livros para lazer ou manuais escolares para estudar. Entre os blocos de salas existem dois campos cobertos onde nos intervalos os alunos brincam ou jogam futebol. O colégio está ainda envolto por um amplo espaço verde.

1.2.4. Comunidade escolar

No ano letivo de 2014/2015, o Colégio Bissaya Barreto tem 380 alunos, divididos em 18 turmas. Desses alunos, 145 frequentam o 1º ciclo, 81 frequentam o 2º ciclo, 72 o 3º ciclo e 82 o curso profissional nível 4 de Técnico de Termalismo. Quanto ao corpo docente, o colégio dispõe de 30 docentes⁹ que lecionam desde o 1º ciclo do ensino básico até os cursos de ensino profissional, bem como de cinco formadores externos na área técnica de Termalismo. O corpo não docente inclui uma psicóloga, cinco administrativas, uma bibliotecária e seis auxiliares de ação educativa.

1.2.5. Caracterização da turma

A minha prática pedagógica supervisionada foi realizada numa turma do 3º ciclo, o 7º A¹⁰. Esta era uma turma heterogénea composta por vinte e cinco alunos, dos quais catorze eram rapazes e onze eram raparigas. Dezasseis destes alunos tinham doze anos de idade, seis tinham onze e três tinham treze. Quatro alunos apresentavam uma retenção no seu percurso educativo, sendo que apenas um aluno se encontrava a repetir o 7º ano de escolaridade. Apenas três alunos da turma não frequentaram o colégio no ano letivo anterior.

Na turma estavam integrados quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais, existindo na turma um ambiente de solidariedade e entreajuda. Para além de apoio pedagógico personalizado dado pela professora de Educação Especial, estes alunos usufruíam de medidas de adequação do processo avaliação. Um destes usufruía de adaptações curriculares a inglês, nomeadamente não realizando exercícios de compreensão auditiva por apresentar uma surdez bilateral de grau severo/profundo. Um destes alunos tinha também um Currículo Específico Individual, frequentando as disciplinas de inglês e espanhol a título opcional. Estes alunos requeriam do professor especial atenção no decorrer das aulas e a eventual adaptação dos materiais fornecidos e

⁹ <http://www.cbbonline.pt/colégio/organizacao/>. Consultado em Dezembro de 2014

¹⁰ Dados retirados do Plano de turma do 7ºA 2014/2015. Consultado em Dezembro de 2014

testes. Na turma havia ainda um aluno diagnosticado com dislexia ligeira, que apesar de não necessitar de qualquer adaptação nas fichas, não devia ser penalizado relativamente à ortografia, de acordo com as medidas vigentes no seu processo.

A maioria dos alunos residia no concelho de Coimbra, sendo que apenas cinco alunos residia num concelho adjacente. Vinte e um alunos deslocavam-se para a escola de carro e três deslocavam-se de autocarro, demorando entre dez a trinta minutos nessas deslocações. Para a maioria dos alunos, o Encarregado de Educação era a mãe. Os Encarregados de Educação da turma tinham idades compreendidas entre os trinta e três e os cinquenta e seis anos e diversos níveis de habilitação escolar. Um Encarregado de Educação tinha o 7º ano de escolaridade, sete concluíram o 12º ano, nove tiraram uma licenciatura e cinco obtiveram um mestrado.

Relativamente aos hábitos de estudo, os vinte e três alunos que responderam a este ponto disseram estudar todos os dias, em casa, à exceção de um aluno que estudava apenas na explicação. Diariamente, os alunos estudavam entre trinta minutos a duas horas. Dos vinte e cinco alunos da turma, vinte tinham ajuda do estudo, maioritariamente por parte dos pais, e cinco não tinham. Relativamente ao ano letivo anterior, os alunos referiram, nas fichas biográficas entregues, ter mais dificuldades a Português, Matemática e Inglês e menos dificuldades a História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais e Educação Física.

Nos seus tempos livres os alunos viam filmes (vinte e um alunos), desenhos animados (dezassete alunos) e séries (vinte e dois alunos). Destacaram-se outras atividades como brincar, ler, ouvir música, conversar, passear, fazer desporto e ir ao cinema. Relativamente ao computador, vinte e quatro alunos utilizavam-no para realizar trabalhos e aceder à internet, vinte e um utilizavam-no para jogos e dezanove para aceder ao *email*.

De um modo geral, os alunos do 7º A eram alunos motivados e criativos, que demonstraram muitas capacidades e vontade de aprender, apresentando, no entanto, ritmos de trabalho muito variados. Os alunos eram pontuais e assíduos mas deviam ainda procurar melhorar a nível do comportamento e organização do material e da participação oral.

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Neste capítulo, após apresentar brevemente o meu percurso académico até à data, irei tecer algumas considerações de carácter pessoal relativas ao estágio pedagógico, elencando, nomeadamente, as expectativas que tinha ao iniciar este ano e as dificuldades sentidas durante o mesmo. Farei também uma reflexão sobre a minha atuação nas aulas lecionadas nas duas línguas, inglês e espanhol, e nas atividades extracurriculares que dinamizei ou acompanhei ao longo do ano letivo no Colégio Bissaya Barreto.

2.1. A estagiária

Concluí o 12º ano escolaridade na Escola Secundária da Gafanha da Nazaré, no concelho de Ílhavo de onde sou natural. No ano seguinte, prossegui os meus estudos no curso de Turismo da Universidade de Aveiro, que frequentei apenas durante um ano. Foi o gosto pela vertente linguística e cultural que me levou a mudar de curso, matriculando-me na licenciatura de Línguas Modernas na Universidade de Coimbra, em 2010. Optei pela vertente de inglês e espanhol, procurando melhorar o meu domínio desta primeira língua e aprender a segunda, com a qual contactei pela primeira vez neste contexto académico. Uma vez concluída a licenciatura, e tendo sentido sempre um certo apelo pelo ensino, decidi continuar a minha formação no Mestrado de Ensino de inglês e espanhol.

2.2. Expectativas e desafios

O meu maior desafio ao iniciar este ano de estágio pedagógico foi indubitavelmente a minha falta de experiência na docência. Não tendo contactado previamente com a escola e o ensino do ponto de vista do professor, sentia-me insegura relativamente à minha capacidade de aplicar na prática os pressupostos didáticos aprendidos durante o primeiro ano do mestrado. Além disso, receava não ser capaz de criar, no decurso das aulas, uma relação de autoridade e respeito mútuo com os alunos.

Sabia à partida que planear uma unidade didática enquanto exercício didático é muito diferente de planear e executar uma aula num contexto real, gerindo o envolvimento dos alunos nas atividades, as suas dúvidas e os imprevistos. Neste sentido, não sabia como iria ser o meu primeiro contacto com uma turma heterogénea, composta por alunos com diferentes níveis de domínio das duas línguas estrangeiras e diferentes graus de motivação. Receava não conseguir gerir de forma adequada todos os componentes de uma aula: os recursos físicos, os materiais e os objetivos de aprendizagem e, claro, os alunos. É neles que o professor se deve centrar, sendo o docente

um facilitador de aprendizagens que sejam relevantes para o aluno e próximas à sua realidade mas, simultaneamente, estejam de acordo com as metas curriculares, o programa da disciplina e também o manual adotado.

A componente afetiva tem nas aulas de língua uma particular importância. Por um lado o aluno deve ser encorajado a explorar os seus próprios interesses dentro da língua que aprende e, por outro, é imprescindível que exista na sala de aula um ambiente propício à comunicação e à expressão, veículos essenciais à aprendizagem de uma língua estrangeira. Relativamente a este aspeto, não sabia como se desenvolveria a minha relação com os alunos, no papel de docente.

Perante todas estas expectativas relativamente àquilo que encarava como sendo o papel do professor e estando consciente das limitações que a minha falta de experiência me colocavam, encarava com algum nervosismo este ano de estágio pedagógico. Este nervosismo era, no entanto, contrabalançado pela vontade de aprender e desenvolver da melhor forma a minha competência profissional, bem como a minha autoconfiança.

2.3. Aulas lecionadas

Na minha prática pedagógica supervisionada observei e lecionei aulas de inglês e de espanhol. Apesar de ter tido a mesma turma nas duas línguas, a experiência foi muito diferente, não só por se tratar de dois níveis distintos, mas também devido ao meu diferente domínio das línguas em questão.

Uma das primeiras dificuldades com que me deparei ao iniciar a preparação das aulas que iria lecionar foi a complexidade envolvida neste processo de planificação. Não sabia se deveria primeiro procurar materiais ou atividades interessantes e significativas e planear a aula em voltas destes ou, pelo contrário, idealizar a aula primeiro, construindo depois as várias etapas da aula a partir desta ideia base. Verifiquei depois, com a experiência, que nenhuma aula é igual às anteriores, e que não há uma fórmula infalível. No entanto, nesta fase inicial, o processo de planificação afigurava-se não só difícil mas também bastante demorado. Apesar de ter planeado unidades didáticas anteriormente e ter já observado um bom número de aulas das minhas orientadoras, não foi fácil a tarefa de planificar aulas equilibradas, no que diz respeito aos materiais, atividades e competências linguísticas trabalhadas, e aulas coerentes, que envolvessem os alunos no estudo do tema e no imaginário de cada aula.

Outro obstáculo que encontrei na planificação das aulas foi a dificuldade, causada pela minha inexperiência, em ter uma perceção global da aula. Sentia dificuldades em

antecipar de forma adequada os problemas que poderiam surgir ao longo da aula e em imaginar o decorrer de cada etapa. Neste sentido, os seminários de escola dedicados à discussão prévia das aulas foram inestimáveis porque me permitiram identificar e minimizar os possíveis contratempos, contribuindo para que as minhas aulas decorressem da melhor forma possível. No entanto, reconheço que, em determinados momentos de aula, nem sempre manifestei a segurança e firmeza que os alunos esperam do professor. Esta postura é necessária para os alunos tenham confiança na figura do professor e nas suas próprias aprendizagens.

Os alunos da turma que acompanhei neste ano letivo eram, de uma forma geral, alunos com um bom comportamento e muito participativos. Embora seja muito positivo que os alunos demonstrem interesse em aprender e sejam curiosos, isto implica que o professor tem de estar especialmente bem preparado. Quando questionada sobre algo de que não estava segura ou chamada à atenção devido ao ocasional erro no quadro, procurei responder com abertura e valorizar a participação do aluno em questão. Desenvolvi com estes alunos uma boa relação de confiança e partilha ao longo do ano, incentivando os alunos a participar e dando reforço positivo, em particular aos alunos mais inseguros. No entanto, o meu desejo de criar com os alunos esta empatia e o receio de não ser respeitada devido à minha idade, levou a uma certa dificuldade em gerir o comportamento da turma, particularmente em atividades mais livres. Este foi talvez o maior obstáculo que enfrentei ao longo da minha prática pedagógica supervisionada.

Durante este ano letivo trabalhei no sentido de ultrapassar as falhas e dificuldades sentidas, procurando adotar as sugestões e observações feitas, pela orientadora e pela minha colega de estágio, tanto durante a planificação das aulas como nos comentários feitos posteriormente às mesmas. Desta forma melhorei a minha capacidade de autocrítica e evoluí de forma muito significativa ao longo dos blocos de aulas lecionados, tanto na planificação de aulas coesas e equilibradas como na sua execução. Na execução das aulas, consegui alcançar uma melhor gestão da aula como um todo ao dar instruções mais claras, imprimir um melhor ritmo de trabalho e demarcar melhor as várias etapas para que todos os alunos pudessem acompanhar a aula. Desta forma, as aulas que lecionei tornaram-se progressivamente mais produtivas e inclusivas. Esforcei-me também por melhorar a projeção da voz, o que, a par com outras estratégias, foi útil para melhorar a gestão do comportamento da turma.

Um outro aspeto que pude desenvolver foi a minha capacidade autorreflexiva no decorrer da própria aula. Assim, fui ganhando uma melhor perceção de como resolver os

problemas ou imprevistos que, inevitavelmente, foram surgindo, tendo sempre em mente os objetivos de aprendizagem de cada aula. Fui também desenvolvendo uma noção mais real das capacidades, dificuldades e interesses dos alunos, o que me permitiu adequar melhor as atividades e exercícios utilizados. O contacto com um grupo tão heterogêneo de alunos foi sem dúvida desafiante neste sentido. No início do ano letivo, não me sentia preparada para lidar com as dificuldades acrescidas dos alunos com necessidades educativas especiais. No entanto, percebi que medidas simples tais como a adaptação das fichas de trabalho entregues, a repetição mais sistemática dos conteúdos em estudo e o acompanhamento mais próximo destes alunos durante a realização das atividades lhes permitiam acompanhar e participar na aula.

2.3.1. Aulas de inglês

Ao longo do ano letivo, lecionei oito aulas de inglês de nível A2 para avaliação, duas das quais foram assistidas pela orientadora de inglês da Faculdade de Letras. Estas aulas estavam organizadas em três blocos subordinados aos temas *Breaking the rules*, *My friends* e *The environment*.

Quando iniciei as minhas aulas de inglês, tinha já lecionado um bloco de aulas de espanhol. Desta forma, tinha já começado a criar com os alunos uma relação de empatia. Estava também segura de ter um domínio adequado da língua inglesa, podendo esclarecer as dúvidas que viessem a surgir no decorrer da aula. A planificação feita para a primeira aula que lecionei, de quarenta e cinco minutos, era bastante simples: iniciava com um momento de *lead in* e criação de interesse, continha um momento de ensino e revisão de vocabulário a partir das experiências dos alunos na sala de aula e na escola e terminava com um momento de prática e aplicação deste vocabulário. Nesta primeira aula optei por realizar com os alunos atividades fáceis de gerir e muito guiadas pelo professor, para mitigar o nervosismo que, naturalmente, sabia que iria sentir. Apesar ter havido falhas da minha parte, nomeadamente na gestão do tempo das atividades da aula, considero que esta foi uma boa aula e, para mim, uma boa primeira experiência de ensino de inglês.

Desde a primeira reunião realizada para o comentário da aula que a minha orientadora da escola foi muito meticulosa em identificar os aspetos positivos e os aspetos a melhorar na minha prática pedagógica, oferecendo sugestões sobre como poderia fazê-lo. Como já mencionei anteriormente, carecia inicialmente de capacidade autocrítica, pelo que estes momentos de reflexão conjunta foram essenciais para poder melhorar gradualmente a minha competência. Ao longo do ano letivo, pude contar com o apoio da

minha colega de estágio e da orientadora durante a planificação das aulas. Foi um trabalho muito colaborativo, o que, tendo em conta a minha inexperiência, foi muito positivo e me permitiu ter confiança no trabalho que fui desenvolvendo.

Apresentei, desde o início, planos de aula completos e bem elaborados, que se tornaram progressivamente mais detalhados à medida que desenvolvia a minha perceção dos vários momentos da aula. Também os materiais que elaborei foram adequados ao nível dos alunos e apelativos. Nas aulas recorri muito esporadicamente ao manual, utilizando apenas exercícios para complementar estes materiais. Procurei sempre ir ao encontro dos interesses dos alunos e dinamizar a exploração do tema em estudo, utilizando, nomeadamente, personagens dos desenhos animados *The Simpsons* para trabalhar a escola e as regras de sala de aula e recorrendo a várias celebridades conhecidas pelos alunos para apresentar os adjetivos de personalidade e aparência e introduzir o estudo do comparativo. Desta forma, fui também incluindo alguns conteúdos culturais na aula.

Relativamente aos conteúdos lexicais, procurei variar as estratégias de introdução e revisão do vocabulário, utilizando – quando pertinente – materiais audiovisuais e jogos para dinamizar esta aprendizagem. Recorri também a materiais reais para a introdução de vocabulário, quando abordei com os alunos o tema do campismo. Na apresentação dos conteúdos gramaticais, tive algumas dificuldades, nomeadamente em conciliar a complexidade real da matéria em estudo com aquilo que é apropriado para o nível dos alunos. Também na aula, nem sempre consegui apresentar de forma clara e estruturada estes conteúdos, cujas regras devem ser repetidas para que os alunos as consigam interiorizar. No entanto, procurei sempre trabalhá-los de forma gradual e apresentar exercícios adequados para a sua prática e consolidação.

Na execução das aulas, procurei encadear as várias etapas e atividades desenvolvidas e motivar os alunos a participar em inglês. De uma forma geral, fiz uma gestão adequada do tempo de aula, tanto nas aulas de noventa minutos como de quarenta e cinco minutos. No entanto, foi apenas gradualmente que interiorizei a necessidade de atribuir um limite de tempo a cada atividade, de forma a imprimir um ritmo de trabalho adequado aos alunos e cumprir integralmente a planificação. Também melhorei, de forma gradual, as instruções dadas aos alunos, o que me permitiu guiar melhor a aula e assegurar-me de que todos os alunos a acompanhavam. Ganhei também o bom hábito de fazer pequenos registos no quadro que permitissem aos alunos registar o vocabulário e expressões novas.

Um outro aspeto que desenvolvi através do trabalho feito com a orientadora nos seminários de escola foi a nível do tratamento do texto, tendo discutido em grupo a estrutura base das atividades de compreensão leitora, bem como diversas estratégias de introdução do texto. Entre outros temas, foi abordada a importância de prever o mais possível o conteúdo do texto, de forma a facilitar a sua leitura, e a necessidade de dar aos alunos um objetivo para a leitura. Discutimos também o tratamento da imagem e do vídeo na aula, frisando a importância de maximizar o proveito tirado destes recursos para o ensino, tendo sempre em mente os objetivos de aprendizagem da aula.

2.3.2. Aulas de espanhol

Ao longo do ano letivo, lecionei ao todo dez aulas de espanhol no nível A1.2, sendo uma formativa e nove para avaliação. Destas aulas, duas foram assistidas pela orientadora de espanhol da Faculdade de Letras. Estas aulas estavam organizadas em quatro blocos, nos quais foram abordados os temas *En clase*, *De ocio* e *En la ciudad*.

A minha aula formativa de espanhol constituiu a primeira vez que estive perante uma turma, no papel de docente. Nesta altura, tinha assistido a apenas duas semanas de aulas da orientadora e não me sentia preparada para assumir este papel. Por esta razão, e devido à minha insegurança face à língua, estava notoriamente nervosa. Esta aula de noventa minutos foi muito cansativa e ficou aquém das expectativas que tinha, o que foi para mim bastante desanimador. Pude constatar, desde o início, que tinha muitos aspetos a melhorar, e ainda muito a aprender. Nomeadamente, deveria projetar melhor a voz para que todos os alunos pudessem acompanhar a aula e evitar preencher os momentos de silêncio, dando tempo aos alunos para pensar e formular as suas respostas na língua estrangeira.

Nas aulas seguintes consegui ir ultrapassando este nervosismo inicial, ao constatar que os alunos respondiam de forma entusiástica aos materiais e demonstravam grande interesse em participar nas atividades e em aprender. No entanto, não tinha ainda, nesta fase inicial, uma noção real das capacidades e dificuldades dos alunos. Apresentei por vezes exercícios demasiado difíceis ou atividades mal concebidas, que colocaram entraves à vontade de aprender manifestados pelos alunos. A título de exemplo, planeei para a minha segunda aula uma atividade de produção oral, que seria apropriada para praticar o conteúdo em estudo, o *tuteo*. No entanto, a atividade estava pouco guiada, o que impossibilitava alunos naquele nível de língua de participar. Desta forma, apenas os alunos com maior conhecimento da língua conseguiram realizar a atividade.

No início do ano letivo, as aulas que preparei não eram muito coesas, o que dificultava a aprendizagem contextualizada dos temas em estudo. Mediante as sugestões recebidas, procurei conceber cada aula futura com um fio condutor, que ligasse as várias etapas da aula, permitindo aos alunos construir gradualmente conhecimento significativo. Para este efeito, planei também as aulas ou blocos de aulas direcionadas para uma atividade final, onde os alunos pudessem aplicar todos os conteúdos aprendidos. Procurei também conceber aulas mais equilibradas em termos das competências trabalhadas e mais dinâmicas, com tipologias de exercícios variadas. Desta forma, as diferentes etapas da aula estavam mais bem delimitadas, embora sempre ligadas ao tema e entre si.

Na planificação das aulas, outro obstáculo com o qual me deparei foi a dificuldade em encontrar materiais pertinentes e apelativos para as aulas. Assim, recorria com frequência aos manuais escolares disponíveis na biblioteca da escola. Embora não utilizasse com frequência o manual adotado, baseava-me também na sua estrutura, nomeadamente na ordem de apresentação dos conteúdos. No entanto, percebi que este manual nem sempre fazia a abordagem mais adequada ao tema e procurei então ter uma postura mais crítica em relação a este e outros materiais consultados, e ser mais autónoma na construção da aula e na preparação dos materiais. Assim, a partir do segundo bloco de aulas, recorri ao manual adotado apenas em duas aulas dedicadas ao estudo de um conteúdo gramatical, por considerar que a esquematização da gramática aí apresentada ou que os exercícios sugeridos eram uma mais-valia para os alunos, e numa atividade de compreensão escrita.

Na apresentação dos conteúdos gramaticais, procurei dar aos alunos regras adequadas ao seu nível de língua, simplificando, sistematizando e revendo com frequência os conteúdos em estudo. Relativamente aos conteúdos lexicais, foi desafiante encontrar diferentes estratégias para ensinar, consolidar e rever o vocabulário lecionado, uma vez que as unidades temáticas se iniciavam frequentemente com a introdução de um grande número de itens léxicos desconhecidos para a maioria dos alunos. Uma vez que o manual adotado não fazia uma suficiente aposta no ensino de conteúdos funcionais, procurei integrá-los na aula – sempre que pertinente - mediante contextos aproximados à realidade e significativos para os alunos.

Utilizei ao longo do ano materiais diversificados, como tiras de banda desenhada, materiais áudio e audiovisuais. Fiz uso também de jogos e canções didáticas para dinamizar as aulas e motivar os alunos para o estudo dos temas. Através destes materiais, procurei integrar em cada aula diversos conteúdos culturais. Creio ser importante dar a

conhecer os países de língua hispânica, uma vez que os alunos têm pouca exposição a esta realidade no seu dia a dia, ao contrário do que acontece com a língua e cultura inglesas.

2.4. Atividades extracurriculares

Durante o estágio pedagógico, segundo o acordado no Plano Individual de Formação, dinamizei e participei em diversas atividades extracurriculares, tanto com a minha colega de estágio como com os departamentos de inglês e espanhol do Colégio Bissaya Barreto. Todas as atividades listadas nos Planos Individuais de Formação de inglês e de espanhol foram realizadas, embora o Dia das Línguas, planificado no âmbito da Semana Cultural, tenha sido substituído por outras atividades ligadas às línguas lecionadas no colégio.

2.4.1. Atividades extracurriculares na área de inglês

Ao longo do ano letivo, realizaram-se diversas atividades extraletivas no âmbito de inglês. Primeiramente, realizou-se o *Halloween*, no âmbito do qual dinamizei, com o núcleo de estágio de inglês, um concurso denominado *The spookiest cupcake* e um *mini-flashmob* da música *Thriller* de Michael Jackson, nos quais todos os alunos do 2º e 3º ciclos foram convidados a participar. Mascarei-me também de forma alusiva ao dia, juntamente com os alunos do colégio e parte do seu corpo docente.

Para assinalar o *Thanksgiving*, uma importante celebração na cultura anglófona, preparei com a colega de estágio uma apresentação *Prezi*, destinada aos alunos do 7ºA, sobre a origem e relevância deste dia, dando também a conhecer aos alunos as tradições que ainda hoje se observam. Participei também na elaboração de uma ficha para o portfólio dos alunos, de um lanche para celebrar este dia e de uma exposição na escola com os registos feitos pelos alunos sobre as coisas pelas quais estavam gratos, de forma a entrar no espírito deste dia.

Uma outra data assinalada foi o *Pancake Day*, uma celebração associada ao último dia antes do início da Quaresma, no âmbito da qual organizei, com o núcleo de estágio, uma corrida com panquecas e um lanche para os alunos do 7ºA.

Com o núcleo de estágio, organizei também uma celebração relativa ao *St. Patrick's Day*, integrada na Semana Cultural do CBB, tendo sido realizado um lanche verde com os alunos do 6º ano e feita uma exposição alusiva ao tema no bloco do 2º ciclo. Desta forma os alunos ficaram a conhecer a origem deste feriado irlandês e os símbolos

a ele associados, bem como algumas curiosidades sobre o dia. Para além de dinamizar o *St. Patrick's Day*, participei nos ensaios da peça *King Midas*, apresentada à escola pelo 7ºA, e no campeonato de cálculo mental *SuperTmatik*, realizado com todos os alunos do colégio, na qualidade de júri.

Durante a interrupção letiva da Páscoa, dinamizei com a colega de estágio uma atividade referente a este período, realizada com os vários grupos inscritos nas atividades de interrupção letiva. Primeiro ensinámos aos alunos vocabulário típico da Páscoa e fizemos jogos de memória com eles, e em seguida os alunos fizeram uma *Egg Hunt*, nos espaços verdes no colégio. Por último, preparei com a colega de estágio atividades de ocupação para três dias da semana de provas do 1º e 2º ciclos. Realizei uma atividade de leitura e de escrita criativa baseada num poema de Jack Prelutsky e participei na preparação de fichas de compreensão audiovisual relativas aos filmes *The Boxtrolls* e *Hotel Transylvania*, que os alunos visionaram.

2.4.2. Atividades extracurriculares na área de espanhol

No âmbito do estágio de espanhol, foram também realizadas distintas atividades ao longo do ano letivo. Para assinalar o *Día de la Hispanidad*, dinamizei com a colega de estágio um jogo de pistas e um puzzle dos países de fala hispânica destinados às turmas do 3º ciclo, dando a conhecer a origem e relevância deste dia, bem como uma exposição de trabalhos manuais alusivos ao dia realizados com os alunos do 2º ciclo. Participei igualmente na elaboração de uma exposição na biblioteca dedicada a Cristóvão Colombo e a descoberta da América.

Foi também realizada no colégio uma *Cabalgata de Reyes*, uma importante tradição da quadra natalícia espanhola. Nesta atividade, ajudei os alunos escolhidos para representar os Reis Magos a ensaiar as suas falas e acompanhei-os durante a visita às turmas do 2º e 3º ciclos, nas quais ofereceram caramelos aos colegas. Com a colega de estágio, escrevi uma pequena notícia sobre este evento para o jornal do colégio Bissaya Barreto, *O Coreto*, e para a página *online* e elaborei o relatório da atividade. No âmbito da interrupção letiva da Páscoa, dinamizei com a colega de estágio uma atividade alusiva a esta festividade, realizada com os vários grupos de 1º ciclo inscritos nas atividades de interrupção letiva. Concebi os *flashcards* utilizados para ensinar vocabulário aos alunos e participei na elaboração das fichas lúdicas que estes realizam após visionar um conto conhecido, em espanhol.

A título individual, participei ainda numa formação da Porto Editora sobre a escola, o papel do professor e a interculturalidade, entre outros assuntos pertinentes, que se realizou no Instituto Bissaya Barreto, e participei também na apresentação de um novo manual para o 9º ano de escolaridade, da editora Areal.

2.4.3. Atividades extracurriculares comuns às áreas de inglês e espanhol

Ao longo do ano letivo, estive também integrada em atividades subordinadas às duas línguas estrangeiras, organizadas de forma conjunta por ambos os núcleos de estágio. No Dia Aberto do Colégio Bissaya Barreto, colaborei na decoração e dinamização do espaço das línguas estrangeiras, aberto a toda a comunidade escolar do colégio. Para além de dar a conhecer a oferta a nível das línguas estrangeiras, este espaço permitiu apresentar algumas das atividades já desenvolvidas até à data. Neste âmbito participei também na Visita de Estudo a Cáceres e Mérida, integrada num intercâmbio cultural com o colégio espanhol Alba Plata. Nesta visita de dois dias a Espanha, apoiei os docentes do colégio, acompanhando os alunos do 2º ciclo. Participei também no ensaio da peça em inglês e na adaptação da letra e ensaio da música em espanhol, que foram apresentadas aos alunos espanhóis.

2.4.4. Outras atividades

Para além das atividades acima listadas, foram realizadas ao longo do ano outras atividades extracurriculares de âmbito geral, não estritamente relacionadas com nenhuma das línguas. Destas destaco a Festa de Natal CBB, tendo prestado apoio ao corpo docente do colégio através da participação nos ensaios para a festa e acompanhamento dos alunos nos bastidores durante o ensaio geral e espetáculo no TAGV. Nesta quadra, dinamizei também atividades alusivas ao Natal e ao espírito natalício, realizando diversos jogos com um grupo de alunos durante um dia da interrupção letiva do Natal. Por último, colaborei, com a colega de estágio, na planificação e montagem da mostra feita na biblioteca com trabalhos de todas as turmas do colégio para a Festa de Final de Ano e participei na mesma, prestando apoio ao corpo docente e não docente quando necessário.

2.4.5. Conselhos de Turma

Ao longo do ano participei, enquanto observadora, em todas as reuniões do Conselho de Turma do 7º A realizadas durante o período de estágio. A participação nestas reuniões permitiu-me, primeiramente, ter acesso à caracterização geral da turma e ao

perfil individual de cada aluno, ficando assim a conhecer melhor a turma e as particularidades de determinados alunos. Estas reuniões permitiram-me também ficar a conhecer o papel do diretor de turma, enquanto facilitador da comunicação entre os Encarregados de Educação dos alunos e os docentes da turma. Observei o funcionamento e atuação do conselho de turma, nomeadamente na aplicação de medidas como os planos de acompanhamento, o Programa Educativo Individual e o Currículo Específico Individual. Nestas reuniões, foram ainda realizados o balanço das atividades extracurriculares desenvolvidas e a calendarização das atividades a desenvolver. Por último, a participação nestas reuniões foi proveitosa na medida em que pude constatar a eficácia de uma gestão colaborativa não só do aproveitamento e comportamento dos alunos, mas também de qualquer problema que estes, ou a turma de uma forma geral, atravessaram.

2.5. Síntese

Este ano de prática pedagógica supervisionada foi, para mim, uma importante experiência de aprendizagem. A inserção numa escola e o contacto próximo com a turma com a qual realizei o meu estágio permitiram-me compreender melhor a complexidade do papel do professor e da importância em se manter atento às necessidades, dificuldades e interesses de cada aluno. Desenvolvi também uma melhor noção da polivalência da escola através da participação nas atividades extracurriculares que desenvolvi durante o período de estágio. Através do apoio e dos conselhos das minhas orientadoras e da colega de estágio, pude desenvolver a minha competência pedagógica, ultrapassando as minhas inseguranças iniciais e aprendendo a superar os obstáculos com que me fui deparando. Acima de tudo, esta experiência despertou-me para a necessidade da reflexão e aprendizagem contínuas inerentes ao exercício da profissão docente.

3. ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO DA LEITURA NAS AULAS DE INGLÊS E DE ESPANHOL

Identificam-se no ensino de uma língua quatro competências: a expressão oral, a expressão escrita, a compreensão escrita e a compreensão oral, sendo as duas primeiras classificadas como competências ativas e as outras duas como competências passivas. A compreensão escrita, enquanto competência passiva, não é suficientemente valorizada nas aulas de língua estrangeira pois, embora esteja invariavelmente presente nestas, assume um papel secundário relativamente ao ensino dos conteúdos léxicos e gramaticais da língua. Normalmente, os textos não são utilizados para exercitar a compreensão da leitura, mas sim instrumentalizados para ensinar estes conteúdos formais. No entanto, é necessário evitar esta instrumentalização do texto, e guiar os alunos no desenvolvimento da fluência na leitura, despertando ou cultivando o seu gosto pela leitura em língua estrangeira. A fluência na leitura poderá ser alcançada através do contacto com diferentes tipos de textos e através do uso de estratégias de leitura concretas, cujo domínio facilita o acesso ao texto e a compreensão adequada deste.

Neste capítulo, após destacar a importância de ter uma boa aptidão de leitura, serão definidas a competência de compreensão escrita e as dimensões do conhecimento prévio necessário à compreensão de um texto. Serão também descritos os vários tipos de leitura de um texto e as principais competências e estratégias envolvidas na compreensão da leitura. Relativamente à aprendizagem formal de uma língua estrangeira, serão abordados os critérios para a seleção de textos, bem como tecidas considerações teóricas relativas às atividades de leitura e à estrutura tripartida que estas geralmente assumem. Posteriormente, serão analisadas as atividades de leitura desenvolvidas ao longo do estágio nas aulas de inglês e de espanhol, à luz destes pressupostos teóricos, e apresentadas as conclusões retiradas.

3.1. A leitura

Enquanto membros de uma sociedade moderna, estamos diariamente expostos aos mais diversos tipos de texto escrito. Lemos desde romances e outros textos literários, jornais e revistas a receitas, anúncios, catálogos, instruções, sinais de trânsito e menus (Grellet 1999). Lemos quando viajamos, vamos às compras, quando recebemos e enviamos *e-mails* e mensagens de texto e navegamos na internet. Lemos, e releemos, sempre que escrevemos algo (Grabe 2009). Efetivamente, saber ler é essencial à vida

quotidiana, sendo um dos mecanismos através dos quais nos relacionamos com o que nos rodeia.

Segundo Grabe (2009), o advento do computador e da internet apenas veio aumentar a necessidade de dominar estratégias de leitura eficientes, de forma a lidar com o grande volume de informação que temos ao nosso dispor. Saber ler com eficácia é assim cada vez mais uma condição necessária ao sucesso escolar e profissional. Grabe (2009) afirma que também a capacidade de ler numa ou mais línguas estrangeiras é uma exigência da sociedade tecnológica e globalizada em que vivemos, sendo vários os motivos que podem motivar a aprendizagem de uma segunda língua, como a emigração, a procura de melhores oportunidades a nível da educação ou profissionais ou o acesso a literatura (Nuttall 2005).

Wallace (1992:5) observa que “reading is so much a part of daily life [...] that much of the time we hardly consider either the purposes or the processes involved”. Grabe (2009:4) acrescenta ainda que “reading is something many of us take for granted. We read with what appears to be little effort and little planning”. Enquanto leitores fluentes, lemos tanto de forma intencional como inconsciente uma miríade de textos escritos com distintas características. Naturalmente, não lemos todos estes géneros textuais da mesma forma ou pelos mesmos motivos. Apesar de fazer parte do dia a dia, o ato de ler não é simples, e ler com eficácia envolve dominar diversos processos e estratégias.

3.2. A compreensão escrita

Tendo estabelecido a importância de uma boa competência de leitura, irei apresentar nesta secção várias definições de compreensão escrita, explicitando as distintas componentes do processo de leitura, bem como os tipos de leitura de um texto.

Hill (2011:63) explica que “[Reading] comprehension can be identified as an interactive, strategic process which, when fully developed, results in reading fluency”. No entanto, na maioria da literatura, os conceitos de compreensão escrita e leitura são utilizados de forma indistinta. Esta distinção aparece apenas de forma consistente no contexto da aprendizagem formal, onde é preferido o termo *compreensão escrita*, uma vez que este aponta para o desenvolvimento consciente de estratégias e técnicas de leitura e para a complexidade desta competência. Mesmo não estabelecendo uma divisão entre *leitura* e *compreensão escrita*, definir o que é compreender um texto revela-se difícil.

Segundo Grellet (1999), compreender um texto significa extrair dele a informação necessária de forma eficaz. Para Swan (1975), similarmente, ler com eficácia e precisão

significa compreender o máximo de informação de um texto, com o menor nível de incorreção. Grabe e Stroller (2002), no entanto, consideram que equiparar a leitura eficaz apenas à capacidade de extrair significado do texto escrito e interpretar a informação de forma adequada é simplista e insuficiente, uma vez que estas definições ignoram que há diversos propósitos para a leitura e várias maneiras de ler, que requerem uma combinação distinta de estratégias na leitura. A capacidade de não só extrair mas também interpretar a informação do texto está dependente da proficiência do leitor na língua em que lê e do contexto social em que o texto e o leitor estão integrados.

Giovannini (2000:25) considera que compreender um texto escrito implica não só conhecer o sistema linguístico da língua em que se lê, como ter conhecimentos socioculturais adequados sobre o mundo e o assunto do texto escrito em questão. Desta forma, o leitor é uma parte crucial da leitura enquanto processo ativo. Este aplica um corpus de conhecimentos prévios ao que lê e negocia a mensagem contida no texto com estes conhecimentos. Compreender um texto traduz-se assim em “hacer una interpretación razonable” do mesmo. É por este motivo que a compreensão escrita deixa de ser definida como um processo recetivo onde “the overriding purpose [...] is to get the correct message from a text – the message the writer intended for the reader to receive”, para ser considerada um processo interativo em que o leitor “reconstructs the text information based in part on the knowledge drawn from the text and in part from the prior knowledge available to the reader” (Gilakjani e Ahmadi 2011:142).

Gilakjani e Ahmadi (2011) designam este corpus de conhecimentos prévios por *schema*, identificando três dimensões desta: a dimensão linguística, referente ao conhecimento do sistema linguístico, a dimensão do conteúdo, relativa ao conhecimento do tópico ou tema do texto, e a dimensão formal que consiste no conhecimento prévio das estruturas retóricas de distintos tipos de textos. Esta noção de *schema* é particularmente relevante no contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira, onde a compreensão do texto poderá ser impossibilitada por lacunas nos conhecimentos linguísticos ou socioculturais do leitor. De igual forma, Hill (2011) afirma que quanto mais culturalmente familiar o texto for para o leitor, mais provável será que este o consiga compreender.

Tanto Giovannini (2000) como Nuttall (2005) consideram que os conhecimentos prévios de cada leitor são dinâmicos, incorporando constantemente novos conhecimentos ao seu corpus mental. “Schemata are built up from experiences (and) new experiences, including those derived from reading, change existing schemata” (Ibidem 2005:8). Desta

forma, um leitor que possua *schemata* mais abrangentes estará mais bem preparado para ler qualquer texto escrito e quanto mais próximo o texto estiver da realidade do leitor, quer em termos linguísticos quer do conteúdo e da tipologia textual, mais eficaz este será na leitura.

O processo de compreensão de um texto é assim profundamente interativo, não só porque os conhecimentos prévios do leitor estão em constante atualização, mas também devido à necessidade de o leitor estar ativamente envolvido na leitura para extrair o significado do texto. Ao contrário do que acontece na comunicação oral, não é possível interrogar o emissor de um texto escrito ou pedir-lhe clarificações. No entanto, o texto permite que o leitor pare para pensar, volte atrás para verificar passagens anteriores ou releia as partes mais complexas (Nuttall 2005).

A leitura de um texto é também altamente seletiva, sendo que o leitor filtra os textos escritos que decide ler e não lê com a mesma atenção todas as passagens ou partes de um texto (Wallace 1992). Tal acontece pois, “for most purposes, the understanding need not be complete” (Nuttall 2005:10), sendo que o leitor apenas extrai a informação que lhe é necessária. “In the real world, effective reading means a flexible and appropriate response to the material in hand, and that is always guided by the reader’s purpose” (Wallace 1992:5), ou seja, para ler de forma eficaz, é necessário ter presente o motivo pelo qual se lê determinado texto, uma vez que o propósito do leitor guia a aproximação ao texto escrito e à mensagem nele contida. Hill (2011:63) acrescenta: “It is clear that there is no one kind of comprehension when it comes to reading”.

Segundo Grellet (1999), distinguem-se quatro tipos de leitura: *skimming*, *scanning*, *intensive reading* e *extensive reading*. O primeiro tipo consiste na leitura rápida do texto para alcançar uma compreensão global, embora superficial, do mesmo, identificando nomeadamente o tema ou assunto tratado e as ideias chave. *Scanning* é uma leitura também rápida e superficial do texto, com o intuito de encontrar pequenos segmentos de informação específica, como datas. Já o propósito da leitura intensiva é uma compreensão mais detalhada e precisa da informação contida ao longo do texto, pelo que, naturalmente, este tipo de leitura será mais demorado. Por último, o autor refere a leitura extensiva, que corresponde à leitura de textos extensos, para apreciar o texto e obter uma compreensão global deste. É importante destacar que estes tipos de leitura não são mutuamente exclusivos.

Giovannini (2000) apresenta também quatro tipos de leitura, identificando primeiramente as técnicas de *skimming* e *scanning*. No entanto, numa perspetiva mais

didática, este autor subdivide *intensive reading* nas categorias de leitura atenta e leitura crítica. Embora ambos os tipos de leitura consistam na leitura detalhada do texto, a primeira prende-se com a informação objetiva e a segunda, com o conteúdo subjetivo ou implícito do texto.

De seguida, apresentarei as principais competências e estratégias de compreensão utilizadas na leitura, explicitando a diferença entre estas duas.

3.3. As estratégias de leitura

Para alcançar os seus propósitos de leitura, o leitor aplica competências como identificar os pontos principais, distinguindo-os dos pontos secundários, extrair seletivamente informação relevante de um texto, perceber a informação explícita no texto e interpretar a informação implícita (Grellet 1999). No entanto, na leitura de qualquer texto, o leitor faz uso de uma grande variedade de competências distintas, como reconhecer o código escrito da língua, deduzir o significado e uso do léxico desconhecido, perceber as relações dos elementos dentro da frases e entre as várias partes do texto e compreender significados conceptuais (Grellet 1999).

Embora Grellet se refira a todos estes processos como *skills*, autores posteriores tendem a defender uma distinção entre *skills* e *strategies*. De acordo com Grabe e Stoller (2002:8-10) “skills represent linguistic processing abilities that are relatively automatic in their use and their combinations” enquanto que “strategies, are best defined as abilities that are potentially open to conscious reflection, and reflect a reader’s intention to address a problem or a specific goal while reading”. Com base nesta distinção, fazem parte das competências a capacidade de reconhecer o léxico e sintaxe, e fazem parte das estratégias a releitura, a dedução de palavras desconhecidas do contexto, a antecipação¹¹ de secções do texto e a verificação destas previsões, a realização de inferências, a elaboração de sumários do texto e a reflexão sobre a utilidade do texto. (Ibidem 2002).

Grabe (2009:221) afirma ainda que, embora sejam várias as tentativas de definição destes dois conceitos, não parece haver uma distinção inteiramente clara entre eles, uma vez que “strategies are cognitive processes that are open to conscious reflection but that may be on their way to becoming skills”. Apesar de as estratégias serem geralmente conscientes, podem ser alcançados diferentes níveis de automatização, pelo que competências e estratégias parecem existir num *continuum*, e não como categorias

¹¹ No original *prediction*.

opostas. De uma forma geral, também as competências básicas da leitura têm de ser primeiro aprendidas de forma explícita, sendo aplicadas ao texto de forma inconsciente apenas através da prática continuada.

Day e Park (2005) referem seis *types of comprehension: literal comprehension, reorganization, inference, prediction, evaluation e personal response*, que coincidem com algumas das estratégias principais referidas por Grabe e Stroller. A compreensão literal refere-se à compreensão do conteúdo explícito do texto, como factos, datas e o tempo e espaço representados. A reorganização é a capacidade de, partindo da compreensão literal do texto, identificar e combinar a informação relevante de distintas passagens para alcançar uma compreensão mais detalhada. A inferência, por outro lado, é ir além da compreensão do conteúdo explícito do texto, combinando-a com o conhecimento e intuições pessoais para interpretar a informação implícita ou subjacente ao texto. A antecipação, por sua vez, consiste em combinar a compreensão da passagem e o conhecimento prévio sobre o tema, ou outros relevantes, de forma sistemática, para determinar o que poderá acontecer na passagem seguinte do texto, ou após o final da história. A avaliação consiste na apreciação crítica global ou detalhada do assunto abordado ou de uma passagem do texto. Por último, a resposta pessoal é uma opinião pessoal sobre o texto ou o seu assunto, que deve estar necessariamente fundamentada e refletir uma compreensão adequada do texto.

Duffy (2009) refere que a estratégia dominante utilizada durante a leitura é a antecipação, sendo que as previsões feitas pelo leitor podem estar relacionadas com conhecimento prévio sobre o propósito da leitura, o tópico abordado no texto ou a tipologia textual do mesmo. Ao longo do texto, e à medida que o leitor constrói uma imagem mental deste, é também necessário atualizar as suposições feitas inicialmente para interpretar de forma adequada o texto. Nuttall (2005) afirma que este processo de antecipação começa geralmente com o título do texto e a identificação da tipologia textual. O título, aliado ao conhecimento prévio sobre distintos tipos de texto, faz com que o leitor comece a leitura deste com expectativas sobre a sua organização, tópicos e outros aspetos.

Duffy (2009) identifica como relevantes também as estratégias de inferência e avaliação do texto. Urquhart e Cyril (1998), por sua vez, para além da antecipação, destacam as estratégias de avaliação e resposta pessoal, que permitem ao aluno uma interação mais significativa com o texto. Duffy (2009:19) defende que “Strategies are an important part of comprehension. There are only a few strategies readers use in various

combinations over and over again, with slight variation from one reading situation to another”. São estas diferentes estratégias apresentadas que interagem para construir o significado do texto escrito.

Segundo Grabe (2009), todos os leitores fazem uso de estratégias e tanto bons como maus leitores usam as mesmas estratégias. No entanto, leitores competentes utilizam-nas com maior eficácia, recorrendo a combinações específicas de estratégia e automatizando até alguns destes conjuntos de estratégias. Um leitor experiente consegue ainda utilizar as estratégias de compreensão da leitura consolidadas na sua língua materna numa língua estrangeira (Hill 2011). No entanto, há uma estratégia que é específica da leitura em língua estrangeira, nomeadamente, a tradução mental. Embora esta seja vista como problemática, permite ao leitor, particularmente se este exhibe maiores dificuldades na leitura, compreender passagens complexas do texto (Grabe 2009:214). O ensino estratégico da leitura contribui para uma melhor compreensão escrita, sendo que esta é uma “acquired skill”, que pode ser aprendida e ensinada (Hill 2011:62).

3.4. O ensino da compreensão escrita

Tendo definido a competência de compreensão escrita e apresentado as principais estratégias de leitura nas secções anteriores, passarei de seguida a abordar o ensino da compreensão escrita tanto na língua materna como na língua estrangeira. Referirei também do papel do texto no ensino de uma língua estrangeira e os critérios para a escolha de textos, particularmente o critério de autenticidade.

Na aprendizagem da língua materna, as crianças têm um contacto gradual com a língua, aprendendo primeiro a falar e só depois a escrever e a ler. Nation (2009) explica que as crianças são preparadas para a leitura desde muito cedo, em primeiro lugar através das histórias que lhes são contadas. Quando começa a ler, a criança está familiarizada com o código escrito e possui já um vocabulário abrangente, que inclui a maioria do léxico com o qual se irá deparar na leitura. Para além de um bom domínio da gramática da língua e um conhecimento adequado das convenções de leitura, a criança tem também uma forte motivação para aprender a ler. Quando começa a ler num contexto de aprendizagem formal, as histórias que lhe são apresentadas contêm repetições e são muitas vezes previsíveis. Isto permite à criança não só entender com facilidade as linhas gerais da história mas também desenvolver uma determinada capacidade de prever o que encontrará no texto.

A aprendizagem da leitura numa língua segunda ou estrangeira processa-se geralmente de forma muito distinta da aprendizagem na língua materna. Neste caso, a competência escrita e de leitura são desenvolvidas em simultâneo, desde o início da aprendizagem da língua. O aluno irá deparar-se assim na leitura com um grande número de palavras e estruturas desconhecidas. No entanto, uma vez que sabe ler na sua língua materna, o aluno está familiarizado com as convenções de leitura e desenvolveu já um grande número de estratégias de compreensão da leitura na língua materna que podem ser aplicadas na leitura de uma língua estrangeira (Nation 2009).

Tanto a competência escrita na língua materna como o conhecimento linguístico da língua estrangeira contribuem para a compreensão escrita na língua estrangeira (Hill 2011). Não obstante, este conhecimento da língua materna poderá também ser um fator de interferência na leitura (Nation 2009). Nomeadamente, o aluno pode associar incorretamente léxico da língua materna ao da língua estrangeira quando este apresenta formas semelhantes, embora tenha significados distintos, ou utilizar a sintaxe da língua materna na construção de frases na língua estrangeira (Hill 2011).

Visto que a aprendizagem de uma língua estrangeira é levada a cabo mais tarde que a da língua materna, o aluno está mais desenvolvido a nível cognitivo e mais capaz de aprender através de instrução explícita e do recurso a ferramentas tais como o dicionário (Nation 2009). Além disso, a língua materna “contributes significant background information, cultural wordviews and linguistics knowledge”, pelo que o aluno estará mais apto a interpretar o texto (Hill 2011:67).

Nas aulas de língua estrangeira o texto é muitas vezes usado como um veículo para o ensino da língua, nomeadamente como uma oportunidade para ensinar pronúncia, vocabulário e estruturas gramaticais, e desenvolver nos alunos a capacidade de se expressarem na língua estrangeira de forma fluente e expressiva. Embora este tipo de prática também seja necessária, e a leitura seja um meio muito eficaz para aumentar o domínio linguístico dos alunos, estes também necessitam de aprender a ler para extrair informação. No entanto, nem sempre é possível desenvolver estas duas vertentes simultaneamente ou até mesmo desenvolvê-las utilizando o mesmo texto (Nuttall 2005).

Wallace (1992:72) refere que os textos escritos para as atividades de leitura podem ser escolhidos com três propósitos: i) ensinar estruturas novas e vocabulário, ii) ensinar implicitamente através da leitura e iii) motivar para a leitura. Quando o foco está na linguagem, como indicado em i), o objetivo é “make certain key features of the language system visible through the repetition of particular structures or lexis”. Muitas vezes, estes

textos carecem de uma função comunicativa e podem não se conformar com as convenções da linguagem escrita, uma vez que o seu intuito é unicamente a explicitação de um determinado padrão linguístico. Quando o foco está na leitura em si, como em ii), esta tem como propósito não só o desenvolvimento de estratégias de leitura específicas mas a exposição do aluno a um grande número e variedade de textos. Desta forma, o domínio linguístico do aluno, tanto a nível da aprendizagem de novas estruturas como da sua consolidação, será desenvolvido de forma natural a par com a fluência na leitura. Como referido em iii), pode ainda optar-se por textos inerentemente motivadores para o aluno, como histórias ou textos com narrativas inesperadas ou extraordinárias. Estes textos são normalmente simples a nível linguístico, estando o foco apenas no seu conteúdo.

Nuttall (2005) afirma que não deve ser ignorado o facto de que, num contexto real, o texto existe para transmitir um significado ou mensagem. É mais motivador para os alunos e mais eficaz a aprendizagem quando são abordados textos interessantes e motivadores, que estes consigam ler de forma relativamente independente. O texto deve assim abordar temas e conter aspetos linguísticos conhecidos dos alunos, de forma a desenvolver uma leitura fluente (Nation 2009). Idealmente, estes devem procurar informar ou entreter e não propiciar apenas o estudo da língua: “meaning-focused input involves getting input through [...] reading where the learners’ focus is on understanding the message and where only a small proportion of language features are outside the learners’ present level of proficiency” (Nation 2009:1).

Grellet (1999) acrescenta que devem usar-se textos autênticos sempre que possível, não alterando a sua apresentação e *layout*, uma vez que a estandardização dos textos diminui o interesse e motivação dos alunos para a leitura. Além disso, todos os elementos gráficos contribuem para a compreensão da mensagem do texto e ajudam o aluno a prever o que irá ler. O autor afirma também que é benéfico habituar os alunos à leitura de textos autênticos desde cedo, para que estes se familiarizem com as estratégias a utilizar com cada tipo de texto, defendendo que isto é possível uma vez que a dificuldade de uma atividade de leitura depende da tarefa pedida e não do texto em si. A simplificação dos textos pode inclusive torná-los mais difíceis pela eliminação de redundâncias e repetições ou pela alteração do sistema de referências internas que apoiam a construção do significado do texto.

Nation (2009), por outro lado, reconhece que o aluno, especialmente em fases iniciais, precisará de textos mais controlados uma vez que um texto demasiado difícil,

com muito vocabulário desconhecido ou estruturas complexas, é um fator de desmotivação. Harmer (2007) acrescenta que é preferível dar aos alunos material que estes consigam compreender, ainda que este não seja autêntico. No entanto, embora a linguagem seja simplificada deve ser natural e aproximada à linguagem autêntica. Scrivener (2005), por sua vez, defende que a autenticidade ou a utilidade em contextos reais não devem ser as únicas aferidoras da relevância de um texto ou atividade de leitura, uma vez que levar os alunos a desenvolver estratégias eficazes de compreensão da leitura irá ajudá-los a ler com fluência no futuro.

Quanto à leitura do texto, são geralmente reconhecidos dois modelos primários: *top-down* e *bottom-up*. Harmer (2007) refere que o modelo *top-down* consiste primeiramente na compreensão global do texto, recorrendo ao conhecimento prévio sobre o tema ou tipologia textual do texto. A compreensão mais detalhada é então alcançada através da confirmação ou rejeição das expectativas que o aluno criou em relação ao texto. Por oposição, no modelo *bottom-up* “the reader [...] focuses on [...] individual words, phrases and cohesive devices and achieves comprehension by stringing these detailed elements together to build up a whole”. Assim, o aluno parte da compreensão segmentada do texto para uma visão global deste. O autor considera, no entanto, mais útil considerar o processo de leitura como uma interação entre estes dois modelos: por vezes, são determinados segmentos do texto que constroem o significado do texto, e outras, é a compreensão global do texto que permite ao aluno interpretar determinados elementos individuais. As atividades de leitura típicas seguem geralmente um modelo *top-down*, começando, como veremos, pela ativação do conhecimento prévio do aluno.

3.5. As atividades de leitura

Nesta secção apresentarei a estrutura típica de uma atividade de leitura, bem como os distintos tipos de questões de compreensão escrita utilizados para comprovar a compreensão do texto, relacionando-os com as estratégias de leitura referidas na secção 3.3.

Uma atividade de leitura divide-se geralmente em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. O propósito das atividades de pré-leitura é, por um lado, motivar os alunos para a leitura do texto e, por outro, prepará-los para esta. Giovannini (2000) refere que as atividades de pré-leitura devem despertar o interesse do aluno, uma vez que a falta de interesse no tema se repercute negativamente na compreensão. Isto pode ser alcançado através, por exemplo, de uma discussão do tema, da análise do título ou imagens

associadas ao texto ou da audição de uma história ou comentário com o mesmo tema que o texto. Nesta fase, o aluno começa já a fazer predições em relação ao texto, guiadas por estas atividades de pré-leitura. Pode ser útil deixar os alunos comentar entre si qual o objetivo da leitura e decidir como vão realizar as tarefas de compreensão escrita.

Ajideh (2003) defende que as atividades tradicionais de pré-leitura nas quais o professor proporciona aos alunos apenas definições de palavras desconhecidas e explicações de estruturas complexas não são suficientes. Para além desta informação, os alunos necessitam também de conhecimento relativo ao contexto ou assunto do texto, bem como de apoio para esclarecer ou definir o propósito da leitura: “pre-reading activities elicit prior knowledge, build background, and focus attention” (Ibidem 2003:6). O professor deve ainda estabelecer uma ligação entre o tema do texto e os conhecimentos e experiências prévias dos alunos (Scrivener 2005). Isto é especialmente necessário face à frequente falta de motivação dos alunos para a leitura, que advém do facto de estes geralmente não precisarem de ler na língua estrangeira fora da sala de aula¹² (Nuttall 2005). Segundo Nation (2009), as atividades de pré-leitura ganham uma particular importância na aprendizagem de uma língua estrangeira também porque os alunos podem carecer dos conhecimentos socioculturais necessários para a compreensão do texto.

Segundo Grellet (1999), a leitura de um texto deve começar pela análise dos elementos extratextuais como o *layout*, as imagens, o título e a extensão do texto. Depois, o aluno levanta suposições acerca do conteúdo e função do texto, antecipando onde encontrará a informação relevante, de acordo com o seu conhecimento do tipo de texto. Em seguida, o aluno faz *skimming* das várias passagens do texto, confirmando ou atualizando as suas previsões. Após fazer novas previsões em relação ao texto, segue-se uma segunda leitura mais detalhada. Giovannini (2000) refere que, após as leituras do texto, o professor deve colocar primeiro questões gerais relativas ao tema do texto e de seguida questões mais específicas sobre as ideias chave do texto.

Tanto Grellet (1999) como Giovannini (2000) e Nuttall (2005) defendem que ler deve ser uma atividade silenciosa: “El proceso de lectura es como un diálogo silencioso y continuo entre texto y lector” (Giovannini 2000:29). Embora o professor possa necessitar de ler passagens do texto em voz alta, os alunos não o devem fazer, pois esta tarefa é não só pouco necessária num contexto real como contraproducente para o desenvolvimento da fluência na leitura. Os leitores eficientes saltam frequentemente

¹² Isto não se verifica necessariamente em todas as línguas estrangeiras, sendo que os alunos poderão ler em inglês através da internet, de jogos de computador, entre outros.

palavras ou expressões, voltam atrás para verificar algo ou avançam no texto para confirmar suposições (Grellet 1999). Durante a leitura, o professor deve encorajar e guiar quando necessário, mas deve evitar resolver todos os problemas encontrados pelo aluno uma vez que este deve procurar entender o texto e não apenas a interpretação do professor (Nuttall 2005). Além disso, num contexto real, um leitor raramente necessita de alcançar uma compreensão total do texto. Os alunos devem também ser habituados a gerir de forma adequada estas falhas de compreensão, recorrendo à inferência do significado de palavras desconhecidas a partir do contexto e de passagens complexas do texto através do que se encontra antes ou depois destas.

A pós-leitura é geralmente a etapa de verificação da compreensão adequada do texto, através de exercícios de compreensão com interrogativas parciais, interrogativas totais, perguntas de verdadeiro e falso, questões de escolha múltipla, exercícios de completar frases, transferir informação e tradução (Nation 2009). Day e Park (2005) afirmam que as interrogativas totais, de resposta *sim* ou *não*, podem ser utilizadas para desenvolver todas as estratégias de compreensão anteriormente descritas¹³. No entanto, estas devem ser seguidas de outro tipo de pergunta para assegurar que o aluno compreendeu o texto, uma vez que este pode simplesmente tentar adivinhar a resposta. Para desenvolver as estratégias de avaliação e resposta pessoal, estas interrogativas totais são normalmente acompanhadas por interrogativas parciais, para permitir ao aluno expressar a sua opinião. Também as perguntas de verdadeiro e falso são, por si só, insuficientes para verificar a compreensão, devendo ser pedido aos alunos que expliquem a razão pela qual as afirmações são corretas ou incorretas. Na preparação deste tipo de questões, o professor deve elaborá-las de modo a que as afirmações falsas permitam explorar as ambiguidades do texto. As perguntas de verdadeiro e falso podem ser utilizadas também com todos os tipos de estratégias de leitura identificadas por Day e Park (2005).

As interrogativas parciais, encabeçadas por pronomes ou advérbios interrogativos, são ideais para ajudar os alunos a compreender o conteúdo objetivo do texto, a reorganizar a informação, a fazer antecipações, análises críticas e a dar uma resposta pessoal ao texto. Questões do tipo *como* ou *porque* são também frequentemente utilizadas para ajudar os alunos a ir além da compreensão literal do texto, fazendo uma leitura mais interativa. As questões de escolha múltipla têm geralmente apenas uma resposta correta e destinam-se

¹³ *Literal comprehension, reorganization, inference, prediction, evaluation e personal response*

prioritariamente a avaliar a compreensão literal do texto, embora também possam ser utilizadas para predições e avaliações do texto. Contudo, neste caso, os autores sugerem que as questões de escolha múltipla sejam seguidas de atividades em que os alunos possam explicar as suas escolhas.

Além de recorrer a estes tipo de perguntas de compreensão, também pode ser pertinente pedir aos alunos que comparem distintas interpretações do texto, levando-os a debater e a questionar o texto (Grellet 1999). Giovannini (2000) observa que muitas vezes as atividades de compreensão escrita apresentadas têm apenas uma resposta certa, não deixando margem para a interpretação do aluno, o que é, na sua opinião, lamentável. Harmer (2007:288), por sua vez, considera que “one of the most important questions we can ever get students to answer is *Do you like the text?*”. O professor não deve apenas focar-se na desconstrução do texto, mas também permitir aos alunos uma resposta afetiva ao que foi lido. Urquhart e Cyril (1998) referem também que tanto a avaliação crítica do texto como a resposta pessoal ao seu conteúdo devem ser partilhadas oralmente, aumentando assim a interação do grupo com o texto.

Grellet (1999) defende que, uma vez que a compreensão escrita tem uma função comunicativa, os exercícios de compreensão devem ser significativos e próximos do que geralmente se espera que um leitor faça com o texto num contexto real. Nomeadamente, pode pedir-se aos alunos que respondam a uma carta, utilizem o texto para resolver um problema ou tomar uma decisão ou comparem a informação do texto com conhecimento prévio do tema.

A compreensão escrita também não deve ser trabalhada de forma isolada, mas em interação com as restantes competências, sendo desenvolvidas atividades de compreensão oral, expressão oral ou expressão escrita relacionadas com o texto lido, uma vez que “there are few cases in real life when we do not talk or write about what we have read or when we do not relate what we have read to something we might have heard” (Grellet 1999:8). Após a leitura o aluno pode sumariar a informação do texto por escrito, tirar notas de leitura ou participar em discussões e debates orais. Relativamente à compreensão oral, pode ainda comparar a versão escrita e oral de uma notícia ou artigo ou utilizar informação oral para resolver um problema escrito. Também Day e Park (2005:61) destacam a importância de os alunos estarem “actively engaged in actual reading and writing through activities that involve reading, writing and doing things with the text”.

3.6. Propostas didáticas

Passarei agora a apresentar e analisar as atividades de compreensão escrita realizadas nas aulas de inglês e espanhol do 7º A. Após descrever brevemente cada atividade, explicitando os seus objetivos e as estratégias de leitura trabalhadas, tecerei considerações relativas ao desempenho dos alunos e aos resultados obtidos, identificando as áreas onde surgiram problemas ou que decorreram de forma menos positiva e procurando propor soluções para as mesmas.

As atividades de compreensão escrita que exporei em seguida foram elaboradas de acordo com os pressupostos teóricos e recomendações apresentadas na secção anterior, com vista a potenciar o desenvolvimento das várias estratégias de leitura, nas distintas etapas de uma atividade de leitura.

3.6.1. Atividades de inglês

De entre o conjunto de aulas de inglês lecionadas ao longo do ano, passarei de seguida a comentar as atividades de compreensão escrita realizadas em três aulas. Estas aulas foram escolhidas por serem aquelas em que era mais evidente o desenvolvimento de estratégias de leitura concretas.

Atividade nº 1 – *The man who cycled the world*

Tema	<i>Adventures</i>
Unidade	<i>Adventure</i>
Objetivos	Consolidar as características textuais da notícia; Compreender um texto factual; Fomentar a negociação e construção conjunta da compreensão do texto.
Tipo de texto	Texto informativo
Estratégias de leitura	Antecipação, compreensão literal, reorganização e resposta pessoal.
Material	Vídeo <i>Escape from hell</i> ¹⁴ Fotografia de Mark Beaumont (Anexo 1) Ficha de trabalho <i>The man who cycled the world</i> (Anexo 2) Soluções da ficha (Anexo 3)

¹⁴ *Bear Grylls Escape From Hell - Trailer*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=X8fN917Bq-w>. Consultado em Abril de 2015

Esta atividade de leitura, integrada na unidade *Adventure*, foi precedida por uma atividade de introdução ao tema e apresentação de vocabulário. Nesta primeira etapa da aula os alunos realizaram uma atividade de *brainstorming* relativa à palavra *adventure*. Em seguida, visionaram um pequeno vídeo sobre o programa *Escape from hell* de Bear Grylls e responderam a questões de compreensão oralmente. A partir deste material audiovisual realizaram também uma atividade de identificação de vocabulário relativo ao léxico do *natural world*, bem como um registo no caderno e um exercício de aplicação deste vocabulário.

A atividade seguinte desta aula foi a atividade de compreensão escrita, que se iniciou com apresentação de uma imagem de Mark Beaumont. A partir dos elementos presentes na fotografia os alunos depreenderam que ele seria um ciclista experiente. Alguns alunos sugeriram também que o ciclista poderia ser francês, uma vez que estava em frente ao Arco do Triunfo. De seguida, ao ser inquiridos sobre qual poderia ser a sua aventura, sugeriram a volta a França e a volta ao mundo e afirmaram que estas aventuras seriam difíceis. Desta forma os alunos começaram a criar hipóteses relativamente ao conteúdo do texto, que confirmariam ou refutariam durante a leitura.

Este diálogo de pré-leitura permitiu aos alunos adquirir conhecimentos prévios temáticos e linguísticos de que iriam necessitar para a leitura, nomeadamente sobre o ciclista e ciclismo, bem como vocabulário específico – *cycle*, *tiring* e *equipment*. Seguindo as recomendações de Harmer (2007:272), que afirma que “where students are likely to be held back unnecessarily because of three or four words, it makes sense to teach them first”, optei por esclarecer previamente este léxico uma vez que era de baixa frequência no texto, sendo assim difícil de inferir do contexto. Relativamente ao conhecimento prévio formal, os alunos puderam também depreender que o texto seria factual.

Após explicar aos alunos que deveriam olhar para o texto e procurar responder à questão de escolha múltipla que precedia o texto, distribuí uma cópia a cada aluno. A questão de escolha múltipla era referente à tipologia de texto, tendo sido adaptada para conter apenas géneros textuais presentes no programa para o ano. Responder a esta questão implicava fazer uma leitura seletiva, ou *scanning*, do texto, focada no título curto e sugestivo, no primeiro parágrafo – correspondente ao parágrafo-guia da notícia. Tanto esta questão como o texto selecionado para a atividade foram retirados do caderno de exercícios do manual do 7º ano *Your Turn* (Quinn 2012). Apesar de não se tratar de um texto autêntico, o texto apresentava um *layout* sugestivo de um texto informativo,

permitindo aos alunos antecipar o conteúdo do texto a partir do título, imagens e do primeiro parágrafo.

A leitura atenta do texto foi feita de forma silenciosa e individual, sendo seguida da verificação em conjunto das previsões feitas pelos alunos antes da leitura, que na sua maioria se verificaram. Posteriormente, expliquei aos alunos o exercício de compreensão escrita, que foi baseado na atividade “revenge questions” de Morgan e Rinvoluci (1983). Esta atividade, na sua forma original, consistia em apresentar aos alunos um grande número de questões de compreensão variadas, pedindo-lhes que excluíssem as questões de que não gostassem ou não achassem pertinentes. Após excluir as questões que quisessem os alunos trabalhariam a pares, colocando ao par as perguntas que não excluíssem. De seguida, os alunos mudariam de par e repetiriam este último passo.

De forma a adequar esta proposta ao nível dos alunos e ao tempo disponível para realização do exercício de compreensão, optei por elaborar um número mais reduzido de questões cujas respostas estavam presentes no texto ou requeriam a opinião pessoal do aluno. Na proposta original, algumas das questões tinham um carácter meramente especulativo. No entanto, achei que isto seria confuso para alunos desta idade, uma vez que não estão habituados a questões cujas respostas não podem ser encontradas no texto ou facilmente inferidas deste. Delimitei também o número de questões que os alunos deveriam escolher, sendo que cada aluno deveria seleccionar apenas as quatro perguntas que achasse mais importantes ou interessantes. A formação dos pares foi feita consoante a organização da sala de aula, de forma a minimizar o tempo de preparação para o exercício. Este trabalho a pares permitiu aos alunos negociar com o seu par a compreensão do texto.

As questões de compreensão apresentadas eram interrogativas parciais e testavam na sua maioria a compreensão literal do texto, havendo também uma questão que se prendia com a capacidade de reorganização da informação do texto (questão 9, Anexo 2) e quatro perguntas que pediam uma resposta pessoal dos alunos (questões 13 a 16, Anexo 2). A maioria das questões relativas à compreensão literal permitia que os alunos citassem o texto para responder. Já a pergunta de reorganização – *Was this easy. Why?* – implicava que os alunos combinassem informação de distintas passagens do texto para responder, sendo assim, segundo Day e Park (2005) mais complexa mas promovendo um compreensão mais global do texto.

Esta atividade de leitura teve um balanço positivo, sendo que a maioria dos alunos demonstrou uma compreensão adequada do texto, foi capaz de participar na atividade de antecipação do conteúdo do texto e de trabalhar a pares para responder às questões de compreensão colocadas. No entanto, determinados aspetos da atividade poderiam ser melhorados. Relativamente à questão de escolha múltipla sobre a tipologia textual, deveria ter pedido aos alunos, depois de escolherem a sua resposta individualmente, para explicitar em conjunto algumas das características particulares da notícia, consolidando assim o seu conhecimento prévio sobre este tipo de texto.

Os alunos participaram ativamente na realização da tarefa de pós-leitura, embora tenham reagido com aversão ao grande número de perguntas de compreensão, antes de lhes ser explicado o intuito do exercício. Idealmente, as questões de compreensão deveriam ser entregues numa folha separada apenas após explicar o exercício. É de notar também que apenas uma minoria dos alunos escolheu questões de carácter pessoal, o que poderá ter sido quer por não estarem habituados a ser confrontados com este tipo de questão, quer por estas serem as últimas quatro perguntas.

Uma vez que a atividade foi mais demorada do que estava previsto, nem todos os alunos conseguiram registar as respostas às quatro perguntas colocadas ao par. Sendo assim, apenas foram corrigidas algumas respostas factuais e partilhadas algumas respostas de opinião. Esta situação poderia ter sido evitada se tivesse dado as instruções de forma mais clara aos alunos antes da realização do exercício de compreensão e se tivesse gerido de forma mais adequada o comportamento na fase de trabalho a pares. Como solução, optei por entregar aos alunos e analisar brevemente com eles as soluções da atividade de compreensão escrita, na aula seguinte. No entanto, desta forma, os alunos não puderam comparar as suas respostas com as dadas pelos colegas.

Futuramente, seria pertinente realizar a atividade de pós-leitura em moldes ligeiramente diferentes, pedindo aos alunos que encontrassem um colega que tivesse selecionado quatro questões diferentes das suas. Após registar as respostas às questões do colega, cada aluno poderia encontrar outro par com questões diferentes. A correção das questões seria então feita em grupo, sendo que cada aluno deveria corrigir as suas respostas se necessário e registar as respostas em falta.

Atividade nº 2 – *Campfire stories*

Tema	<i>Camping</i>
Unidade	<i>Adventure</i>

Objetivos	Compreender e explicar as ideias principais de um texto; Escrever um parágrafo de conclusão do texto lido de 25 a 35 palavras.
Tipo de texto	Ficção narrativa
Estratégias de leitura	Compreensão literal e antecipação
Material	Computador e colunas Ficha de trabalho <i>Campfire story</i> (Anexo 4) Quadro e marcadores

Esta atividade de leitura foi realizada no seguimento de um aula dedicada ao estudo de vocabulário de *camping* e ao estudo do *Present Perfect*. Estes conteúdos linguísticos foram abordados no contexto fictício de quatro jovens que realizaram uma viagem de campismo. Para introduzir a atividade de leitura, pedi aos alunos que relembassem os nomes dos jovens da aula anterior e procurassem identificar os sons que iriam ser reproduzidos¹⁵: o primeiro sugestivo de uma fogueira e o seguinte de uma floresta à noite. Após questionar os alunos sobre o que não gostariam que acontecesse quando fossem acampar e ouvir algumas sugestões, foi também reproduzido o som de chuva. Em seguida, perguntei aos alunos o que o grupo poderia estar a fazer à noite à volta da fogueira, e estes sugeriram *roasting marshmallows* e *telling scary stories*. Desta forma, os alunos foram construindo aos poucos o enquadramento da narrativa que iriam ler.

Neste diálogo de pré-leitura, para além de apresentar o contexto da história, clarifiquei também algum vocabulário presente no texto, que poderia dificultar a compreensão, nomeadamente *bushes* e *fox*. Antes de entregar o texto aos alunos, li-lhes ainda o primeiro parágrafo do texto de forma expressiva para criar interesse para a leitura do texto. A primeira leitura foi realizada de forma silenciosa, sendo seguida, após verificar que não havia léxico que tivesse suscitado dúvidas, de uma leitura em voz alta por dois alunos escolhidos por mim. Embora geralmente não seja aconselhado pedir aos alunos para ler voz alta, como referido no ponto 3.3.1, achei que seria pertinente simular o contexto da narrativa, como se o aluno estivesse a contar a história à turma.

Após esta segunda leitura expressiva, coloquei aos alunos várias questões oralmente para verificar a compreensão geral do texto – *What stupid thing did the girls do?*, *Why did they get lost?*, *Were they near the campsite or far?*, *How long did they wait?*, *What happened?*, *How were they feeling?*. De seguida, perguntei aos alunos o que

¹⁵ Soundrown. Disponível em <http://soundrown.com/>. Consultado em Abril de 2015

poderia ter acontecido no seguimento da última frase do texto e registei as sugestões dos alunos no quadro. Este registo tinha como objetivo fornecer aos alunos uma possível base para o exercício de expressão escrita que se seguiu à leitura do texto, bem como algum vocabulário de que poderiam necessitar.

A atividade de expressão escrita consistia em escrever, a pares, um pequeno parágrafo que terminasse a história lida. No entanto, os alunos tinham de incluir no seu texto as palavras *torch* e *marshmallow*, aprendidas na aula anterior. Os pares dispunham de apenas dez minutos para escrever, sendo que ao fim desse tempo, iriam ser escolhidos um ou dois pares com textos criativos e que cumprissem os requisitos estabelecidos no enunciado, para ler o seu parágrafo em voz alta.

Esta atividade teve um balanço muito positivo, uma vez que a maioria dos alunos participou ativamente na escrita do parágrafo e conseguiu escrever um texto simples mas coerente. A escolha deste texto adveio do meu desejo de apresentar aos alunos um texto inerentemente motivador, de acordo com a classificação de Wallace (1992), cujo foco estava no conteúdo. O texto foi adaptado de uma história do manual *English Plus 1* (Wetz e Pyre 2010) de forma a integrar vocabulário aprendido pelos alunos nas aulas anteriores, adequando-se assim melhor ao tema em estudo, e também de forma a ser mais interessante e desafiador. Foi também importante relacionar a competência de leitura com a competência de escrita, uma vez que Grellet (1999) recomenda trabalhar as várias competências em interação visto que é isto que ocorre em contextos reais de leitura.

As atividades de leitura e escrita realizadas baseavam-se no acesso ao conhecimento prévio dos alunos acerca deste tipo de histórias e permitia que fizessem uso da sua imaginação. De forma implícita, os alunos aplicaram a capacidade de antecipação durante a etapa de escrita. Enquanto que alguns optaram por desfechos mais previsíveis ou plausíveis (exemplificado no anexo 4a), outros preferiram finais fantásticos (exemplificado no anexo 4b). Esta estratégia poderia ter sido também mais explorada em relação ao primeiro parágrafo da narrativa. Após a leitura em voz alta deste, os alunos poderiam ter discutido as suas previsões relativamente ao conteúdo do texto.

O exercício de escrita realizado foi parcialmente guiado, com registo no quadro das ideias sugeridas antes da escrita, bem como de léxico pertinente solicitado pelos alunos. Embora a maioria tenha conseguido trabalhar de forma bastante autónoma, resolvendo os problemas encontrados na escrita com o seu par, os alunos com mais dificuldades nesta disciplina teriam beneficiado de um exercício mais guiado. No entanto, na fase de planeamento, optei por um exercício menos guiado de forma a não inibir a

criatividade dos alunos. Futuramente, seria benéfico fornecer também uma pequena lista de frases para completar, de uso opcional.

Para terminar a atividade, pedi a dois alunos, cujos textos estavam criativos e bem redigidos, que lessem o parágrafo escrito pelo seu grupo. Vários outros alunos demonstraram vontade de apresentar o seu texto, o que, por uma questão de tempo, não pode ser realizado. Numa situação futura, seria interessante que todos os pares pudessem ler o seu texto e os restantes alunos decidissem qual o seu texto favorito e discutissem as razões para tal, promovendo assim a interação oral entre os alunos da turma.

Atividade nº 3 – *Homework! Oh, homework!*

Tema	<i>Homework</i>
Objetivos	Identificar características do texto poético; Ler expressivamente; Produção escrita de versos enquadrados no estilo do poema lido.
Tipo de texto	Poesia
Estratégias de leitura	Compreensão literal, inferência e reorganização
Material	PowerPoint (Anexo 5) Ficha de trabalho <i>Homework! Oh, homework!</i> (Anexo 6)

Esta atividade de leitura foi realizada no âmbito das atividades de ocupação realizadas no colégio durante a semana de provas nacionais de Português e Matemática do 1º e 2º ciclos, não estando, por este motivo, vinculada a nenhuma unidade do manual adotado. Para esta atividade procurei escolher um texto lúdico e diferente, que motivasse os alunos. Optei pelo poema “Homework! Oh, homework!” de Jack Prelutsky, um texto autêntico dirigido a um público jovem.

A atividade de leitura iniciou-se com uma breve discussão com os alunos sobre o trabalho de casa, acompanhada do registo no quadro das palavras sugeridas por eles. Na sua maioria estas tinham conotações negativas, sendo que apenas um aluno identificou o trabalho de casa com sentimentos positivos. Em seguida, foi projetada a primeira estrofe do poema, a partir da qual foi pedido aos alunos que identificassem o tipo de texto e, em seguida, as rimas presentes. Os alunos identificaram também nesta estrofe a repetição do título do poema. Uma vez que estavam pouco familiarizados com este tipo de texto em inglês, foram-lhes apresentadas apenas as noções de *poem*, *stanza*, *line*, *rhyme* e *repetition*.

Posteriormente, foi mostrado um diapositivo da mesma estrofe do poema mas com os versos demarcados com três cores distintas, de forma a atribuir a cada fila de secretárias uma cor. Após exemplificar a entoação pretendida, encorajei os alunos de cada fila a ler em coro os seus versos, procurando que os versos de cada grupo estivessem devidamente encadeados. Em seguida, fizeram o mesmo com a segunda estrofe do poema. Nesta fase, procurei que os alunos interiorizassem o ritmo e esquema rimático do poema e não se focassem no léxico que pudessem não conhecer. A terceira e última estrofe do poema foi projetada inicialmente com a palavra final de dois versos em falta. Desta forma os alunos deviam tentar adivinhar estas palavras, a partir do conhecimento do tema e do esquema rimático do poema. Os alunos não tiveram dificuldades em realizar esta pequena atividade de inferência, sugerindo rapidamente as palavras corretas para completar a estrofe. Em seguida, os alunos repetiram a dinâmica de leitura realizada anteriormente para esta terceira e última estrofe. Depois da leitura em coro, os alunos viram quatro imagens – de um tubarão, de um cão, de um vulcão e de uma bomba – e decidiram quais as imagens que estavam relacionadas com o conteúdo do poema.

Após discutir as imagens, entreguei aos alunos o texto do poema com algumas das palavras que rimavam em falta. Estas foram fornecidas numa caixa de texto para tornar a tarefa mais acessível. Após corrigir este exercício, clarifiquei o léxico desconhecido ou que suscitava dúvidas, nomeadamente *spinach*, *porcupine* e *tickle me pink*. Em seguida, tinha planeado passar uma gravação áudio do poema, para consolidar a pronúncia e entoação das estrofes. No entanto, uma vez que os alunos leram bem e expressaram vontade de realizar novamente a leitura em coro por filas, optei por substituir a audição do texto por esta segunda leitura conjunta. A etapa final da atividade consistia na produção de versos que continuassem o poema.

Creio que o balanço desta atividade foi positivo, muito embora os alunos não estivessem a início muito recetivos, por se tratar de uma atividade realizada fora do período normal de aula. Os alunos mais inseguros, por exemplo, não participaram a início na primeira leitura em coro do texto. Procurei incentivar estes alunos modelando os seus versos e lendo a par com eles. Na segunda leitura houve já mais confiança da parte dos alunos, sendo que estes leram mais alto e com menos hesitações.

Alguns alunos também não se sentiram confortáveis com o exercício de escrita ou motivados para a sua realização, acabando por não o realizar. Infelizmente, as minhas tentativas de os ajudar, pedindo para ouvir as suas ideias ou dando sugestões para a escrita, não surtiram efeito. Os restantes alunos, independentemente de serem mais fortes

ou terem mais dificuldades conseguiram realizar a atividade. Enquanto que os alunos mais fortes produziram versos mais distintos dos originais (exemplificado no anexo 6a), os alunos com mais dificuldades no inglês optaram por selecionar e reorganizar alguns dos versos originais (exemplificado no anexo 6b). No entanto, nem todos estes alunos o fizeram de forma correta, demonstrando que não compreenderam algumas passagens do poema. Uma vez que tanto o texto como a tarefa pedida eram complexos, procurei apoiar e tranquilizar os alunos que sentiram dificuldades na sua realização. Futuramente, seria benéfico combinar a atividade de escrita individual com uma atividade de escrita conjunta no quadro, a partir das sugestões dos alunos. Desta forma, os alunos teriam um modelo mais simples e familiar para os guiar durante a atividade e ganhariam confiança na sua capacidade de escrita.

3.6.2. Atividades de espanhol

Relativamente às aulas de espanhol comentarei também três atividades de compreensão escrita. Durante o ano letivo foi realizada uma quarta atividade de leitura que, no entanto, não foi desenvolvida de forma tão aprofundada.

Atividade nº 1 – *Mi familia*

Tema	<i>Mi familia</i>
Unidade	<i>En familia</i>
Objetivos	Ordenar fragmentos de um texto; Identificar características específicas de uma carta; Escrever uma carta de resposta.
Tipo de texto	Texto epistolar
Estratégias de leitura	Compreensão literal, reorganização
Material	Fragmentos da carta (Anexo 7) Carta (Anexo 8) Ficha de trabalho (Anexo 9)

Esta atividade de leitura, integrada no estudo da família, foi precedida por uma apresentação PowerPoint onde figuravam distintos tipos de famílias: famílias monoparentais, famílias multiétnicas, casais sem filhos e casais homossexuais. Depois desta apresentação, os alunos discutiram duas definições de família, uma mais tradicional e a outra mais inclusiva. Desta forma, pretendia sensibilizar os alunos para um conceito mais abrangente de família, promovendo a tolerância e a aceitação.

Em seguida, para iniciar a atividade de compreensão escrita, pedi aos alunos que relembassem a família de Blanca apresentada no manual adotado (Moreira 2013), a partir da qual tinham aprendido o léxico das relações familiares na aula anterior, revendo assim algum deste léxico. Conteí então aos alunos que uma familiar afastada de Blanca lhes tinha escrito uma carta sobre a sua família e perguntei-lhes do que poderia tratar a carta e como começaria e acabaria. Desta forma, os alunos teceram algumas antecipações relativas ao conteúdo da carta e às particularidades deste género textual, sugerindo que começaria com uma saudação e terminaria com uma despedida.

Após este pequeno diálogo de pré-leitura, disse aos alunos que a carta se tinha desfeito em vários pedaços e que para poder lê-la teriam de ordenar estes fragmentos. Para realizar este exercício, os alunos tinha de fazer uma leitura seletiva, ou *scanning*, dos vários fragmentos do texto, focada nos elementos específicos da carta, como a saudação, e a despedida, e na estruturação lógica dos restantes parágrafos. Anteriormente, os alunos tinham sugerido que era provável que a jovem falasse primeiro de si e depois da sua família próxima. Com base nesta informação, podiam ordenar com facilidade quatro dos sete fragmentos da carta, necessitando de focar-se nos elementos de coesão textual para ordenar os restantes. Este exercício foi feito a pares para que os alunos pudessem discutir a ordenação dos fragmentos. Para realizar a correção desta tarefa, foi projetada a versão completa da carta, sendo pedido aos alunos que expusessem à turma as razões pelas quais tinham colocado cada fragmento na sua posição.

Após a correção, foi entregue aos alunos a carta completa. Estes leram o texto de forma silenciosa e rápida, uma vez que tinham já feito uma leitura global, ou *skimming*, das várias passagens durante a realização do exercício anterior. No seguimento da leitura, foi entregue aos alunos uma ficha de trabalho com distintos tipo de questões de compreensão. O primeiro exercício, de verdadeiro e falso com correção das afirmações falsas, testava apenas a compreensão literal do texto. Para corrigir as afirmações falsas, os alunos tinham apenas de substituir uma palavra ou expressão pela correta, retirada do texto. O segundo exercício consistia no preenchimento da árvore genealógica da família descrita no texto. Este exercício de transferência de informação implicava a capacidade de selecionar e reorganizar a informação relevante presente ao longo de todo o texto. O último exercício continha questões de resposta aberta no qual os alunos eram encorajados a responder pelas suas próprias palavras.

Posteriormente a esta atividade, foi entregue e analisado em conjunto um guião que apoiaria a atividade de produção escrita de uma carta em resposta à carta lida. No

entanto, uma vez que a atividade de leitura e a exposição da estrutura da carta demoraram mais do que o esperado, os alunos realizaram a atividade de escrita fora do tempo de aula, como trabalho para o seu portfólio individual.

A carta utilizada nesta atividade de leitura foi adaptada de um texto descritivo presente no manual *Mochila 7* (Mendo 2012). O texto foi escolhido pois integrava os conteúdos léxicos estudados na aula anteriores. No entanto, optei por apresentá-lo no formato de carta, de forma a simular o contexto real de leitura e resposta a uma carta, atividade que é sugerida por Grellet (1999).

Esta atividade de leitura teve um balanço menos positivo do que o esperado, devido à minha dificuldade em controlar o comportamento dos alunos. Desta forma, os alunos não estiveram sempre envolvidos na atividade. Futuramente, deveria demarcar melhor cada etapa, dando instruções de forma mais clara e assertiva, ajudando assim os alunos a manter a concentração e o ritmo de trabalho. Os alunos encontraram também dificuldades significativas na realização do exercício relativo à árvore genealógica, que era de difícil preenchimento. Tendo feito a escolha de apresentar uma família monoparental e uma vez que nem todos os membros da família eram mencionados no texto, este exercício não era o mais apropriado para o texto em questão. De modo a ser mais adequado para o nível dos alunos, este exercício deveria ter menos espaços para completar e não incluir espaços que ficariam em branco. De futuro, deveria procurar colocar-me no lugar dos alunos, antecipando de forma mais adequada as suas dificuldades.

Atividade nº 2 – *El fin de semana*

Tema	<i>Los fines de semana</i>
Unidade	<i>De ocio</i>
Objetivos	Identificar o vocabulário do ócio; Introduzir o estudo do tema.
Tipo de texto	Texto didático
Estratégias de leitura	Compreensão literal, resposta pessoal
Material	Texto <i>El fin de semana</i> (Anexo 10)

Esta atividade de leitura foi realizada para iniciar a unidade *De ocio*, na qual os alunos iriam aprender o vocabulário das atividades de ócio e ocupação dos tempos livres. Primeiramente, os alunos fizeram uma pequena revisão oral das rotinas diárias, conteúdo abordado na unidade anterior, descrevendo também a sua rotina naquela manhã. Em

seguida, pedi a alguns alunos que me contassem o que tinham feito no fim de semana passado, e depois, o que era habitual fazerem ao fim de semana. Procurei corrigir ou fornecer aos alunos o vocabulário de que necessitavam para as suas para participar no diálogo tentando no entanto que estes não focassem ainda no vocabulário do ócio. Esta breve atividade de pré-leitura permitia aos alunos antecipar algum conteúdo do texto, embora a faixa etária do narrador do texto fosse superior à dos alunos, havendo assim atividades que estes não sugeririam.

Em seguida, os alunos leram o texto, retirado do manual *ELE Actual A1* (Borobio 2011), individualmente e em silêncio. Durante a leitura clarifiquei o significado de algum léxico isolado que os alunos já tinham aprendido mas procurei não esclarecer as duas expressões de ócio presentes no texto que poderiam suscitar dúvidas, para que os alunos pudessem tentar inferir o seu significado. Após esta primeira leitura atenta, foi pedido aos alunos que comentassem o texto à luz das suas previsões, identificando atividades inesperadas, ou que não costumam realizar aos fins de semana, e atividades que, tal como sugerido durante o diálogo de pré-leitura, figuravam no texto. Além disso, os alunos discutiram se esta seria uma boa rotina de fim de semana, dando assim uma resposta pessoal ao conteúdo do texto. Este exercício oral permitiu testar a compreensão global do texto por parte dos alunos. No seguimento do exercício, os alunos procuraram explicar em conjunto o significado das duas expressões de ócio desconhecidas.

Após verificar que os alunos compreendiam o vocabulário presente no texto, estes responderam a uma questão de verdadeiro e falso com correção das afirmações falsas, que testavam a compreensão de passagens específicas do texto. Embora os alunos tenham na sua maioria conseguido realizar o exercício, as afirmações apresentadas causaram algumas dúvidas devido à sua formulação ambígua. A título de exemplo, a primeira alínea do exercício – *Los fines de semana ellos siempre duermen la siesta* – era confusa pela inclusão da expressão *los fines de semana* em vez de *los sábados*. Uma vez que a resposta correta seria que aos sábados eles dormiam a sesta frequentemente, e não sempre, esta expressão gerava incerteza desnecessariamente. De futuro, a formulação das afirmações não deveria deixar margem para dúvidas. Para tornar o exercício mais claro, evitando que os alunos desmotivassem ou demorassem muito tempo na sua realização, as afirmações falsas deveriam poder ser corrigidas através da substituição da palavra ou expressão incorretas pelo equivalente correto, retirado do texto.

Posteriormente, os alunos fizeram um exercício de identificação de vocabulário, registando todas as expressões relativas a atividades de ócio presentes no texto. Através

desta atividade, os alunos foram expostos ao léxico que seria necessário não só na atividade de aprendizagem de vocabulário realizada em seguida, mas também ao longo do resto da unidade. Ao longo desta atividade de leitura, que era bastante simples, os alunos puderam partilhar as suas rotinas ao fim de semana, relacionando as suas experiências com o tema em estudo. A atividade teve um balanço positivo, uma vez que os alunos participaram ativamente nos diálogos e na realização das atividades de pós-leitura.

Atividade nº 3 – 12 de mayo

Tema	<i>De colonias</i>
Unidade	<i>En la ciudad</i>
Objetivos	Inferir conteúdo subjetivo do texto; Aprender vocabulário em contexto.
Tipo de texto	Texto literário
Estratégias de leitura	Compreensão literal, inferência.
Material	Manual adotado <i>Pasapalabra 7</i> (Anexo 11)

Esta atividade de leitura foi realizada no seguimento de uma aula dedicada ao estudo da frase imperativa afirmativa, a partir das regras de cidadania e circulação que se devem observar na cidade. A atividade foi também precedida por uma atividade de apresentação e consolidação do vocabulário dos meios de transporte. Após esta última atividade, os alunos discutiram brevemente as vantagens e desvantagens de cada meio de transporte e identificaram o seu meio de transporte preferido para viajar.

Esta atividade de leitura não foi concebida por mim, uma vez que o manual apresentava um texto interessante com um bom tratamento de pós-leitura. O texto, adaptado de um texto autêntico, apresentava um elevado grau de dificuldade devido ao predomínio no texto de léxico que os alunos na sua maioria desconheciam. Por outro lado, a narrativa do texto era simples e familiar aos alunos, e o texto tinha também uma mancha gráfica incomum, que poderia fomentar o interesse na sua leitura.

Ao contrário do que era sugerido no manual, optei por iniciar a atividade com a leitura e análise do título e do primeiro parágrafo do texto. Este era difícil de compreender, pois continha não só léxico mas noções culturais que os alunos desconheciam, mas essenciais à compreensão do resto do texto uma vez que apresentavam o contexto da narrativa. Por este motivo optei por, após pedir aos alunos que procurassem decifrar a informação deste parágrafo, clarificar o seu significado para a turma. Em seguida, os

alunos responderam à questão de pré-leitura apresentada no manual: uma questão de escolha múltipla relativa à tipologia textual. Desta forma, os alunos basearam-se não só na leitura seletiva, ou *skimming*, do texto, mas também no conhecimento do primeiro parágrafo para selecionar a opção correta.

Após corrigir a pergunta de pré-leitura, pedi aos alunos que sugerissem conselhos que as suas mães lhes dariam ou que a mãe do narrador lhe poderia ter dado, relacionando assim o texto com as experiências pessoais dos alunos e levando-os a antecipar o conteúdo do texto. Em seguida, os alunos leram o texto individualmente e em silêncio. Nesta primeira leitura, pedi-lhes que procurassem não ficar retidos no léxico desconhecido, que iríamos depois discutir em conjunto, mas tentassem compreender as linhas gerais da narrativa.

Depois desta primeira leitura atenta, os alunos responderam à primeira questão de interpretação presente no manual, que testava a compreensão global do texto. Nesta questão, era pedido aos alunos que identificassem o contexto da narrativa e a reação do narrador aos conselhos dados pela sua mãe. Responder a estas perguntas requeria dos alunos a capacidade de inferência de conteúdo subentendido no texto, uma vez que esta informação não era apresentada de forma explícita.

De seguida, analisei com os alunos o léxico desconhecido presente no texto. Estes procuraram induzir do contexto o significado das expressões desconhecidas, discutindo-o com a turma. Quando isto não foi possível, expliquei o significado do léxico através de definições, antónimos e mímica. Os alunos realizam então um exercício de correspondência, na qual era pedido que encontrassem no texto sinónimos das expressões apresentadas. Para terminar a atividade, os alunos discutiram se a situação representada lhes era familiar, relacionando novamente as suas experiências pessoais com o conteúdo do texto.

O balanço desta atividade foi positivo, sendo que os alunos reagiram bem ao texto diferente e complexo que lhes foi apresentado, participando ativamente nas atividades. Creio também que as adaptações feitas à proposta do manual adotado foram oportunas, facilitando a compreensão do texto. De acordo com a classificação de Wallace (1992), este texto tinha como objetivo introduzir o estudo de aspetos formais novos, neste caso o imperativo negativo, colocando-os em evidência, através da repetição. Apesar de os alunos não conhecerem ainda este modo verbal, achei que seria pertinente, no seguimento da consolidação do imperativo afirmativo, expor os alunos à forma negativa, que irão aprender no próximo ano letivo.

CONCLUSÃO

A integração do texto é fundamental nas aulas de língua estrangeira, permitindo não só introduzir o estudo de estruturas gramaticais como sensibilizar os alunos para as particularidades dos distintos géneros textuais. No entanto, é também fulcral que se planeiem atividades de leitura com vista ao desenvolvimento de estratégias de leitura concretas, potenciando assim a fluência na leitura. O desenvolvimento destas estratégias contribui não só para a melhoria da competência de leitura, mas também para a expansão da competência linguística em língua estrangeira.

A leitura bibliográfica realizada tornou-me mais consciente da complexidade inerente ao planeamento de atividade de leitura completas e bem estruturadas, e da necessidade de apresentar aos alunos atividades baseadas em contextos de leitura reais, que os preparem para a realização futura destas tarefas. Os pressupostos teóricos apresentados são na sua maioria aplicáveis tanto à língua espanhola como à língua inglesa, embora possam existir diferenças significativas relativamente ao conhecimento prévio dos alunos. Num nível inicial, os alunos terão menos dificuldades de teor linguístico na língua espanhola, devido à semelhança desta língua à sua língua materna, o português. No entanto, dependendo da sua exposição a esta, poderão estar menos familiarizados com a cultura espanhola.

Os resultados obtidos nas propostas didáticas sugerem que as atividades de pré-leitura têm um papel fundamental na compreensão do texto, preparando os alunos para o contacto com léxico desconhecido e com distintos géneros textuais. Esta estratégia de antecipação, já própria das atividades de pré-leitura, deve também ser desenvolvida ao longo da leitura, encorajando os alunos a contrastar as suas previsões com o conteúdo do texto, alcançando assim uma compreensão mais adequada do texto. É também eficaz comprovar a compreensão do texto através de atividade de produção escrita ou oral, ou através de outras atividades nas quais os alunos tenham um papel mais ativo.

Embora as estratégias abordadas neste relatório estejam normalmente presentes nas atividades de leitura, é importante que estas sejam desenvolvidas de forma mais explícita, tornando os alunos conscientes do seu uso e tornando-os autossuficientes na monitorização da compreensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajideh, Parviz (2003). "Schema Theory-Based Pre-Reading Tasks: A Neglected Essential in the ESL Reading Class". *The Reading Matrix, Vol.3, No. 1*.
- Borobio, Virgilio (2011). *ELE Actual A1*. Madrid: Ediciones SM.
- Day, R. R. e J. S. Park (2005). "Developing Reading Comprehension Questions" in *Reading in a Foreign Language, Vol. 17*, p. 60-73.
- Duffy, Gerard G. (2009). *Explaining Reading: a resource for teaching concepts, skills and strategies*. 2ª edição. New York, London: The Guilford Press.
- Gilakjani, Abbas e Seyedeh Ahmadi (2011). "The Relationship between L2 Reading Comprehension and Schema Theory: A Matter of Text Familiarity". *International Journal of Information and Education Technology, Vol. 1, No. 2*, p. 142-149.
- Giovannini, Arno et al. (2000). *Profesor en acción. Vol. 3: Destrezas*. Madrid: Edelsa
- Grabe, William (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, William e Fredricka L. Stoller (2002). *Teaching and Researching Reading*. London, New York: Routledge.
- Grellet, F. (1999). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3-25.
- Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4ª edição. Harlow, Essex: Longman.
- Mendo, Susana et al. (2012). *Mochila 7: libro del alumno*. Madrid: Santillana.
- Moreira, Luísa et al. (2013). *PasaPalabra 7*. Porto: Porto Editora.
- Morgan, John e Mario Rinvoluceri (1983) *Once Upon a Time: Using stories in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. London, New York: Routledge.
- Nuttal, Christine (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. 2ª edição. Oxford: Macmillan.
- Quinn, Robert (2012). *Your Turn. Livro de Exercícios*. Oxford: Oxford University Press.
- Scrivener, Jim (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan, p. 183-191.
- Swan, Michael (1975) *Inside Meaning: Proficiency reading comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Urquhart, Sandy e Cyril J. Weir (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London, New York: Longman.

Wallace, Catherine (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Wetz, Ben and Diana Pye (2010) *English Plus 1*, Oxford: Oxford University Press.

ANEXOS



Imagem: <http://www.cyclepedia.ru/content/man-who-cycled-world>

English Handout

Name _____ no. _____

Class no. _____ Date _____

Teacher: Marta Roque



FUNDAÇÃO
BISSAYA
BARRETO



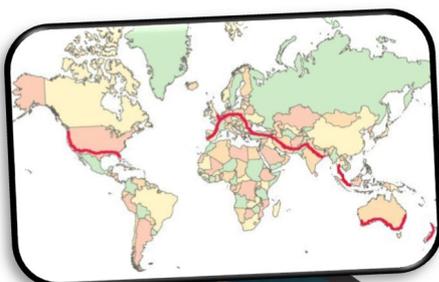
COLÉGIO
BISSAYA
BARRETO

1. Before you read, decide the type of text and tick the correct box.

- | | |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A short story | <input type="checkbox"/> An interview |
| <input type="checkbox"/> An opinion essay | <input type="checkbox"/> A news article |

2. Read the text attentively.

The man who cycled the world



Mark Beaumont is a famous cyclist from Scotland who has cycled around the world. He made the amazing journey in only 194 days and 17 hours. It was a new world record!



Mark began his incredible trip in Paris on 5th August 2007. He cycled alone across four continents and twenty different countries. It was incredibly tiring, and Mark also had some accidents on the way. For example, he was hit by a car in Louisiana in the USA!

On a typical day, Mark cycled about 160 kilometres. That's a lot. It was difficult because he needed to carry about 80 kilograms of equipment, including a tent and a sleeping bag. He also took a camera and other equipment to film his journey.



After cycling about 30,000 kilometres, Mark finally returned to Paris on 25th February 2008. Since then, he's made a documentary film about his experience. He's also written a book called *The Man Who Cycled the World*.

Since his record-breaking trip, Mark has completed another trip across North and South America. Between June 2009 and February 2010, he travelled a total of 13,000 km from Alaska to Tierra del Fuego in Argentina. On the way, Mark stopped to climb Mount McKinley and

3. Read the following questions about the text. Choose the 4 most important or interesting questions by circling the question number.

- | | |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| 1. Who is Mark Beaumont? | 10. What equipment did he need to carry? |
| 2. Why is he famous? | 11. When and where did his journey end? |
| 3. How long did his journey take? | 12. What has he done since he returned? |
| 4. Why was it a new world record? | 13. What adventure could Mark do next? |
| 5. Where and when did Mark's trip begin? | 14. Would you like to cycle around the world? Why? |
| 6. How many continents and countries did he cycle across? | 15. What would you take with you? |
| 7. What unexpected things happened during the trip? | 16. What countries would you like to visit? |
| 8. How many kilometres did he cycle every day? | |
| 9. Was this easy? Why (not)? | |

4. Ask your questions to your partner in turns and write down their answers.

Exercício 1: Adaptado de Quinn Robert (2012). *Your Turn Livro de Exercícios*. Oxford: Oxford University Press.

Imagens: <http://www.runawayviking.com/2014/03/inspiration.html>

<http://pkimage.co.uk/p177936665>

<http://www.cyclepedia.ru/content/man-who-cycled-world>

Exercícios 3 e 4: criação própria.

3. Answer key.

1. Who is Mark Beaumont? **He is a famous cyclist from Scotland.**
2. Why is he famous? **He is famous because he cycled around the world.**
3. How long did his journey take? **His journey took 194 days and 17 hours.**
4. Why was it a new world record? **Because he was the fastest person to cycle around the world.**
5. Where and when did Mark's trip begin? **His trip began in Paris, on 5th August 2007.**
6. How many continents and countries did he cycle across? **He cycled across four continents and twenty different countries.**
7. What unexpected things happened during the trip? **During the trip he had some accidents. For example, he was hit by a car in Louisiana.**
8. How many kilometres did he cycle every day? **On a typical day he cycled about 160 kilometres.**
9. Was this easy? Why (not)? **No, it was difficult because he needed to carry about 80 kilograms of equipment.**
10. What equipment did he need to carry? **A tent, a sleeping bag and a camera.**
11. When and where did his journey end? **His journey ended on 25th February 2008, in Paris.**
12. What has he done since he returned? **Since he returned he has made a documentary and written a book. He has also completed another trip across North and South America and climbed the two highest mountains in the Americas.**
13. What adventure could Mark do next?
14. Would you like to cycle around the world? Why?
15. What would you take with you?
16. What countries would you like to visit?

English Handout

Name _____ no. _____

Class no. _____ Date _____

Teacher: Marta Roque



FUNDAÇÃO
BISSAYA
BARRETO



COLÉGIO
BISSAYA
BARRETO

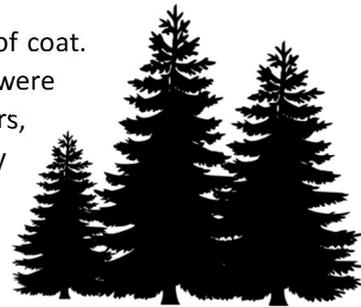
1. Read the story Henry told the group around the campfire.

Two girls were on a camping trip, with some friends. It was an amazing experience and they had a lot of fun. Everything was going well. But one late afternoon the girls did a very stupid thing.

They wanted to take photos of wild animals and walked into the forest. They didn't have to go far before they heard something move through the bushes. If they were lucky, maybe they would even see a fox. They were very excited and followed the sound for about ten minutes. Suddenly one of the girls stopped. She was worried. "I'm not going to walk further," she said. "We'll get lost. I'm going back."

They looked around them. There were trees everywhere. The campsite wasn't far, but they had no idea which direction to take. "I think we are already lost," the other girl said nervously. "How are we going to get back? Nobody knows where we are. They'll never find us".

Then it started to rain. Luckily, one of the girls had a waterproof coat. They sat on their rucksacks with the coat over their heads. There were loads of mosquitoes and they had no insect spray. After two hours, the sun was starting to set. It was going to be dark very soon. They were scared and miserable.



<http://cliparts.co/pine-tree-silhouette>

Suddenly, they heard a loud noise behind them and...

Adapted from *English Plus 1*, Oxford

2. Write a paragraph to complete the story. You must use the words *torch* and *marshmallow*.

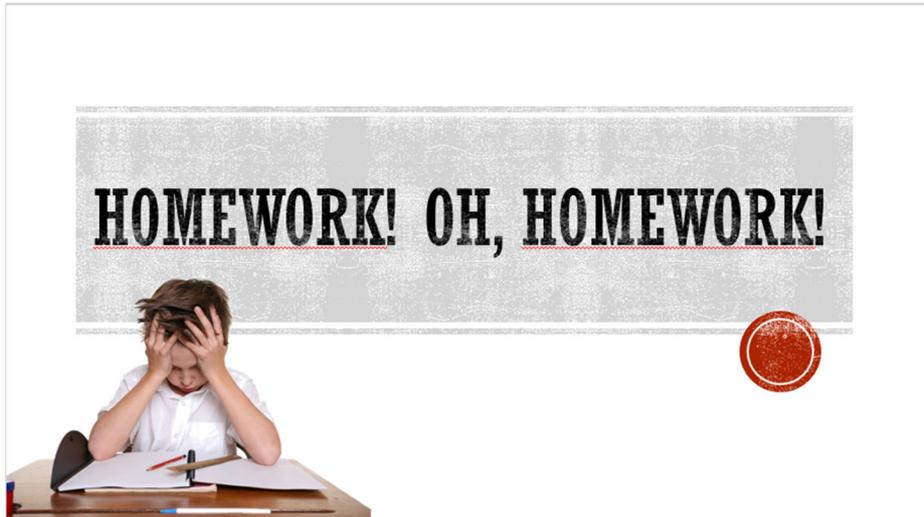


Imagem: http://family.wikinut.com/img/3k9ltkt2__sb9a7y/A-Depressed-Kid
Fundo: PowerPoint

Homework! Oh, homework!
I hate you! You stink!
I wish I could wash you
away in the sink,
if only a bomb
would explode you to bits.
Homework! Oh, homework!
You're giving me fits.

Homework! Oh, homework!
I hate you! You stink!
I wish I could wash you
away in the sink,
if only a bomb
would explode you to bits.
Homework! Oh, homework!
You're giving me fits.

I'd rather take baths
with a man-eating shark,
or wrestle a lion
alone in the dark,
eat spinach and liver,
pet ten porcupines,
than tackle the homework,
my teacher assigns.



Homework! Oh, homework!
you're last on my list,
I simply can't see
why you even _____,
if you just disappeared
it would tickle me pink.
Homework! Oh, homework!
I hate you! You _____!



Homework! Oh, homework!
you're last on my list,
I simply can't see
why you even exist,
if you just disappeared
it would tickle me pink.
Homework! Oh, homework!
I hate you! You stink!





Imagens: <http://www.selfreliancecentral.com/2015/05/28/beach-dangers>
<http://www.wired.co.uk/news/archive/2012-08/31/artificial-volcano>
<http://galleryhip.com/rehoming-a-dog-tips.html>
<http://battlefield.wikia.com/wiki/TNT>

English Handout

Name _____ no. _____

Date _____

Teacher: Marta Roque



FUNDAÇÃO
BISSAYA
BARRETO



COLÉGIO
BISSAYA
BARRETO

Homework! Oh, homework!

Homework! Oh, homework!

I hate you! You stink!

I wish I could wash you

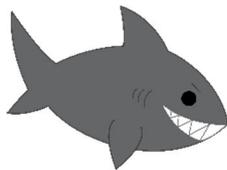
away in the _____,

if only a bomb

would explode you to _____.

Homework! Oh, homework!

You're giving me fits.



I'd rather take baths

with a man-eating shark,

or wrestle a lion

alone in the _____,

eat spinach and liver,

pet ten porcupines,

than tackle the homework,

my teacher _____.

Homework! Oh, homework!

you're last on my list,

I simply can't see

why you even _____,

if you just disappeared

it would tickle me pink.

Homework! Oh, homework!

I hate you! You _____!



- exist
- dark
- stink
- assigns
- bits

by Jack Prelutsky

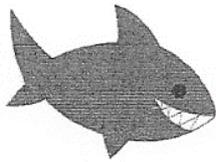
Poema: http://butterfieldrm6.weebly.com/uploads/2/3/3/5/23350146/homework_poems.pdf

Imagens: <http://www.clipartpanda.com/categories/shark-clip-arts>

<http://www.clipartpanda.com/categories/hedgehog-clipart-free>

Homework! Oh, homework!

Homework! Oh, homework!
 I hate you! You stink!
 I wish I could wash you
 away in the sink,
 if only a bomb
 would explode you to bits.
 Homework! Oh, homework!
 You're giving me fits.

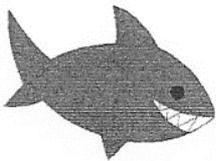


I'd rather take baths
 with a man-eating shark,
 or wrestle a lion
 alone in the dark.

Homework! oh, homework!
 disappear of my life
 get out of here
 and take your wife.
 Homework! oh, homework!
 Sometimes I want you to cook
 I think a little
 and I prefer facebook!

Homework! Oh, homework!

Homework! Oh, homework!
 I hate you! You stink!
 I wish I could wash you
 away in the sink,
 if only a bomb
 would explode you to bits.
 Homework! Oh, homework!
 You're giving me fits.



I'd rather take baths
 with a man-eating shark,
 or wrestle a lion
 alone in the dark.

Homework! Oh, homework!
 I hate you! You stink!
 I'd rather take baths
 with a man-eating shark.

Hola 7º A:

Os escribo para contaros un poco sobre mí y sobre mi familia. Yo me llamo Luisa y tengo doce años. Soy rubia, tengo los ojos verdes y estoy un poco flaca.

4

Me gustan los animales, las películas de terror y los libros de aventuras. También me gustan los deportes, sobre todo la natación. Tengo muchos amigos, soy muy simpática, muy guapa y muy inteligente... (¡Je, je!)

7

En mi casa somos cinco personas. Mi madre se llama Sofía y es danesa. Es rubia y bajita. Le gustan mucho las plantas. Está casada con mi padrastro, que se llama Jesús. Él es muy divertido, moreno y no lleva barba. Le gustan los coches y ver la tele.

5

Su hijo, mi hermanastro, se llama Pedro y tiene siete años. Es un poco pesado pero lo quiero mucho. Le gustan los videojuegos.

2

También vive con nosotros mi abuelo paterno, Miguel Ángel. Él tiene setenta años y está un poco gordito. Le gusta leer el periódico todos los días y contar cosas de sus tiempos de joven.

1

Solo me resta hablar de mi tía Esther, la hermana mayor de mi madre, que está en la foto pero no vive con nosotros. Ella es una persona muy interesante que siempre está viajando.

3

Así es mi familia. ¿Y vuestra familia cómo es? ¡Escribidme pronto!

6

Besos,

Luisa García

Mi familia

Nombre _____ Nº _____

Fecha _____

Profesora: Marta Roque



FUNDAÇÃO
BISSAYA
BARRETO



COLÉGIO
BISSAYA
BARRETO

Hola 7º A:

Os escribo para contaros un poco sobre mí y sobre mi familia. Yo me llamo Luisa y tengo doce años. Soy rubia, tengo los ojos verdes y estoy un poco flaca. Me gustan los animales, las películas de terror y los libros de aventuras. También me gustan los deportes, sobre todo la natación. Tengo muchos amigos, soy muy simpática, muy guapa y muy inteligente... (¡Je, je!)

En mi casa somos cinco personas. Mi madre se llama Sofía y es danesa. Es rubia y bajita. Le gustan mucho las plantas. Está casada con mi padrastro, que se llama Jesús. Él es muy divertido, moreno y no lleva barba. Le gustan los coches y ver la tele. Su hijo, mi hermanastro, se llama Pedro y tiene siete años. Es un poco pesado pero lo quiero mucho. Le gustan los videojuegos.

También vive con nosotros mi abuelo materno, Miguel Ángel. Él tiene setenta años y está un poco gordito. Le gusta leer el periódico todos los días y contar cosas de sus tiempos de joven. Solo me resta hablar de mi tía Esther, la hermana mayor de mi madre, que está en la foto pero no vive con nosotros. Ella es una persona muy interesante que siempre está viajando.

Así es mi familia. ¿Y vuestra familia cómo es? ¡Escribidme pronto!

Besos,
Luisa García



Texto adaptado de Mendo, Susana et al. (2012). *Mochila 7: libro del alumno*. Madrid: Santillana.
Imagem retirada de <http://www.imagui.com/a/familia-y-abuelos-cA6GARga7>

Ficha de trabajo

Nombre _____ Nº _____

Fecha _____

Profesora: Marta Roque



1. Relee la carta de Luisa e indica si las afirmaciones siguientes son verdaderas o falsas.
Corrige las falsas.

- a) Luisa tiene el pelo y los ojos claros. _____

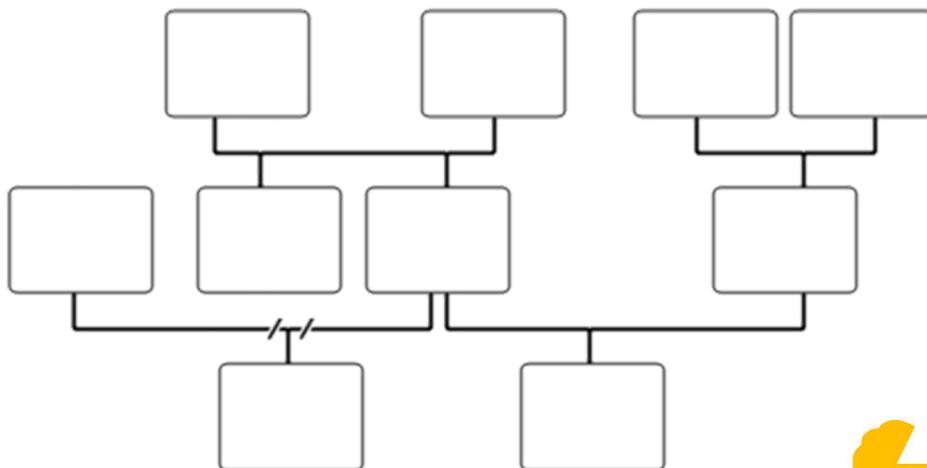
- b) A Jesús le gusta ver el telediario. _____

- c) Pedro es el hermano mayor de Luisa. _____

- d) Miguel Ángel es el padre de Jesús. _____

- e) Esther, la tía de Luisa, viaja mucho. _____

2. Completa el árbol genealógico de Luisa con la información presente en la carta.



3. Contesta a las preguntas sobre la familia de Luisa.

a) ¿A quién se parece Luisa?

b) ¿Qué le gusta hacer a Luisa?

c) ¿Qué miembros de su familia viven con ella?

d) ¿Cuál es el miembro más joven y el miembro mayor de la familia?





El fin de semana

Nombre _____ Nº _____

Fecha _____

Profesora: Marta Roque



1. Lee lo que dicen Mónica y Enrique sobre sus fines de semana.

“Normalmente, los sábados nos levantamos tarde. Por la mañana hacemos deporte: vamos a la piscina y nadamos un rato, pues nos gusta mucho. Luego hacemos la compra y comemos en casa. Muchos sábados echamos la siesta y después salimos, casi siempre con amigos. A veces vamos al cine, a veces vamos de copas... y siempre volvemos a casa tarde y nos acostamos tarde. Los domingos por la mañana desayunamos tranquilamente y luego paseamos o montamos en bicicleta. Después de comer vemos un poco la televisión, leemos el periódico, entramos en internet... Muchos domingos por la tarde preparamos cosas para la semana siguiente, repasamos lo estudiado en la clase de inglés durante la semana y hacemos los deberes, claro.”



ELE ACTUAL A1, SM

2. Indica si las frases son verdaderas o falsas y corrige las falsas.

- a. Los fines de semana ellos siempre duermen la siesta.

- b. Los sábados ellos salen con amigos, pero los domingos siempre se quedan en casa.

- c. Los fines de semana ellos hacen actividad física y descansan, pero también estudian.

3. Identifica las actividades que Mónica y Enrique suelen hacer.

hacen deporte



PasaLecturas

1 Leer.

a. Observa la página de abajo y responde: se trata de...

- una noticia del día 12 de mayo.
- una página de diario.
- un cartel con avisos y consejos a los ciudadanos.

b. Escuchar. Escucha, ahora, el texto y confirma tu respuesta anterior.



12 de mayo

Mañana me voy de colonias, así que no podré escribir hasta que vuelva. Hoy todo ha sido como eso que hacen en el Congreso, lo que según la profe de Sociales se llama una sesión de control parlamentario. Mi madre me ha dicho (tomad nota):

No te asomes a las ventanillas del autobús.

No vayas de pie en el autobús porque si frena te la pegas.

No alborotes.

No grites.

No te mojes si llueve.

No te constipes.

No comas helados.

No hagas el tonto.

No te metas con las chicas.

No te pelees.

No te atiborres de chucherías.

No hagas el tonto.

No te rompas la ropa como el año pasado.

No pierdas nada como siempre.

No bebas agua helada si estás sudado.

No trasnoches.

No te pierdas tú.

No tires piedras. (este no tengo ni idea de a qué venía).

No No

Después de las frases que empezaban por No, han venido las otras:

- Come ✓
- ✓ Abrígate si hace frío
- Haz caso a tus monitores ✓
- ✓ Cuidado con las chicas
- (tampoco tengo ni idea de a qué venía)
- Obedece ✓

Y cuando ha terminado, ella mirándome agotada y yo horrorizado, va y me suelta:

¡Y diviértete mucho!

Jordi Sierra i Fabra, *Diario de un pardillo*, Editorial Planeta (adaptado).

2 Leer.

- a. Lee y subraya todas las palabras que no entiendes en el texto de la página anterior.
- b. Organiza las palabras subrayadas en la tabla.

Nombres	Verbos	Adjetivos	Otros

- c. Busca, ahora, las palabras de la tabla en el diccionario. ¡Ojo! a las formas verbales, tienes que buscar el infinitivo.

3 Escribir. Contesta a las cuestiones.

3.1. ¿Quién es el narrador de este texto? ¿Un chico o una chica? ¿Cómo lo sabes?

3.2. ¿De quién está hablando el narrador?

3.3. ¿Te parece satisfecho? ¿Por qué?

3.4. Sacar del texto las expresiones correspondientes a las siguientes.

- a. Voy de vacaciones: _____
- b. No molestes: _____
- c. No hagas ni digas tonterías: _____
- d. No comas muchas golosinas: _____
- e. No te armes en seductor: _____
- f. No te pases las noches despierto: _____
- g. No seas agresivo: _____
- h. Toma atención a tus superiores: _____

3.5. ¿Cuál o cuáles son los consejos / órdenes agradables que le da su madre?

4 Hablar. ¿Cuál es tu opinión sobre la madre del protagonista? ¿Te parece una madre típica o diferente de la mayoría? Justifícalo.

PASAPALABRA © Porto Editora