



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Raquel Fernandes Martins Vaz

A Motivação é a chave: estratégias para a sua promoção nas aulas de línguas



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Raquel Fernandes Martins Vaz

**A Motivação é a chave: estratégias para
a sua promoção nas aulas de línguas**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no
3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área de Especialização de Espanhol

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade
Dionísio**

e da
Professora Doutora Ana María Cea Álvarez

Julho de 2018

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Raquel Fernandes Martins Vaz

Endereço eletrónico: anaraquel_vaz@hotmail.com

Telefone: 910143166

Bilhete de Identidade/Cartão do Cidadão: 13932094

Título do Relatório de Estágio: A Motivação é a chave: estratégias para a sua promoção nas aulas de línguas

Orientadoras:

Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

Professora Doutora Ana María Cea Álvarez

Ano de conclusão: 2018

Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de Especialização de Espanhol

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

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Nesta que foi uma das etapas mais desafiantes da minha vida, não teria conseguido preenchê-la tão plenamente sem o apoio e amparo das pessoas certas. Por isto, tenho a agradecer:

À Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, por toda a sabedoria partilhada, por toda a persistência, apoio e orientação, o meu agradecimento por tornar esta etapa tão memorável.

À Professora Doutora Ana María Cea Álvarez, pela orientação, desafios e críticas construtivas, que permitiram a aquisição de novas aprendizagens e uma melhor conceção de todo o trabalho até aqui realizado.

À Professora Angelina Rodrigues, pelo carinho, pelas palavras de incentivo que foram o suporte para os dias menos luminosos.

À Professora Helena, pelo impagável apoio e disponibilidade demonstrada ao longo de todo o ano, pelo auxílio prestado durante e após o estágio.

À Mulher e ao Homem da minha vida, Mãe e Pai, por todo o amor, dedicação e carinho. Por todos os momentos de partilha, pelos valores que me transmitiram e por me fazerem acreditar na educação. Espero um dia poder retribuir-vos tudo o que fizeram por mim.

À minha princesa, minha irmã, por caminhar ao meu lado mesmo nos trilhos mais enegrecidos. Por me mostrares que a família é, sem dúvida, o pilar mais importante da nossa vida.

Ao meu Jokinha, por acreditar sempre em mim, mesmo nos momentos mais difíceis, quando as incertezas me cercavam.

Às minhas, Inês, Ana e Bernardete, por todos os sorrisos, por todas as lágrimas, por todos os momentos que tornaram esta experiência inesquecível. Sei que, depois do que vivemos no último ano, seremos o apoio umas das outras para a vida.

A todos, a minha mais sincera gratidão.

A Motivação é a chave: estratégias para a sua promoção nas aulas de línguas

Ana Raquel Fernandes Martins Vaz

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de Especialização de Espanhol

Universidade do Minho, 2018

Resumo

O presente relatório é fruto do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo transato, relativo ao Estágio Profissional, do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de Especialização de Espanhol.

Seguindo características que vão ao encontro da metodologia de investigação-ação, este documento patenteia a teoria que sustenta e fundamenta toda a investigação realizada ao longo do ano letivo em questão. Assim, no referente à motivação para a leitura dos alunos era objetivo deste relatório “Desenvolver nos alunos a competência estratégica, autónoma e, conseqüentemente, a motivação para a leitura”. Por outro lado, esta investigação teve em conta outra variável relevante que foi a motivação do professor, cujo objetivo era “Monitorizar os níveis de motivação docente ao longo do projeto, através da reflexividade”.

Esta investigação dividiu-se em três fases. Na fase de diagnóstico verificou-se, através do registo de observação das aulas e do questionário, que os alunos não possuíam o nível de motivação necessário para se tornarem leitores competentes, nem possuíam consciência das estratégias de leitura a utilizar com vista a otimizar o processo de leitura. Na fase da intervenção, a delimitação do plano de ação pretendia a conceção de atividades de leitura que seguissem uma metodologia processual. Para obter dados relativos ao desenvolvimento destas estratégias ao longo da intervenção foram utilizados vários instrumentos de investigação: o diário do professor e uma grelha de observação.

Por fim, a fase de avaliação apresenta os resultados obtidos nos diferentes instrumentos de recolha de dados, com o intuito de verificar se a escolha das estratégias contribuiu para o desenvolvimento de leitores mais motivados relativamente ao domínio da leitura.

Palavras-Chave: leitura, estratégias de leitura, “engagement”, motivação, motivação do professor.

Motivation is the key: strategies for promoting in language classes

Ana Raquel Fernandes Martins Vaz

Training report

Master in Teaching of Portuguese and Second Language in the 3rd Cycle of Basic Education

and in Secondary Education – Area of specialty of Spanish

University of Minho, 2018

Abstract

This report is the result of the work carried out during the Professional Internship, the Master's Degree in Portuguese and Foreign Language Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education - Spanish Specialization Area.

Following characteristics that meet the methodology of action research, this document shows the theory that underlies and substantiates all research carried out throughout the school year in question, as well as a description of the activities. Thus, with regard to motivation for students for reading, the objective of this report was to "Develop students' strategic, autonomous competence and, consequently, motivation for reading". On the other hand, this research took into account another relevant variable that was the motivation of the teacher, whose objective was "To monitor levels of motivation through the project, through reflexivity".

This investigation was divided into three phases. In the diagnostic, it was verified through the observation of the classes and the questionnaire that the students did not have the necessary level of motivation to become competent readers, nor were they aware of the reading strategies to be used in order to optimize the process of reading. In the intervention phase, the action plan aimed at the conception of reading activities that followed a procedural methodology, defended by several authors as one of the most effective to develop motivated and competent students. In order to obtain data regarding the development of these strategies on students were implemented some investigations instruments: the teacher's journal and some direct observation grids.

Finally, the evaluation phase presents the results obtained through the different data collection instruments, in order to verify if the choice of the strategies contributed to the development of more motivated readers in the field of reading.

Keywords: reading, reading strategies, engagement, motivation, teacher motivation

La Motivación es la clave: estrategias para su promoción en las clases de lengua

Ana Raquel Fernandes Martins Vaz

Relatorio de Prácticas

Máster en Enseñanza de Portugués y de Lengua Extranjera en el 3º Ciclo de Enseñanza en el
3er ciclo de Educación Básica y Secundaria – Área de Especialidad de Español

Universidad de Minho, 2018

Resumen

Este informe es el resultado del trabajo realizado durante las prácticas en el Máster de Enseñanza de Portugués y una lengua extranjera en el 3er ciclo de Educación Básica y Secundaria - Especialidad de Español.

Siguiendo unas pautas que se aproximan a la metodología de investigación-acción, este documento presenta la fundamentación teórica relacionada con la investigación práctica realizada a lo largo del año escolar en cuestión. Ampliar el nivel de motivación para la lectura de los alumnos meta era uno de los objetivos de esta investigación, además de que estos "Desarrollasen la competencia estratégica, autónoma y, consecuentemente, la motivación para la lectura". Por otra parte, esta investigación tuvo en cuenta otra variable relevante que fue la motivación del profesor, y el objetivo era "monitorizar los niveles de motivación docente a lo largo del proyecto, a través de la reflexividad".

Esta investigación se dividió en tres fases. En la fase de diagnóstico, a través del registro de observación directa en las clases y de un cuestionario, se verificó que los alumnos no poseían un nivel de motivación necesario para convertirse en lectores competentes, ni poseían conciencia de las estrategias de lectura que se pueden utilizar para optimizar su proceso de lectura. En la fase de intervención, la delineación del plan de acción pretendía la concepción de actividades de lectura que basadas en un enfoque procesual. Para obtener datos sobre el desarrollo de la intervención se utilizaron varios instrumentos de investigación: el diario del profesor y una parrilla de observación directa.

Por último, la fase de evaluación presenta los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos de recopilación de datos, con el fin de comprobar si la elección de las estrategias ha contribuido al desarrollo de lectores más motivados en el ámbito de la lectura.

Palabras clave: lectura, estrategias de lectura, "engagement", motivación, motivación del profesor

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Resumen	ix
Índice de Figuras e de Gráficos.....	xv
Índice de Tabelas	xvi
Introdução.....	18
I. Enquadramento teórico	22
1. Condições para leituras competentes.....	24
2. A motivação para a leitura	28
3. A motivação do professor.....	34
II. Intervenção Pedagógica.....	38
1. O Contexto da Prática na disciplina de Português.....	39
1.1. A escola.....	39
1.2. A turma	40
1.3. O <i>Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico</i>	42
1.4. O manual adotado.....	44
2. O Diagnóstico na disciplina de Português	48
3. A Intervenção na disciplina de Português.....	54
3.1. Conhecer Camões.....	55
3.2. Iniciar "Os Lusíadas"	57
3.3. Os deuses no Olimpo.....	58
3.4. Inês de Castro.....	60
3.5. A ilha dos Amores.....	61
3.6. À descoberta dos livros.....	62
3.7. Passeio dos livros.....	63
4. O impacto da Intervenção na disciplina de Português.....	66
5. O Contexto da Prática na disciplina de Espanhol.....	76

5.1. A escola.....	76
5.2. A turma	77
5.3. Os documentos orientadores da disciplina.....	78
5.4. O manual adotado.....	80
6. O diagnóstico na disciplina de Espanhol.....	82
7. A Intervenção na disciplina de Espanhol.....	90
7.1. <i>El enigma de Monterrubio</i>	92
7.2. <i>¡La Camisa de Margarida!</i>	93
7.3. Viagem pela América Latina.....	94
7.4. As lendas latinoamericanas.....	95
7.5. As lendas espanholas.....	96
8. O impacto da Intervenção na disciplina de Espanhol.....	100
Considerações finais.....	108
Referências Bibliográficas	112
Anexos	118
- Anexo 1: Diário do professor.....	120
- Anexo 2: Grelha de observação de aulas.....	126
- Anexo 3: Questionário de diagnóstico de Português	129
- Anexo 4: Conhecer Camões - planificação.....	134
- Anexo 5: Iniciar "Os Lusíadas" - planificação.....	139
- Anexo 6: Os deuses no Olimpo - planificação.....	138
- Anexo 7: Atividade de pesquisa.....	139
- Anexo 8: Atividade de expressão escrita.....	141
- Anexo 9: Atividade de vocabulário.....	142
- Anexo 10: À descoberta dos livros - planificação.....	143
- Anexo 11: Passeio dos livros - planificação.....	145
- Anexo 12: Questionário de avaliação de Português.....	146
- Anexo 13: Breve questionário à Atividade "Passeio dos livros"	148

- Anexo 14: Questionário de diagnóstico de Espanhol.....	149
- Anexo 15: <i>El enigma de Monterrubio</i> - planificação.....	155
- Anexo 16: <i>¡La Camisa de Margarida!</i> - planificação.....	157
- Anexo 17: Atividade - completar espaços	159
- Anexo 18: Atividade - países da América Latina.....	160
- Anexo 19: Atividade - lendas.....	161
- Anexo 20: Atividade de pré-leitura e de leitura.....	163
- Anexo 21: Questionário de avaliação de Espanhol.....	167

ÍNDICE DE FIGURAS E DE GRÁFICOS

Figura 1 – Questões sobre a vida de Camões.....	56
Figura 2 - Proposta de resposta dos alunos para a atividade.....	58
Figura 3 – Leitura dirigida do episódio “Consílio dos deuses no Olimpo”	59
Figura 4 - Atividade na Biblioteca Escolar.....	62
Figura 5 – Exposição dos trabalhos dos alunos.....	64
Figura 6 – Produções dos alunos.....	96
Gráfico 1 – Opinião dos alunos acerca da apresentação de um livro perante a turma.....	49
Gráfico 2 – Motivação nas aulas de Português.....	49
Gráfico 3 – Motivação nas aulas de leitura.....	50
Gráfico 4 – Opinião dos alunos acerca do trabalho colaborativo.....	50
Gráfico 5 – Opinião dos alunos acerca das perguntas de interpretação.....	51
Gráfico 6 – Opinião dos alunos acerca das atividades de pré-leitura.....	51
Gráfico 7 - Opinião dos alunos acerca das atividades de pós-leitura.....	52
Gráfico 8 – Opinião dos alunos acerca da apresentação dos livros.....	67
Gráfico 9 – Importância dada pelos alunos à leitura e a partilha de leituras nas aulas de Português.....	68
Gráfico 10 – Comparação com a motivação inicial nas aulas de Português.....	69
Gráfico 11 – Comparação com a motivação inicial nas aulas de leitura.....	70
Gráfico 12 – Comparação com a motivação inicial no trabalho colaborativo.....	71
Gráfico 13 – Comparação com a opinião inicial nas atividades de pré-leitura.....	72
Gráfico 14 – Opinião acerca das atividades de pré-leitura.....	72
Gráfico 15 – Opinião acerca das atividades na Biblioteca Escolar.....	73
Gráfico 16 – Perceção dos alunos face ao seu desempenho a Espanhol?	84
Gráfico 17 - Atividades preferidas nas aulas de Espanhol?	84
Gráfico 18 – Não realizar atividades de pré-leitura.....	85
Gráfico 19 – Pré-leitura: estratégia cognitiva - inferência do conteúdo do texto através do título.....	85

Gráfico 20 – Pré-leitura: estratégia compensatória - pedir opinião a alguém.....	85
Gráfico 21 – Pré-leitura - ler algo relacionado com o tema.....	85
Gráfico 22 – Leitura: estratégia compensatória - ultrapassar problemas relacionados com vocabulário.....	85
Gráfico 23 – Leitura: estratégia de memória - identificar palavras-chave.....	85
Gráfico 24 – Leitura: estratégia cognitiva - sublinhar palavras desconhecidas.....	86
Gráfico 25 – Leitura: consultar as dúvidas na Internet ou num dicionário.....	86
Gráfico 26 – Leitura: estratégia cognitiva - tirar notas	86
Gráfico 27 – Não realizar estratégias de pós-leitura.....	87
Gráfico 28 – Pós-leitura: consolidar a informação adquirida com outras leituras.....	87
Gráfico 29 – Pós-leitura: estratégia cognitiva - resumir	87
Gráfico 30 – Pós-leitura: consolidar as leituras através de outro suporte.....	87
Gráfico 31 – Comparação entre a perceção inicial e a final face ao desempenho a Espanhol.....	100
Gráfico 32 – Comparação: Pré-leitura - estratégia cognitiva: inferir o sentido de um texto através do título.....	101
Gráfico 33 – Comparação: Leitura - estratégia cognitiva - sublinhar palavras desconhecidas.....	102
Gráfico 34 – Comparação: Estratégia de pós-leitura - pesquisar palavras desconhecidas.....	103
Gráfico 35 – Perceção acerca da competência na Expressão Escrita	104
Gráfico 36 - Opinião acerca da atividade na Biblioteca Escolar.....	105

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese descritiva dos objetivos na disciplina de Português.....	54
Tabela 2 - Síntese descritiva dos objetivos na disciplina de Espanhol.....	90

INTRODUÇÃO

O presente relatório intitulado "A motivação é a chave: Estratégias para a sua promoção nas aulas de línguas" foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de especialização de Espanhol. Como legalmente previsto, tem como finalidade descrever e fundamentar as estratégias utilizadas em contexto sala de aula, neste caso específico a seleção de textos que veiculem informações e enredos que vão ao encontro dos interesses e capacidades dos alunos; a promoção de idas à biblioteca durante o tempo de aula, permitindo aos alunos a escolha de textos do seu interesse e a criação de atividades que permitam a ativação de conhecimentos prévios, possibilitando a antecipação do conteúdo do texto, identificação do tema e ideias principais e a reflexão numa fase de pós-leitura, com vista a promover o gosto e o interesse pela leitura entre os alunos das turmas nas quais decorreu a intervenção. Em simultâneo e em coerência com o objetivo anterior, a reflexão sobre a motivação do próprio docente esteve sempre presente, tanto a nível sala de aula, como no presente relatório.

A intervenção pedagógica aqui relatada foi realizada em duas escolas sediadas no distrito de Braga, ao longo do ano letivo 2016/2017. Na disciplina de Português foram lecionadas dez aulas, sete com a duração de noventa minutos e três com a duração de quarenta e cinco minutos. Por sua vez, na disciplina de Espanhol, a intervenção decorreu em onze aulas, sendo que sete tiveram a duração de noventa minutos e quatro de quarenta e cinco.

Durante o período da intervenção foi implementado um projeto com características que vão ao encontro da metodologia de investigação-ação, a qual, no caso do contexto educativo, é utilizada, como referido por Latorre (2003, p. 23), como “una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social”. Esta metodologia é organizada em ciclos de ação que permitem ao professor-investigador refletir acerca da sua prática educativa, com o objetivo de aperfeiçoar e adaptar a sua intervenção consoante os interesses e necessidades dos seus alunos.

Neste sentido, a prática pedagógica aqui descrita dividiu-se em três fases: a de diagnóstico, na qual se apuraram as necessidades e interesses das turmas alvo; a intervenção, na qual se implementaram e monitorizaram as estratégias previamente delineadas em função das necessidades diagnosticadas; e, por fim, a avaliação do projeto, com o que se pretende verificar o impacto das estratégias implementadas na fase anterior.

Com vista a orientar e monitorizar este projeto de intervenção pedagógica foram delineados seis objetivos:

- Desenvolver nos alunos a competência estratégica, autónoma e, conseqüentemente o interesse pela leitura;
- Dotar os alunos de um papel ativo na interpretação de textos;
- Envolver os alunos na seleção de textos, para uma leitura autónoma;
- Facilitar a compreensão de textos por meio de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
- Articular as atividades de sala de aula com a Biblioteca Escolar.

Para além da motivação para a leitura por parte dos alunos, este relatório visa também apresentar algumas estratégias utilizadas pela professora estagiária com vista a melhorar a sua própria motivação. Para isso, definiu-se o seguinte objetivo: Desenvolver estratégias meta-afetivas que permitam ao docente aumentar o seu grau de motivação frente a possíveis dificuldades, o qual, por sua vez ajudará a promover o desenvolvimento da motivação dos alunos.

O presente relatório subdivide-se em seis partes. Na primeira, especifica-se o tema e o âmbito em que se insere o projeto, bem como a metodologia adotada e os objetivos delineados.

Na segunda parte procede-se ao enquadramento teórico, com o objetivo de fundamentar todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano. Nesta parte discutem-se três tópicos, designadamente: “Condições para leituras competentes”, “A Motivação para a leitura”, e “A Motivação do professor”.

A terceira parte está dedicada à descrição da Intervenção Pedagógica nas disciplinas de Português e de Espanhol, articulada nas três fases que se fazem corresponder com a

metodologia de investigação-ação. Nesta parte serão também descritos todos os instrumentos de recolha de informação que foram desenvolvidos e implementados ao longo do projeto na fase de diagnóstico, a descrição das estratégias e atividades realizadas com vista a cumprir os objetivos inicialmente delineados na fase de intervenção e monitorização do projeto, bem como aqueles correspondentes à fase de avaliação.

Este relatório apresenta também as Considerações finais, nas quais se expõem as principais conclusões, reflexões e aspetos de melhora alusivas à prática pedagógica, com referência à sua importância para o desenvolvimento pessoal e profissional da professora estagiária. Deste relatório fazem igual parte as Referências Bibliográficas e Anexos.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente ponto tem como principal objetivo apresentar os pressupostos teóricos que abarcam o tema de investigação desenvolvido durante o ano letivo em que decorreu a intervenção.

Neste sentido, começamos por discutir perspetivas acerca do conceito de leitura e os motivos que levaram à mudança destes pressupostos ao longo do tempo. Conjuntamente, discute-se a importância da formação de leitores competentes e quais as estratégias que se têm revelado como eficazes para esse desenvolvimento. Por último, apresentam-se alguns fundamentos que permitem constatar a importância da leitura na sociedade atual.

Num segundo ponto, designado “A motivação para a leitura”, discute-se a importância deste fenómeno emocional para a criação de leitores competentes. São aqui também debatidos os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, bem como algumas estratégias com o intuito de orientar no trabalho pedagógico e que são defendidas pelos autores apresentados como facilitadoras de um maior envolvimento dos alunos para as atividades de leitura.

Por fim, expõe-se a importância da motivação do professor e mostra-se de que forma esta contribui para um maior envolvimento e satisfação ao longo da prática pedagógica, assim como algumas estratégias que pretendem promover a motivação do docente.

1. CONDIÇÕES PARA LEITURAS COMPETENTES

A participação na sociedade atual requer um conjunto de saberes e competências que só serão preenchidos se houver cidadãos informados. Para este fim, a leitura terá de ser uma atividade incluída no dia-a-dia. Como defende Sousa (2000, p. 35) “ler é sempre participar num ato social e, por isso, a incapacidade de ler constitui um fator de exclusão social”. Ler possibilita “o envolvimento e o esclarecimento”, facultando a capacidade de humanização, e de compreender melhor o mundo e a sociedade que nos rodeia (Castro & Sousa, 1998, p. 41).

Na literatura atual acerca desta temática, a leitura é encarada como uma atividade complexa, significando muito mais do que apenas conhecer as letras do alfabeto e juntá-las para formar palavras, tal como já foi entendido. Ler requer compreensão e reflexão, requer a descoberta de novos conceitos e sentidos, relacionando as informações lidas com os conhecimentos que cada leitor possui (Bicalho, 2014).

Bicalho (2014), no seu verbete do dicionário CEALE, define a leitura como uma atividade que envolve uma componente cognitiva e outra social. A primeira pressupõe que o leitor, enquanto lê, cumpra uma “série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras)”. Já pelo aspeto social, o ato de ler requer a “interação entre um escritor e um leitor”, que possuem objetivos, expectativas e conhecimentos diferentes.

Nesta linha de opiniões, nota-se uma crescente necessidade de encarar a leitura como um processo complexo, tornando assim mais emergente “aprender a utilizar a leitura” (Silva, 2002, p. 208). Assim, os entendimentos de leitura incluem cada vez mais dimensões que vão desde a simples decodificação à integração, por isso, tomou-se a consciência de um conceito mais abrangente e que pressupõe um conjunto de competências que vão desde a simples decodificação à integração do conhecimento que o leitor possui do mundo e que influencia a sua compreensão do texto, denominado “literacia” (OCDE, 2018). Este termo inclui também competências metacognitivas que dizem respeito à consciência da utilização de diferentes estratégias aquando da leitura de um texto, sendo que é definido como “an expanding set of knowledge, skills and strategies that individuals build on throughout life in various contexts, through interaction with their peers and the wider community” (2018, p. 8).

Seguindo a ideia do parágrafo anterior e, partindo do pressuposto que ao longo da vida se vão lendo diferentes textos, que incluem diferentes gêneros e, por esse motivo, o leque de objetivos e finalidades que um leitor estabelece na leitura de um texto é amplo e variado (Solé, 1999, p. 17). Por isso, pode afirmar-se que cada processo de leitura é diferente, o que requer abordagens distintas. O leitor quando lê um livro didático, uma enciclopédia, um manual de instruções ou um cardápio no restaurante, lê-os com diferentes finalidades (Bicalho, 2014). Assim sendo, para que os alunos se tornem leitores competentes e cidadãos reflexivos, preparados para as exigências da sociedade, é importante que a escola proporcione leituras diversificadas.

Para que as leituras se tornem numa atividade mais rotineira é necessário que o leitor possua hábitos de leitura e estratégias que lhe permitam uma melhor compreensão relativamente àquilo que lê, de forma a conseguir processar o texto e toda a informação que esse lhe transmite, através do seu conhecimento prévio, possibilitando-lhe a atribuição de significados e a construção de novos sentidos, tornando-o mais competente. Vários estudos mostram que o treino em estratégias cognitivas e metacognitivas pode levar o aluno a melhorar significativamente a sua compreensão em relação a um texto. Levantar questões, prever acontecimentos, mobilizar os conhecimentos acerca de um tema ou a criação de imagens mentais têm um impacto positivo na compreensão leitora.

Corroborando a afirmação feita anteriormente, Guthrie *et al.* (2004, p. 405) declaram que “strategy training can increase students’ competence in using the strategy, awareness of the strategy, and comprehension of the text for which the strategy was intended”. Reiterando as afirmações prévias, também Oxford (2011) defende que existem dois tipos de estratégias essenciais para a aprendizagem, as metacognitivas e as cognitivas. A mesma autora (2011), afirma que os alunos que foram ensinados a usar estratégias desde o início, continuaram a utilizá-las, mesmo num nível elevado: “They were constantly aware of their strategies and used them well for strategic improvement of proficiency” (p. 53). Deste modo, ao desenvolverem a competência na leitura, os alunos diminuem substancialmente as dificuldades que enfrentavam aquando da leitura de um texto, tornando-se mais autónomos e capazes de enfrentar textos variados (Solé, 1999, p. 61). Para além de se sentirem mais competentes, os alunos melhoram o seu desempenho, aumentando assim a sua autoconfiança. O treino estratégico tem como principal objetivo tornar a aprendizagem de

línguas mais significativa, encorajar o espírito colaborativo entre alunos e professores e facilitar a autonomia na aprendizagem (Oxford, 1990, p. 201).

Para além do referido no parágrafo anterior, é necessário criar ambientes que propiciem o envolvimento ativo do aluno com a leitura, levando-o a “formular questões e a discutir possíveis respostas”, e só assim “podemos ajudar os alunos a refletir sobre o significado de material escrito e a compreender melhor o que leem” (Azevedo, 2007, p. 16).

Quando o leitor interage com o texto, torna-se um cidadão mais reflexivo, desenvolve o pensamento crítico que lhe permite aceder a novos caminhos, perspetivar novas realidades, conhecer novos mundos e pessoas. A completar esta afirmação, Sousa (2000) defende também que a leitura nos permite uma melhor compreensão de nós mesmos, possibilitando uma maior humanização, pois “(...) Pela leitura confrontamos o que somos e o que sabemos com outros sujeitos e outros saberes e é nesse jogo de atenção e reflexão que a leitura pode ser sempre vista como um ato de aprendizagem” (p. 35).

Enfatizando a importância de enraizar a atividade de leitura na sociedade, o Manifesto da UNESCO¹ (citado em Teixeira *et al*, 2009), defende-se a premissa de que a sociedade será tanto mais evoluída quanto mais e melhores acessos se proporcionarem aos locais de transmissão de conhecimento:

A liberdade, a prosperidade e o progresso da sociedade e dos indivíduos são valores humanos fundamentais. Só serão atingidos quando os cidadãos estiverem na posse das informações que lhes permitam exercer os seus direitos democráticos e ter um papel ativo na sociedade. A participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem tanto de uma educação satisfatória como de um acesso livre e sem limites ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação (p.14).

Deste modo, para promover uma sociedade de leitores competentes deverá facilitar-se o acesso ao conhecimento. Humberto Eco, em 1983, na sua obra *A biblioteca* via como uma utopia o fácil acesso às bibliotecas e a sua disponibilidade para “todos os membros da comunidade”, sem fazer distinção de “raça, de cor, e nacionalidade, de idade, de sexo, de religião, de língua, de estado civil ou de nível cultural” (p. 45). Essa ilusão ainda é visível na sociedade atual, através da falta de acesso aos bens culturais, nomeadamente à literatura. Denota-se ainda uma forte exclusão social, que já não deveria existir.

¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Tomando como realidade essa exclusão, as instituições educativas devem assumir que a escola é, para muitos, a única forma de contacto com a leitura, e assim descobrir novos caminhos para a sua promoção. Restringir a leitura à sala de aula é restringir a forma de perceber este domínio. Por isso, deve ser alargada a outros espaços, como por exemplo à biblioteca escolar, que devido à sua organização “permite uma postura mais descontraída do que a possível na sala de aula, aproximando-se, deste modo, o momento de leitura na biblioteca dos da leitura que é feita em casa, nos cafés ou no jardim” (Sousa, 2000, p. 45).

O professor, como “principal ator da organização educativa de uma escola” (Sequeira, 2000, p. 29), deverá consciencializar-se acerca da importância de incluir a biblioteca escolar nas atividades disciplinares, de forma a tornar a formação dos alunos mais plena. O não desenvolvimento das práticas de leitura nas bibliotecas escolares, reduzindo-as à sala de aula, é “um processo gerador de entendimentos de leitura como imposição, como tarefa escolar para ser avaliada e cuja validade é a relativa ao tempo que dura a escola” (Sousa, 2000, p. 46).

Por esse motivo, e se queremos formar leitores competentes e preparados para as demandas desta sociedade, devemos promover uma maior utilização da biblioteca escolar, de forma a “encorajar hábitos de leitura duradouros”, já que “a utilização da biblioteca como recurso educativo contribui para um ensino de qualidade” (Sequeira, 2000, p. 45).

2. A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

Motivação é um conceito comumente utilizado para justificar o comportamento das pessoas. Transportando esse conceito para a Escola, quando pensamos num aluno motivado, surge-nos a ideia de uma pessoa que está comprometida e mostra entusiasmo, “who has good reasons for learning, who studies with vigour and intensity, and who demonstrates perseverance” (Dörnyei, 2001, p.1). Oxford (2011, p. 72) define motivação como “the first or initial spark that learners need to start the task, course, or programme of study”, no entanto, e com base em outros estudos sobre o assunto, a autora defende que a motivação não deve ser desenvolvida apenas nos primeiros contactos com a língua, mas durante todo o percurso educativo.

Entrando no domínio da Leitura, é importante associar esta atividade ao conceito de motivação, uma vez que este fenómeno emocional pretende perceber o porquê de se escolher ler em detrimento de outras atividades, o grau de persistência com que se realiza a atividade e a quantidade de esforço que se aplica. Os modelos cognitivos não abordam estas questões, portanto não podem apresentar um quadro completo acerca da leitura (Guthrie & Wigfield, 1997, p. 14).

Para Guthrie e Wigfield (2000, p. 405), a motivação é definida como “the individual’s personal goals, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading”. Nesta linha de ideias, é importante distinguir dois conceitos referentes à motivação: o de motivação intrínseca e o de motivação extrínseca. Wigfield (1997), refere que um aluno motivado intrinsecamente é curioso para realizar uma atividade para seu próprio proveito, sendo caracterizado pelo seu envolvimento, curiosidade e a procura pela compreensão (1997, p 17). Por sua vez, a motivação extrínseca é influenciada por fatores externos, como receber recompensas (1997, p. 87).

Para alguns autores, a motivação intrínseca deverá ser a mais valorizada, uma vez que um aluno motivado intrinsecamente é um aluno mais envolvido no processo de aprendizagem e, por esse motivo, será facilitado o seu empenho no processo de leitura (1997, p. 17). Contrariamente à motivação extrínseca, que não tenta “aumentar o valor que os estudantes investem na tarefa, mas, antes, relacionam o desempenho da mesma à libertação” (Good & Brophy, 1987, citados em Cramer & Castle, 2001, p. 106).

De forma a complementar o conceito de motivação intrínseca, apresentado acima, adiciona-se a menção a um conceito importante utilizado por vários autores (Oldfather, 1992; Guthrie e Wigfield, 2000; Guthrie, 2001; Verhoeven e Snow, 2001; OCDE, 2018), o conceito de “engagement”, que inclui um conjunto de características como o interesse e gosto pela leitura, o controlo sobre o que se lê, sobre as estratégias a utilizar, cognitivas e metacognitivas, o conhecimento conceptual e os objetivos de leitura.

Porém, quando se fala acerca de leitura, verifica-se que, para alguns jovens esta não é uma atividade muito apreciada devido, talvez, à imagem que construíram acerca da mesma em contexto escolar. Torna-se complicado modificar essa visão negativa que os alunos associam ao ato de ler, uma vez que para que se consiga sentir prazer na leitura e para se escolher essa atividade em detrimento de outras é preciso que esta consiga “constituir novidade, apresentar desafios ou possuir valor estético” (Viana e Martins, 2009, p. 22).

Existem, de facto, algumas práticas que contribuem para o fraco desenvolvimento de leitores competentes e motivados, como a constante correção da leitura em voz alta, o abandono dos que “respondem com o silêncio” ou daqueles que dão respostas que se desviam da esperada. Um outro fator que dificultará a motivação dos alunos é uma leitura “seguida de imediato pela resolução do questionário oral do professor, numa situação que se aproxima perigosamente das situações de avaliação pura” (Sousa, 1998). Esta aprendizagem “aberrante da leitura” (Pennac, 1993, p. 28) torna complicado formar jovens que concebam esta atividade como um ato prazeroso.

Para além da forma como este domínio é abordado nas aulas, existe um outro fator que contribui para o afastamento dos jovens em relação à leitura. Sousa (1998, p. 61) defende que a “natureza aborrecida” que constitui para os alunos o ato de ler encontra os seus motivos nas dificuldades de compreensão dos jovens em relação a um texto, como a dificuldade em estabelecer relações, em “fazer sentido com as palavras”, ou mesmo na estrutura de um texto. Essas dificuldades justificam-se com o fraco desenvolvimento do léxico e o desconhecimento de estratégias que permitam “inferir os sentidos pelos contextos”.

Assim, sendo que ler é compreender e que “sem prazer ninguém é leitor voluntário” (Sousa, 1998, p. 56) realça-se a importância de facilitar a relação que os alunos estabelecem com a leitura, tornando-os conscientes acerca da utilização de estratégias que poderão auxiliá-los nas possíveis dificuldades que enfrentam quando leem um texto. Segundo alguns

dos autores já mencionados, existe um leque de estratégias que se percebem como motivadoras para o ato de ler em ambiente escolar.

Em primeiro lugar, abordar a leitura escolar do ponto de vista processual, sendo que uma primeira fase acontece previamente à leitura, a segunda é durante a mesma e a terceira ocorre depois de ler. Este tipo de pedagogia da leitura por fases permite envolver o aluno na aprendizagem, uma vez que são valorizados os seus conhecimentos e vivências, incluindo-os na construção de sentido e na interpretação do texto selecionado, possibilitando a interação entre os alunos e a partilha de conhecimentos entre eles.

Na primeira fase, pré-leitura, pretende-se ajudar o aluno a perspetivar o conteúdo do texto, estimular o interesse, favorecer a inferência e a atenção e facilitar a seleção de informação (Azevedo, 2007, p. 49). Segundo Oxford (2011, p. 244), as estratégias de pré-leitura servem para ajudar a ativar conhecimentos prévios e, em alguns casos, para providenciar ao aluno novos conhecimentos relevantes. Para Solé (1999, p. 99), as estratégias que antecedem a leitura devem ter como finalidade motivar os alunos, dotá-los de objetivos de leitura, atualizar os seus conhecimentos prévios, fomentar predições e questões para que estes realizem a atividade de leitura com segurança e interesse. Para exemplificar tipos de atividades deste género, pode ser trabalhada a inferência do conteúdo do texto através do título, de uma imagem, da tipologia discursiva ou de algum vocabulário que permitam o levantamento de hipóteses com o intuito de estimular a curiosidade do aluno em relação ao texto.

Na fase da leitura, o aluno já formulou hipóteses e já mobilizou os conhecimentos prévios necessários para que o encontro com o texto não se torne tão difícil. Assim, nesta fase, o leitor vai construir sentidos, estabelecer conexões, identificar pontos importantes, cruzando o conhecimento que construiu na primeira fase com o conhecimento novo que adquiriu na leitura do texto.

Por fim, a pós-leitura tem como principal objetivo fomentar o espírito reflexivo do leitor. Esta fase deve, uma vez mais, estimular a partilha de saberes entre os leitores, que se apropriam do conhecimento adquirido com a leitura do texto ao que já possuíam, construindo assim um novo saber. Algumas das atividades que se podem realizar nesta última fase são a identificação, por parte dos alunos, do que foi mais relevante e significativo para eles, a síntese das ideias que o texto lhes permite retirar, a monitorização da compreensão do texto ou então

experimental incluir atividades pertencentes ao domínio da Escrita. (Azevedo, 2007, p. 71-73).

A utilização destas estratégias ao longo das três fases de leitura acima mencionadas, permitem ao aluno construir imagens mentais, estabelecer “relações entre o mundo do texto e o da sua experiência pessoal”, formular hipóteses, melhorar o poder de argumentação e de reflexão, privilegiando assim o seu diálogo com o texto (Sousa, 1998, p. 66-67).

Nesta linha de pensamentos, inclui-se a visão de outro autor (Guthrie, 2001) que defende, para além do treino em estratégias de leitura, mais um conjunto de estratégias que permitem estimular a motivação para a atividade de ler. Uma delas, definida como objetivos de aprendizagem (“learning and knowledge goals”), pretende que o professor exponha os objetivos de aprendizagem aos seus alunos, e que esses objetivos sejam moldados em função das características dos mesmos, mostrando assim que se preocupa mais com a compreensão da tarefa proposta do que com o processo de avaliação. Outra estratégia a considerar é a de incluir as interações reais (“real world interaction”) nas aulas, sugerindo a utilização dos conhecimentos e experiências dos alunos nas tarefas propostas nas aulas, para que estes se motivem de forma a criar a ocasião para a aprendizagem activa e a aquisição de conhecimentos relevantes (Guthrie, 2001).

O suporte à autonomia (“autonomy support”), considera que o papel do professor deve deixar de ser o de simples transmissor de conhecimentos e as aulas devem deixar de ser focadas no seu discurso, para passar a mediador de aprendizagem, de forma a, como também diz Sousa (1998), “contribuir para o alargamento de conhecimentos específicos” (p. 68) por parte dos alunos. Relativamente à quarta estratégia, que diz respeito à seleção de textos (“interesting texts for instruction”), Guthrie (2001) defende que quando se seleciona um texto para levar para a aula deve ter-se em consideração a competência e os interesses dos alunos.

A colaboração (“Collaboration”) é também uma estratégia muito defendida por vários autores, entre outros, Dörnyei, (2001); Guthrie e Wigfield (2000); Guthrie (2001). Também Verhoeven e Snow (2001) afirmam que esta estratégia é capaz de habilitar o aluno para a construção de sentidos acerca de um texto através da partilha de saberes e experiências: “In small groups, children have the opportunity to negotiate meaning, to transfer information, and to observe a variety of communicative strategies” (p. 5).

Por último, é importante salientar o envolvimento do professor na aprendizagem do aluno, através da demonstração de interesse no seu progresso e através da promoção de autonomia, reunindo todas as estratégias mencionadas neste parágrafo.

Este conjunto de estratégias, referidas acima, como a clara identificação dos objetivos de aprendizagem, neste caso, relativos à compreensão leitora, o envolvimento do professor, as instruções claras, a pertinente seleção de textos e o incentivo à autonomia, podem aumentar significativamente a motivação do aluno para a leitura, afastando-o da visão de “leitura normalizada” utilizada nas aulas deste domínio.

Focando a visão de outros autores que enriquecem o leque de estratégias com vista à promoção da motivação dos alunos, Good & Brophy (1987, citados em Cramer & Castle, 2001) apresentam quatro pré-requisitos que defendem como fundamentais para incentivar e encorajar a leitura. O ambiente de sala de aula é o mais importante, uma vez que deve cumprir certas funções para que o aluno se sinta apoiado e encorajado para correr riscos. Depois deve ter-se em consideração a escolha das atividades, que deve ser apropriada ao nível da competência dos alunos, sendo que os alunos que leem materiais “com mais de 5% de erros tendem a afastar-se da tarefa” (p. 107). Por fim, o professor deve focar a sua atenção em tornar a leitura numa atividade prazerosa e útil, dando oportunidade ao aluno de ler com o intuito de alcançar os seus objetivos de aprendizagem. Esta estratégia é defendida por outros autores acima mencionados, como Guthrie (2001) e Solé (1999). Porém, deve haver moderação e variação na utilização das estratégias de leitura, uma vez que “o uso excessivo ou rotineiro de uma estratégia específica pode perder a sua validade” (2001, p. 107).

Cabe então destacar que a motivação para a leitura é um fator de extrema importância e deve ser tido em conta nas aulas de língua de L1 e L2, pois só os jovens motivados para ler podem escolher essa atividade como um ato voluntário de deleite, o que lhes permite ter acesso a outros mundos e a outras formas de os ver, tornando-os mais críticos e reflexivos. Um outro fator que deve andar aliado à motivação é o treino de estratégias, fornecendo ao aluno as habilidades que o tornam num leitor competente, como defendem Guthrie e Cambria (2010, p. 27):

Students benefit most when motivation and strategies are fused together. If students become excited about a book or a topic, they need strategies for learning from the book or enjoying it

fully. Conversely, if students have a few effective strategies they will never use them if they are bored, avoidant, or otherwise unmotivated for reading.

Como mencionado anteriormente, é importante proporcionar aos alunos o domínio e a seleção de estratégias a utilizar aquando da leitura de um texto, de forma a aumentar a sua competência como leitor e a tornar a sua experiência de leitura mais prazerosa. Block (1986, citado em Oxford, 2011, p. 244) corrobora esta afirmação, defendendo que os melhores leitores usam estratégias pertencentes às diferentes fases da leitura, ao contrário dos alunos com mais dificuldades que se focam apenas nas reações ao texto e não se apropriam de estratégias que envolvem o conhecimento acerca da estrutura do texto.

3. A MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR

A motivação do professor é um dos fatores mais importantes, embora pouco abordado, no processo de ensino-aprendizagem. Se para um professor é gratificante acompanhar a evolução intelectual e emocional dos alunos, para os alunos também é vital verificar que o professor mostra dedicação e interesse por aquilo que ensina. Dörnyei (2001, p. 156) afirma:

The teacher's level of enthusiasm and commitment is one of the most important factors that affect the learners' motivation to learn (...), if a teacher is motivated to teach, there is a good chance that his or her students will be motivated to learn.

Deve assim ter-se consciência da importância da motivação do professor uma vez que esta está intimamente ligada à motivação do aluno. Um professor que não acredita na profissão, nos seus valores e nas partilhas de conhecimentos com os alunos vai transmitir ao grupo a ideia de que a aprendizagem não é importante e não vale o esforço (Dörnyei, 2001, p. 178). Por outro lado, se o professor pretende influenciar positivamente os seus alunos é necessário que demonstre a paixão pela prática e que se dedique inteiramente à profissão, mostrando que “there is nothing else on earth they would rather be doing” (Dörnyei, 2001, p. 178).

Ensinar é uma vocação, que está ligada ao desejo de educar, de partilhar conhecimentos e valores, de idealizar o progresso de uma comunidade. Nesta linha de pensamentos, são vários os autores que procuram conhecer as motivações que levam os professores à escolha desta profissão. Huberman (1989, citado em Jesus, 2003, p. 60) distingue três tipos de motivações, nomeadamente, as “motivações ativas”, que traduzem a entrada na profissão através do gosto pela partilha de conhecimentos, ou por ser uma profissão que permite um desempenho de um papel na sociedade, ou mesmo pelo contacto com os jovens; as “motivações materiais” que expressam a escolha desta profissão como um meio de sustento, sendo que a terceira, “motivações passivas”, retrata a falta de melhores alternativas profissionais.

Por seu turno, Ornstein (1983), distingue “motivos positivos” e “motivos negativos”. Dentro dos “positivos” encontram-se o gosto por crianças e jovens, o desejo de fornecer conhecimento, o entusiasmo com o ato de ensinar e o desejo de realizar um serviço

importante para a sociedade. Enquanto nos “motivos negativos” se destacam a segurança profissional, o reduzido horário de trabalho e os períodos de férias (Jesus, 2003, p. 60).

Segundo os autores acima mencionados, os “motivos negativos”, as “motivações materiais” e as “motivações passivas” podem ter implicações negativas no futuro da carreira docente.

Estudos realizados com o objetivo de conhecer qual o tipo de motivação que prevalece na escolha da profissão docente (Feistritz, 1983; Huberman, 1989; Ornstein, 1989), verificam que as principais razões apresentadas pelos professores para escolherem esta profissão são o gosto pelo ensino, pelos jovens, o prazer de partilhar conhecimentos e o sentimento de utilidade social. Pode assim concluir-se que a escolha em ser professor é influenciada maioritariamente por fatores pertencentes à motivação intrínseca: “‘Teaching’ as a vocational goal has always been associated with the internal desire to educate people, to impart knowledge and values, and to advance a community or a whole nation.” (Dörnyei, 2000, p. 158).

Ao longo da sua prática profissional, os fatores que influenciam a escolha desta profissão, segundo Deci e Ryan (1985), citados em Dörnyei (2000, p. 159), são três: a autonomia, a ligação e a competência/eficácia. Um professor mais autónomo e mais intimamente ligado aos seus alunos e colegas sente-se mais motivado. A eficácia refere-se à confiança nas capacidades de melhorar a aprendizagem dos alunos. Um professor está mais motivado quando lhe é possível procurar atividades significativas, relacionadas com uma área de interesse, podendo explorá-las e obtendo uma resposta positiva por parte dos alunos.

Dinham e Scott (2000), citados em Dörnyei (2000, p. 161), incluem um outro fator de influência na motivação do professor: o contexto. Dividem-no em dois conceitos, o macro contexto que se refere às influências externas (políticas sociais, parentais ou mediáticas) e o micro contexto que abarca a organização onde o professor exerce as suas práticas.

Tal como há fatores que influenciam intrínseca e positivamente a profissão, há outros que diminuem a motivação inicial. Segundo Dörnyei (2000), o *stress*, a inibição de autonomia, a insuficiência na competência e a falta de desafios profissionais são alguns dos fatores extrínsecos que atuam de forma negativa no bom desempenho da motivação docente.

O *stress* é uma das principais influências na motivação do professor, uma vez que este passa grande parte do seu tempo com crianças e jovens, fator que requer uma grande responsabilidade e um constante estado de alerta. Na atualidade torna-se muito complicado

incluir, nas aulas, assuntos que consigam manter a atenção e o interesse dos alunos, sejam eles crianças ou jovens adultos, uma vez que o professor tem que abordar matérias estabelecidas pelos currículos, entrando aqui o fator político presente no macro contexto de Dinham e Scott (Dörnyei, 2000).

Por outro lado, a inibição de autonomia, que advém das políticas educativas (ainda referindo o macro-contexto de Dinham e Scott, acima referidos), também influencia a motivação do professor, porque como defende Dörnyei (2000): “education is an area that has a high social profile, and governments, educational authorities and various district school boards regularly impose normative constraints on schools in an attempt to bring the behaviour of teachers in line” (p. 167).

Um outro fator apontado por Dörnyei como influência negativa na motivação inicial do professor, refere-se à insuficiência na competência e pode justificar-se pela falta de prática, mas deve-se sobretudo à fraca formação no que respeita à consciencialização para gerir grupos, à falta de estratégias eficazes que permitam uma melhor gestão de conflitos. Isso faz com que o professor, em início de carreira, seja atingido com esta realidade e que, devido à sua falta de competências em como lidar com alguns conflitos, muitos deles mudam o tipo de ensino, que anteriormente se centrava no aluno, para um método mais autoritário (2000, p. 168). Também Alves (2001, p. 122) reconhece este “choque com a realidade” dos professores iniciantes, provocando algumas alterações nos comportamentos e nas ideias dos mesmos que vão desde a perceção do problema, à mudança de comportamento e personalidade, culminando, em alguns casos, no abandono da profissão.

Para terminar, a falta de desafios intelectuais, que se traduz na repetição da mesma matéria, ano após ano, sem a oportunidade de ensinar para descobrir ou adquirir novos conhecimentos ou competências.

Assim sendo, e de forma a combater a desmotivação do professor, Dörnyei (2000) apresenta um conjunto de estratégias que o podem auxiliar a manter a motivação que inicialmente o levaram a escolher esta profissão.

Em primeiro lugar, o autor sugere a reflexão crítica depois de lecionar uma aula, acerca dos aspetos positivos e negativos da mesma, pretendendo valorizar, autoavaliar e monitorizar a atividade docente, no qual está também incluído o nível de motivação. De forma a proceder a uma reflexão mais esclarecida da realidade alguns autores sugerem a utilização do diário do

professor. Esse instrumento de reflexão é definido por Jiménez (1994, citado em Cea, 2015, p. 130) como:

Una forma de autobiografía de un sujeto como aprendiz que le permite registrar sus pensamientos, logros, problemas, sentimientos y actitudes, además de sus impresiones sobre los diferentes elementos que forman parte del aprendizaje (...).

Também neste instrumento de reflexão é possível incluir outra estratégia, referida por Dörnyei, que passa por fazer uma análise dos sentimentos que surgiram ao longo da prática e pensar em formas de ultrapassar alguns mais negativos que possam ter surgido.

Outra estratégia sugerida por Dörnyei é a observação de aulas de outros professores, de forma a melhorar o desenvolvimento profissional.

É importante referir que ambos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem, professores e alunos, partilham algumas estratégias que têm como objetivo manter ou fortalecer a motivação inicial. Como foi referido neste relatório (v. ponto 2), também o professor se pode apropriar de estratégias afetivas e meta-afetivas delineadas por Oxford (2011, p. 114-124), como por exemplo monitorizar o uso das estratégias utilizadas e, posteriormente avaliar a sua eficácia, considerar futuras recompensas, estabelecer objetivos, planejar e organizar.

Concluindo este ponto, é importante destacar a motivação do professor como sendo um dos fatores que mais influência alcança no processo ensino-aprendizagem. Um docente que reflete sobre as suas práticas e sobre os motivos que levam à oscilação da motivação ao longo das mesmas, irá deter mais ferramentas para tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa. Pode também influenciar e desenvolver essa mesma consciência no grupo alvo, permitindo a perceção dos alunos acerca dos vários tipos de motivação.

II. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste ponto, correspondente à descrição da parte prática da investigação-ação, serão apresentadas as três fases em que se articulou o projeto de investigação: o diagnóstico, a intervenção e a sua avaliação.

Num primeiro momento, apresenta-se o contexto da prática pedagógica, no qual será feita a caracterização das escolas, das turmas, dos documentos orientadores de ambas as disciplinas e dos manuais adotados tanto a Português como a Espanhol.

De seguida, dá-se início à descrição da primeira fase da investigação segundo a metodologia de investigação-ação, o diagnóstico. Para a obtenção dos dados que permitiram um melhor conhecimento do grupo alvo foi implementado um inquérito por questionário e uma grelha de observação direta da turma alvo, desenhada e implementada especificamente para esta investigação. Serão aqui apresentados os dados obtidos com estes instrumentos, bem como se apresentarão algumas conclusões retiradas pela professora estagiária.

Depois da contextualização e das conclusões relativas à identificação de necessidades de aprendizagem das turmas alvo desta intervenção, segue-se a descrição da intervenção pedagógica. Neste ponto, apresentar-se-ão algumas atividades realizadas ao longo do ano letivo, acompanhadas de justificação teórica que suporta as escolhas tomadas, bem como reflexões por parte da professora estagiária acerca dos aspetos de melhoria relativamente à conceção de certas atividades.

Por fim, apresenta-se a avaliação da intervenção, para a qual foi também utilizado o inquérito por questionário para verificar o impacto das estratégias utilizadas na intervenção. A análise da informação recolhida nesta fase será efetuada através da comparação entre as informações recolhidas neste terceiro momento com as da fase de diagnóstico, de forma a apurar se existiu, ou não, evolução por parte dos alunos e se as estratégias e atividades desenvolvidas pela professora estagiária foram bem selecionadas.

Ao longo das três fases da investigação, para além dos outros instrumentos, foi utilizado o diário do professor (cf. Anexo 1), de forma a monitorizar a motivação do professor e a desenvolver uma reflexão crítica sobre todos os elementos intervenientes no processo investigativo, pelo que, além da análise quantitativa dos dados dos questionários, será realizada uma análise qualitativa do conteúdo do diário do professor e realizando posteriormente uma triangulação entre todos os dados obtidos. Este procedimento permitirá

obter resultados mais válidos e fiáveis e conclusões mais solidas nesta investigação. A utilização deste instrumento foi feita através daquilo que Alves (2001, p. 207) define como “transformação de perspetivas” e “atenção focalizada”, ou seja, expõem-se os acontecimentos mais marcantes, que atraíram a atenção da professora estagiária, ao longo do ano letivo.

1. O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EM PORTUGUÊS

No caso da disciplina de Português, a Intervenção foi realizada na sede de um Agrupamento de Escolas de Braga, numa turma do 3º ciclo de escolaridade.

1.1. A escola

A caracterização da Escola na qual foi realizado o estágio da disciplina de Português foi construída a partir de documentos estratégicos, nomeadamente o Projeto Educativo (doravante PE) e o Plano Anual de Atividades do Agrupamento.

Este Agrupamento está situado num contexto sociocultural, em grande parte, desfavorecido. Apesar de se tratar de uma “zona urbana e semiurbana” (PE, 2016, p. 5), o Agrupamento é constituído por uma faixa rural, com uma população estudantil oriunda das freguesias circundantes da periferia da cidade. É também de salientar a grande percentagem de alunos com dificuldades na aprendizagem e com carências económicas, perfazendo um total de 51.5% dos alunos que são apoiados pela Ação Social.

No relativo à filosofia de ensino, destaca-se o lema do Agrupamento, “Da aprendizagem à cidadania ativa”, sendo por isso que é objetivo primordial consolidar o Agrupamento “como um Agrupamento de Escolas de referência ao nível educativo e formativo” (2016, p. 14).

Relativamente ao Projeto Curricular evidencia-se a oferta complementar, como por exemplo a Educação Estética e Artística, Iniciação à Programação, Expressão Dramática, entre outras.

Quanto ao Plano Anual de Atividades, que tem como objetivo “promover o sucesso educativo dos alunos e o reforço da escola como Organização” (2016, p. 13), é possível

constatar um leque de ofertas no que respeita a atividades extracurriculares, verificando-se a preocupação com as práticas de leitura dos alunos, já que o documento prevê a promoção de atividades articuladas com a Biblioteca Escolar e que vão de encontro ao Projeto de Intervenção desenvolvido ao longo do ano letivo no qual decorreu a prática pedagógica. Essa consciência relativamente à importância da leitura para a aprendizagem é visível neste documento através de sugestões de atividades que têm em vista a promoção da leitura a “Partilha de livros” (2016, p. 11), a “Semana da leitura” (2016, p. 12), “À roda dos livros” (2016, p. 12), entre muitas outras.

1.2. A turma

A Intervenção Pedagógica realizou-se numa turma do terceiro ciclo do Ensino Básico, mais precisamente no 9º ano de escolaridade. A caracterização dos alunos foi obtida através de três instrumentos de recolha de dados: uma grelha de observação de aulas (cf. Anexo 2), o questionário de diagnóstico (cf. Anexo 3) e ainda através do Relatório Individual das Provas de Aferição do 8º ano de Português, cedido pela orientadora cooperante.

No que respeita à caracterização da turma, esta era composta por dezassete alunos, sendo dez do sexo masculino e sete do feminino, com idades compreendidas entre os catorze e os dezassete anos. Oriundos dos arredores de Braga, os alunos têm os seus objetivos bem definidos relativamente à continuação dos estudos, tanto a nível de Secundário como do Ensino Superior. Há apenas alguns casos pontuais de alunos que não demonstram interesse em prosseguir com os estudos até ao nível universitário, referindo que pretendem concluir a escolaridade mínima obrigatória em cursos profissionais.

Quanto à dinâmica na sala de aula é uma turma bastante diversificada no que respeita a atitudes e condutas. No geral, e na opinião dos professores de outras disciplinas (informação adquirida através da assistência à reunião de início de ano letivo), é uma turma que apresenta alguns comportamentos desajustados ao bom funcionamento na sala de aula. Relativamente às aulas da disciplina de Português não houve problemas a registar, talvez por ser uma das disciplinas preferidas dos alunos. Esta conclusão foi retirada através da primeira parte do questionário de diagnóstico, na qual os alunos referiram como algumas das suas disciplinas preferidas a Educação Física, o Português e a História.

Outra conclusão que foi possível retirar e que foi pertinente para a Intervenção Pedagógica foi que mais de metade da turma afirmou gostar de ler. Porém, quando se lhes apresentou um conjunto de afirmações, onde teriam de se posicionar, numa escala de concordância (de “Concordo Totalmente”, “Concordo”, “Não Concordo” a “Discordo Totalmente”) (cf. ver Anexo 3), constatou-se que, apesar de afirmarem gostar de ler, os alunos mostram ter algumas dificuldades face à leitura, o que os leva a sentirem-se desmotivados e até mesmo a desistirem da atividade. Nas afirmações “Ler leva demasiado tempo” e “Gosto de ler, mas quando não percebo perco a vontade e desisto de ler”, nove alunos (o que corresponde a mais de metade da turma) deram respostas concordantes, o que demonstra que o grupo alvo possui um número insuficiente de estratégias de leitura que lhes permita contornar as dificuldades encontradas aquando da leitura de um texto. Também ao longo da fase de diagnóstico e através da grelha de observação de aulas, verificou-se que a turma não demonstrava interesse nas atividades de leitura, especificamente quando lhes era pedido que lessem em voz alta ou que respondessem ao questionário que se seguia ao texto.

Ainda no atinente à caracterização do grupo, verifica-se uma grande heterogeneidade no que respeita às aprendizagens. Há alunos com muitas dificuldades, com falta de empenho e motivação, estando quase metade da turma em risco de retenção. Este aspeto foi tido em conta para desenhar um projeto de investigação que respondesse às necessidades de aprendizagem do grupo alvo, por isso uma das variáveis da investigação incidiu sobre o desenvolvimento da motivação dos alunos nas aulas de língua.

Como foi referido previamente, o Relatório Individual das Provas de Aferição do 8º ano de Português foi um dos elementos que melhor comprovou a importância da escolha do tema da motivação para a leitura, uma vez que através da sua análise se comprovou que o domínio referente à Leitura é o que apresenta mais dificuldades. Este relatório apresenta uma descrição do desempenho nas provas de aferição realizadas às várias disciplinas que constituem o currículo do 9º ano. Para cada disciplina foram considerados vários domínios, e para cada domínio o desempenho é caracterizado segundo quatro categorias: “Conseguiu...”, “Revelou dificuldades em...”, “Não conseguiu...” e “Não respondeu ao item ou aos itens em que tinha de...”. No caso da disciplina do Português, os domínios selecionados são a “Compreensão do oral”, a “Leitura”, a “Gramática” e a “Escrita”.

Neste documento foi analisado o domínio da Leitura e concluiu-se que os alunos da turma têm grandes dificuldades em: interpretar textos (62,5% dos alunos não conseguiram interpretar os textos), analisar e avaliar a linguagem e os conteúdos utilizados (56.25%); e mostram ainda grande insuficiência de vocabulário (apenas um aluno conseguiu adequar o vocabulário ao tema pretendido na componente escrita).

1.3. O Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico

Homologado em 2015, o *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* para o 3º ciclo inclui cinco domínios de referência: a Oralidade, a Leitura, a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Comparando com os outros quatro domínios que estruturam este documento regulador do ensino do Português, a Leitura é uma atividade em destaque, uma vez que os objetivos propostos para esta e para a Educação Literária estão em maior número do que os apresentados para os restantes domínios.

Nos objetivos gerais deste documento (2015, p. 5) observa-se o predomínio das competências textual e literária, em relação a outras como, por exemplo, a competência estratégica, linguística e gramatical. Os objetivos que se incluem no desenvolvimento da competência textual são: “Adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente”, “Compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística”, “Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua”, “Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos”, “Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão”, “Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação”, “Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção do conhecimento” e “Monitorizar, de formas variadas e regulares, a compreensão e a produção de textos orais e escritos” (2015, p. 5).

De forma a promover o desenvolvimento da competência literária propõem-se os seguintes objetivos: “Desenvolver e consolidar a capacidade de leitura e de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas”, “Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas”, “Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade”, “Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores” e “Reconhecer a inscrição da matriz cultural na aprendizagem do Português”. Assim sendo, e visto que os objetivos gerais são compostos por vinte e um pontos, a competência textual e a competência literária apresentam um total de treze objetivos sugeridos para o ensino básico.

Passando para a caracterização e apresentação do terceiro ciclo, um dos principais objetivos do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, para o domínio da Educação Literária, (2015, p. 28) é “capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários”, verificando-se a preocupação em proporcionar aos alunos leituras que vão ao encontro dos seus interesses. Alguns objetivos mais específicos relativos à leitura, e ao ano de escolaridade no qual foi realizada a intervenção pedagógica – o 9º ano – são “Ler para apreciar textos variados” (2015, p. 85), “Apreciar textos literários” (*idem*, p. 87), sendo visível a necessidade de que os alunos se apropriem de um leque mais amplo de textos, permitindo-lhes analisar e relacionar estruturas e construções. Nestes objetivos está presente uma das mais importantes estratégias de motivação para a leitura, segundo vários autores, uma vez que se defende que, para haver interesse pela leitura, é necessária a promoção de obras variadas.

De entre os objetivos junta-se ainda “Ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e complexidade dos textos selecionados” (2015, p. 88). Este objetivo vai de encontro ao que Soares (2003, p. 12) define como a “metáfora do Alpinista” e que tem como princípio a oferta de textos diferentes e cada vez mais complexos, para que os alunos sejam capazes de construir uma pirâmide de leitura, na qual o vértice contempla a sua maior proeza. Este é um dos poucos objetivos do Programa que tem como princípio a

motivação para a leitura e que inclui o interesse e gostos dos alunos relativamente ao ato de ler.

No que respeita aos conteúdos da Leitura, verifica-se que estes se centram mais em aspetos relacionados com a compreensão e interpretação dos textos, focando o tema, as ideias principais, as estruturas textuais, entre outros. (p. 35), não havendo nada referente à motivação nem ao interesse pela leitura.

O documento acima mencionado foi tido em consideração no momento da elaboração das estratégias e da planificação das aulas ao longo do estágio, uma vez que alguns dos seus objetivos vão ao encontro dos objetivos e tema propostos no Projeto de Intervenção.

1.4. O manual adotado

O trabalho pedagógico realizado ao longo da Intervenção teve como base o Programa da disciplina e o manual adotado pela Escola – *Novo Plural 9* -, para este ano de escolaridade. Assim, para completar a caracterização da turma de Português, fez-se uma análise deste “recurso educativo privilegiado” (Lei de Bases do Sistema Educativo Português, artigo 41º-2).

O manual é composto por cinco unidades: a *Unidade 0* é uma unidade inicial que se intitula “Para começar” e tem a função de dar a conhecer como está dividido o manual, incluindo-se, ainda, nesta unidade um teste diagnóstico, objetivos individuais para o aluno estabelecer e as obras/textos obrigatórias e recomendadas para a Educação Literária. Após análise desta unidade verifica-se que as unidades que se seguem (1, 2, 3 e 4) são unidades temáticas. A primeira temática - *Unidade 1* - intitula-se “A vida é uma viagem” e nela são trabalhados os textos narrativos. A *Unidade 2* tem como título “O barco vai de saída” e tem como objetivo trabalhar o texto dramático. A *Unidade 3*, “Mar Português”, trabalha a narrativa épica “Os Lusíadas”. A *Unidade 4* intitula-se “Viajar na distância” e trabalha os textos poéticos.

São trabalhados no manual os 5 domínios da língua que constam do programa de Português e Metas Curriculares para o 3ºCiclo do Ensino Básico: Leitura; Oralidade (Compreensão Oral e Expressão Oral); Escrita; Gramática e Educação Literária.

No texto de apresentação do manual, a leitura é representada como uma atividade que, ao longo deste material didático, promete comover, divertir e promover o espírito crítico dos alunos (*Novo Plural 9*, 2013, p. 12). Da análise do manual também se verifica uma

preocupação com a oferta de diversas tipologias textuais, que vão desde os textos narrativos, aos poemas e aos textos dramáticos, com o intuito de desenvolver a competência literária dos estudantes e proporcionar opções que vão de acordo aos seus interesses e gostos.

Relativamente a condições para a motivação através das práticas configuradas no manual, observam-se várias referências, ao longo dos cinco capítulos, ao Plano Nacional de Leitura com o intuito de estimular a leitura das obras completas dos autores estudados, como “Meu Pé de Laranja Lima”, de José Mauro de Vasconcelos, ou “A Pérola”, de John Steinbeck, ou mesmo poemas da autoria de Fernando Pessoa, José Gomes Ferreira e Sophia de Mello Breyner Andresen. Nessas sugestões, intituladas “Ler+”, fazem-se pequenos resumos promocionais de obras literárias. Todas essas obras fazem parte da “Lista de obras e textos para Educação Literária – 9º ano”, porém, algumas não estão presentes no manual, mas sim no caderno de apoio “Guiões de leitura”, que oferece alternativas aos contos ou textos narrativos abarcados no manual.

Além das sugestões de leitura anteriormente mencionadas, este manual inclui ainda, em algumas unidades, um projeto interdisciplinar, designado “Ponto de Encontro” que está intimamente ligado à motivação para a leitura, uma vez que promove um maior envolvimento dos alunos com as leituras e divulga atividades que vão mais ao encontro dos seus interesses. O facto de ser um projeto interdisciplinar poderá também contribuir para envolver mais alunos, uma vez que as suas preferências disciplinares são distintas. O primeiro projeto, seguindo-se da leitura e análise da peça o “Auto da Barca do Inferno” (Unidade 2), propõe uma dramatização atual da obra estudada, associando à disciplina de Português as de História e Educação Visual (p. 165).

Uma outra sugestão, no âmbito dos projetos interdisciplinares, é a realização de um livro que reúna os textos mais interessantes produzidos pelos alunos ao longo do ano letivo, referenciado ao longo do manual, na secção “Sugestão de Leitura” como “O Livro dos Livros”. Nesta atividade, sugere-se a participação da disciplina de Educação Visual e “de todas as outras disciplinas nas quais tenha havido produção de textos ou atividades originais” (p. 297).

Alargando as sugestões de leitura para além do *Plano Nacional de Leitura* e a “Lista de Obras e textos para Educação Literária”, este manual inclui ainda uma pequena atividade, depois da leitura da cena do *Judeu* da peça “Auto da Barca do Inferno”, denominada “Roda de Livros”, na qual estão incluídos alguns romances históricos relacionados com a temática

dos Judeus e a problemática do Holocausto, permitindo ao aluno o acesso a outras leituras, que possam fazer parte do seu leque de preferências.

Para além das sugestões acima mencionadas, ao longo de cada unidade vão surgindo atividades relacionadas com os textos que poderiam ser fomentadoras do gosto e do interesse pela leitura, por sugerirem leituras expressivas e por darem a oportunidade ao aluno de pesquisar outros textos que vão mais ao encontro dos seus interesses. Exemplo disso é a atividade proposta na página 247, na secção “Leitura/ Oralidade” sugerindo a leitura expressiva de um episódio de “Os Lusíadas”. Também na unidade 4, “Viajar na distância” (pp. 274, 280, 288), são apresentadas sugestões de atividades que incluem a leitura expressiva de alguns poemas de vários autores, nas quais se dá aos alunos a oportunidade de escolher um que seja do seu interesse pessoal. Na página 288, para além da sugestão de leitura expressiva, surge também a possibilidade de articular as atividades de sala de aula com a biblioteca escolar, uma vez que se estimula o aluno a ir procurar na biblioteca da escola outros poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Apesar de não haver grande variedade de atividades, verifica-se que a leitura é o domínio mais apreciado e cuidado neste manual, denotando-se uma preocupação em criar atividades dinâmicas, com o objetivo de incutir no seu público-alvo o interesse em alargar os seus horizontes como leitor.

2. O DIAGNÓSTICO NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

Com o objetivo de diagnosticar as motivações e as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos, elaborou-se um questionário (cf. Anexo 3). A informação recolhida foi importante para delimitar o campo de investigação e as estratégias didáticas e investigativas do projeto, sempre com o objetivo de ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos.

Como foi mencionado anteriormente, este questionário foi desenhado para alunos do 9º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, e está dividido em três partes. Na primeira parte solicitavam-se os dados biográficos; na segunda parte, designada “As tuas motivações”, incluem-se questões com o intuito de compreender a visão dos alunos face à leitura; e, por último, indagava-se sobre “As tuas estratégias de leitura escolar”, incluindo afirmações relativas a estratégias de leitura utilizadas antes, durante e depois de ler um texto, com o objetivo de verificar se os alunos já possuíam alguma consciência relativamente à utilização deste tipo de estratégias para melhorar e facilitar a atividade da leitura.

Dado que os dados biográficos foram já apresentados atrás (cf. ver 1.2 do ponto da Intervenção de Português), apresentaremos, aqui, a análise dos dados relativos às motivações dos alunos (Grupo II), bem como os relativos às estratégias de leitura (Grupo III).

Verhoeven e Snow (2001, p. 171) defendem que “when students are encouraged by the teachers to shared books with friends, talk about their writing, and discuss reactions to their Reading, they are more likely to read widely and frequently.” Neste sentido, e também porque uma das atividades previstas na planificação da turma, desde o início do ano letivo, era a apresentação de um livro, por parte dos alunos, de forma a incentivar os restantes colegas a lê-lo, perguntou-se: “Gostavas de apresentar um livro à turma para incentivar os teus colegas a lê-lo?” (Questão 8, Grupo II). Como se pode confirmar, através dos dados do Gráfico 1 (abaixo), as respostas foram maioritariamente negativas, havendo ainda uma percentagem de 11% que não respondeu à questão. Pode constatar-se a falta de vontade dos alunos em ler e em partilhar leituras com os colegas da turma.

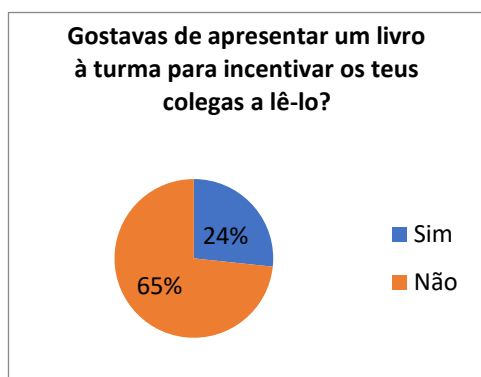


Gráfico 1. Opinião acerca da apresentação de um livro perante a turma.

Quanto à motivação nas aulas de Português (Questão 1, Grupo III), colocou-se a seguinte afirmação: “Sinto-me sempre motivado nas aulas de Português.” Apesar de a maioria dos alunos concordar com a afirmação, há uma elevada percentagem (47%) que discorda (Gráfico 2). Este dado não vai ao encontro as respostas iniciais dadas sobre “Qual a tua disciplina preferida?”. Seria de esperar que, sendo o Português uma das suas disciplinas preferidas, houvesse uma maior motivação face a esta disciplina.

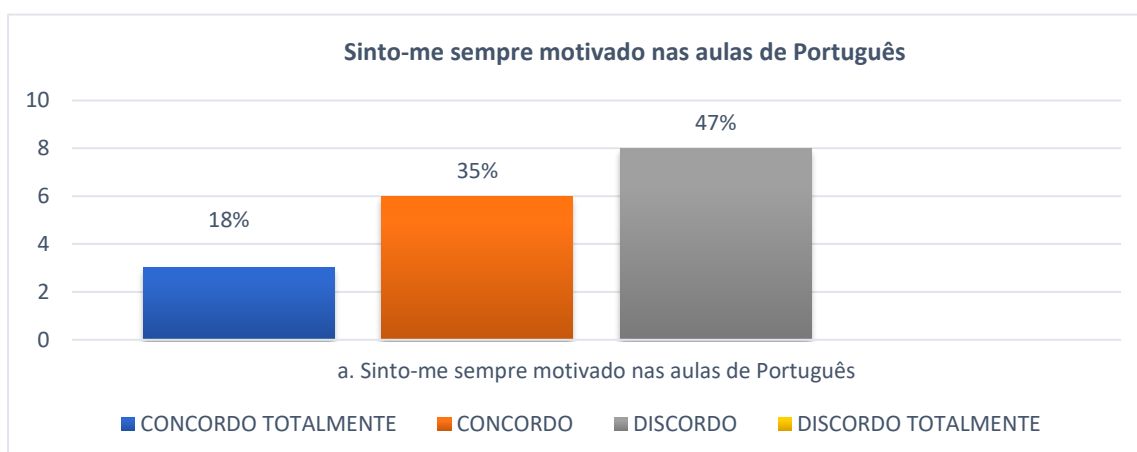


Gráfico 2. Motivação nas aulas de Português

Sobre “Gosto das aulas de leitura” (Gráfico 3), apenas três alunos discordaram da afirmação, sendo que a maioria concordou. Porém, mais uma vez, este dado não é corroborado com a observação das aulas realizadas antes do início da intervenção, onde se verificavam alguns protestos por parte da turma, no global, quando se apresentava uma atividade que envolvia a leitura.



Gráfico 3. Motivação nas aulas de leitura

Quanto às estratégias de leitura (Grupo III do questionário), a afirmação “Na interpretação de textos gosto de trabalhar em grupo” foi fulcral para delimitar uma das estratégias a utilizar nas aulas, devido às respostas dos alunos. Como se constata no gráfico abaixo (Gráfico 4) catorze alunos afirmaram gostar do trabalho colaborativo aquando da interpretação de textos. Mais 24% concorda totalmente com a afirmação, havendo apenas 12% a discordar. Assim, tendo em conta que muitos autores (Dornyei, 2001; Guthrie e Wigfield, 2000; Guthrie, 2001; Verhoeven e Snow, 2001) defendem o trabalho colaborativo como uma mais valia para uma aprendizagem mais produtiva e um maior envolvimento dos alunos na construção de conhecimentos, esta afirmação foi tida em consideração durante todo o processo de planificação das aulas, na segunda fase da intervenção.

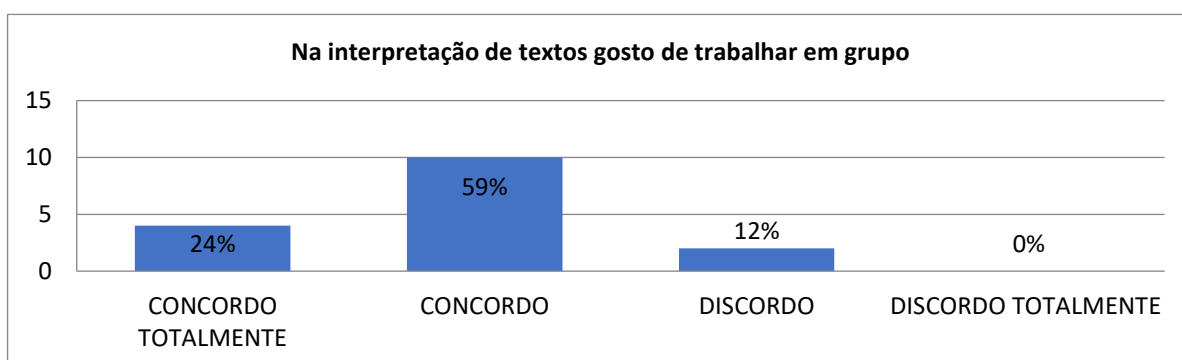


Gráfico 4. Motivação para o trabalho colaborativo

Do mesmo modo, as respostas à questão “Depois de ler um texto, não gosto de responder às perguntas de interpretação” (Gráfico 5) contribuíram para a construção de atividades realizadas nas aulas. Uma vez que a maioria dos alunos concordou com esta afirmação (41% concorda e 24% concorda totalmente), foram pensadas atividades que permitissem à turma participar mais ativamente, possibilitando um maior interesse nas tarefas que procedem à leitura de um texto.

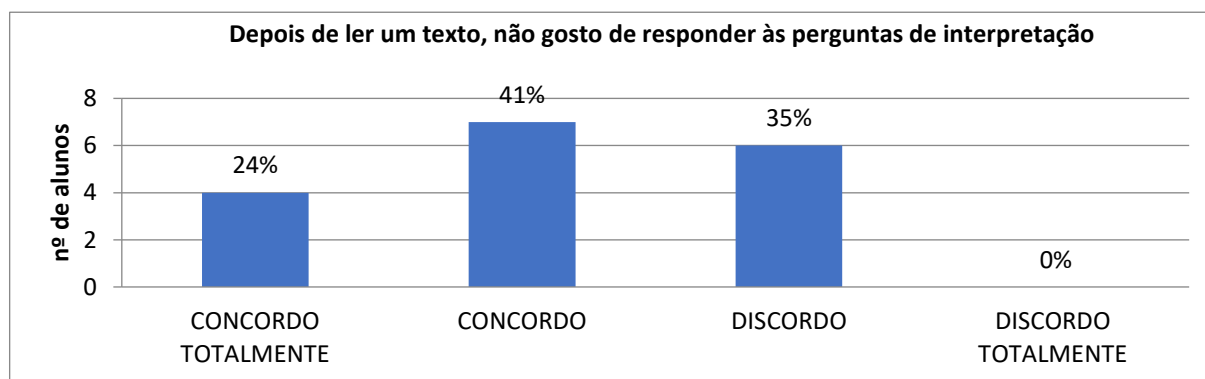


Gráfico 5. Opinião acerca das perguntas de interpretação

Outras questões serviram também de base para a criação de atividades que se enquadram no quinto objetivo do Projeto de Intervenção “Facilitar a compreensão de textos por meio de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura”: “Antes de ler um texto, acho importante fazer atividades acerca do seu tema” (Gráfico 6) e “Depois de ler um texto, gosto de ir à biblioteca pesquisar mais sobre o assunto ou procurar outros textos para analisar em aula” (Gráfico 7).

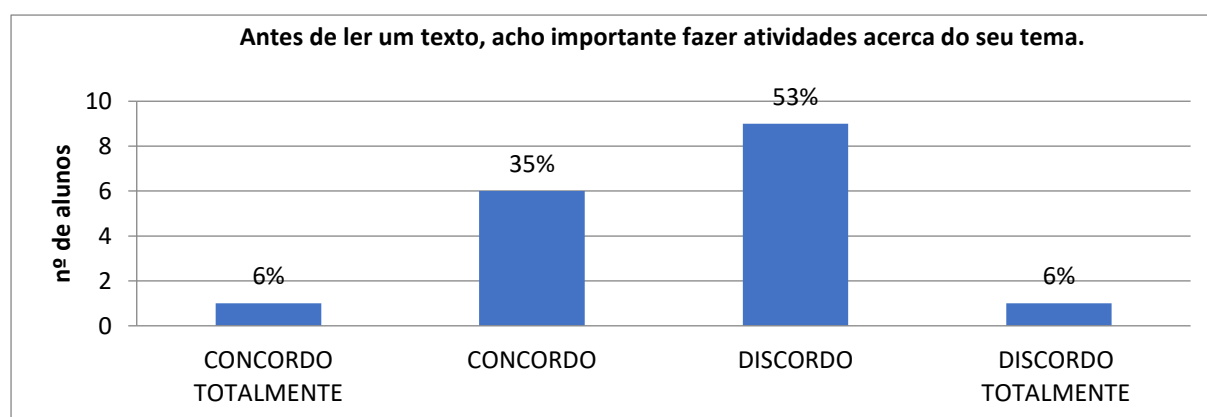


Gráfico 6. Opinião acerca das atividades de pré-leitura

Como se verifica através do gráfico acima (Gráfico 6), mais de metade da turma discorda da afirmação (53% discorda e 6% discorda totalmente), sendo que apenas 41% dos alunos deram respostas concordantes.

Para além do objetivo apresentado anteriormente, colocou-se a questão: “Depois de ler um texto, gosto de ir à biblioteca pesquisar mais sobre o assunto ou procurar outros textos para analisar em aula”, com vista a cumprir com outro objetivo do Projeto: “Articular as atividades de sala de aula com a Biblioteca Escolar” e a perceber a importância que os alunos davam à inclusão deste espaço nas aulas de Português. Como se verifica através do gráfico abaixo (Gráfico 7), apenas três alunos deram respostas concordantes, contrastando com a grande maioria da turma que discorda (41%) e discorda totalmente (41%).

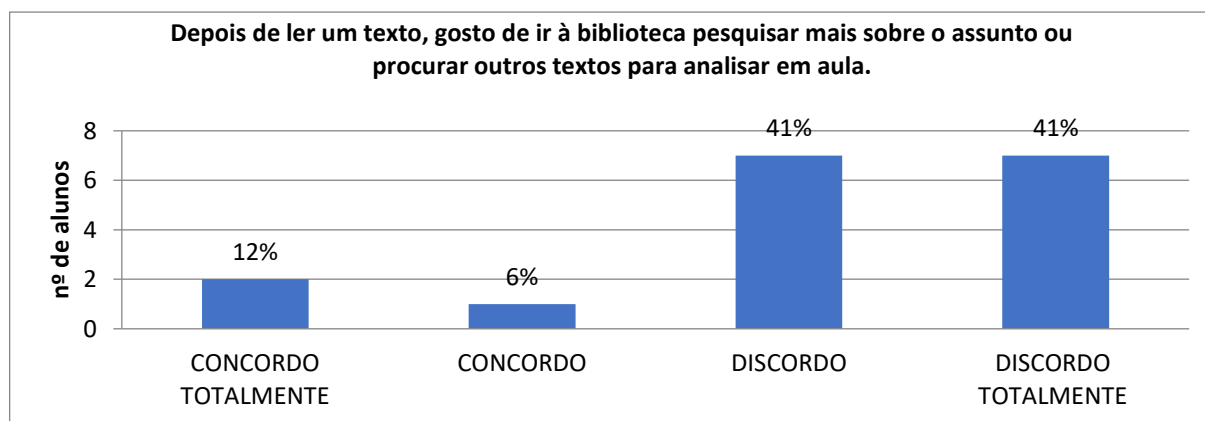


Gráfico 7. Opinião acerca das atividades de pós-leitura

Através das respostas dos alunos foi possível comprovar que mais de metade da turma não estava consciente de que seguir uma metodologia processual na leitura - isto é, realizar atividades antes, durante e depois da leitura de um texto - ajudaria no aperfeiçoamento e num maior envolvimento no processo de leitura (Gráfico 6), nem da importância de articular as atividades de sala de aula com a Biblioteca Escolar (Gráfico 7). Assim sendo, foi adotada a metodologia processual da leitura ao longo de todas as aulas de regência, com vista a melhorar a compreensão de textos e, conseqüentemente, aumentar a motivação dos alunos. Também foram pensadas atividades que permitissem aos alunos uma maior aproximação à Biblioteca da escola.

Terminada esta fase de diagnóstico, que tinha como objetivo “Verificar os costumes de leitura dos alunos, bem como o seu grau de motivação” foi possível estabelecer algumas conclusões que serviram, posteriormente, para a concepção de atividades que fossem mais ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

Assim sendo, e apesar de terem referido a disciplina de Português como uma das disciplinas preferidas, através do questionário de diagnóstico e da observação das aulas constatou-se que a turma não possuía um nível de motivação satisfatório e que a leitura era uma atividade pouco valorizada e apreciada nas aulas. Também se verificou que a turma não apresentava hábitos de leitura sólidos, sendo que a maioria não lia frequentemente.

No atinente às estratégias de leitura, comprovou-se que os alunos possuíam pouca consciência relativamente à importância das atividades de aproximação ao texto (pré-leitura), que não treinavam estratégias de compreensão de textos e que não faziam nada depois da leitura dos mesmos.

Além disso, verificou-se que os alunos privilegiavam as atividades realizadas em grupo, pelo que houve um intento em incluí-las, sempre que possível, ao longo das regências com vista a motivá-los para as atividades propostas.

Assim, depois de analisar cuidadosamente este instrumento de investigação, foram desenhadas algumas estratégias para incluir nas aulas que passavam pela adoção da pedagogia de leitura por fases, pela apresentação de várias tipologias textuais, o trabalho colaborativo e a promoção das idas à biblioteca escolar durante o período de aula.

3. A INTERVENÇÃO NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

As aulas nesta disciplina ocorreram ao longo do segundo período letivo, o que coincidiu com o início do estudo da obra de leitura obrigatória “Os Lusíadas”. Como era objetivo seguir uma metodologia de pedagogia da leitura processual, com atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, e o manual não possuía propostas deste tipo que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, as atividades desenvolvidas para implementação do projeto foram criadas pela estagiária, sendo que o manual adotado serviu para uma melhor seleção dos textos a utilizar, com vista a cumprir os objetivos propostos para a disciplina.

A descrição das atividades apresentadas neste ponto tem como objetivo evidenciar de que modo foi implementado o projeto e que atividades se propuseram de forma a promover a motivação dos alunos para a leitura. Em seguida, e em forma de tabela (Tabela 1), serão sintetizados os objetivos de investigação definidos, os objetivos de aula e as estratégias selecionadas para potenciar uma aprendizagem mais significativa e que vá ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos. Depois da tabela síntese, far-se-á a descrição das mesmas, bem como as reflexões retiradas no final de cada aula, que permitiram modificar e melhorar alguns aspetos relativos às práticas.

Tabela 1. Síntese dos objetivos de intervenção na disciplina de Português

Aulas	Objetivos da Investigação	Objetivos da aula	Estratégias utilizadas
Conhecer Camões	Dotar os alunos de um papel ativo na interpretação de textos;	Construir conhecimento acerca da vida e obra de Luís Vaz de Camões.	Construção de conhecimento através de atividades em grupo; localização de informação no texto (scanning).
Iniciação a “Os Lusíadas”	Facilitar a compreensão de texto por meio de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura.	Inferir os planos narrativos.	Mobilização de conhecimentos prévios; construção de um mapa conceitual através da dedução de palavras que estão incluídas em cada plano; localização de informação.

Os deuses no Olimpo	Facilitar a compreensão de texto por meio de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura.	Envolver os alunos na interpretação do texto.	Inferência do conteúdo do episódio; utilização do dicionário online; mobilização de conhecimentos prévios; contraste entre as hipóteses realizadas previamente à leitura com a nova informação retirada do texto.
Inês de Castro	Dotar os alunos de um papel ativo na interpretação de textos.	Dotar os alunos de competência para pesquisas em textos digitais.	Pesquisa de informação na Internet; seleção de informação nos dispositivos digitais.
A ilha dos Amores	Facilitar a compreensão de texto por meio de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura.	Facilitar a compreensão do poema através de atividades mais próximas dos interesses dos alunos.	Formulação de hipóteses; mobilização de conhecimento prévio; utilização do dicionário online para pesquisa de vocabulário desconhecido.
À descoberta dos livros	Articular as atividades de sala de aula com a biblioteca escolar	Promover atividades fora do espaço sala de aula.	Pesquisa de livros do interesse dos alunos.
Passeio dos livros	Envolver os alunos na seleção de textos, parra uma leitura mais autónoma.	Desenvolver estratégias de interação entre os alunos.	Apresentação dos livros em formato “Galery Walk”.

3.1. Conhecer Camões

A primeira aula (cf. Anexo 4), com vista à implementação do projeto, diz respeito ao início do estudo da obra do autor Luís Vaz de Camões. Para isso, e com o objetivo de construção de conhecimentos acerca da vida e obra deste autor, a aula foi planeada em torno da leitura da sua biografia.

Como atividade de pré-leitura foram projetadas quinze questões que poderiam, ou não, vir a ser pertinentes para a produção de uma biografia, como se verifica pela figura abaixo (Figura 1).

Perguntas pertinentes para escrever uma biografia:

- Qual o nome completo?
- Quando e onde nasceu?
- Quando e onde morreu?
- Qual o nome dos pais?
- Onde estudou?
- Qual a sua cor preferida?
- Como perdeu o olho?
- Onde escreveu “Os Lusíadas”?
- A quem dedicou “Os Lusíadas”?
- Qual a sua comida preferida?
- Por que países viajou?
- Qual o nome da sua vizinha?
- Como salvou “Os Lusíadas”?
- Como foram os últimos anos da sua vida?
- Em que data se comemora o “Dia de Camões”?
- Podemos acrescentar algumas curiosidades sobre o autor?

Figura 1. Questões sobre a vida e obra de Camões

O objetivo desta atividade era promover a participação dos alunos na interpretação do texto, uma vez que foram eles a escolher as perguntas às quais iriam responder durante a leitura da biografia do autor.

No segundo momento da aula, procedeu-se a uma atividade em grupos, organizados pelos alunos, na qual foram distribuídas duas biografias (uma de Luís Vaz de Camões e outra de Sophia de Mello Breyner), sob a forma de textos desordenados. A instrução dada foi que os alunos, num primeiro momento, teriam de selecionar a biografia do autor a estudar, de seguida, proceder à sua ordenação e, por fim, responder às questões que selecionaram no primeiro momento da aula. Esta atividade em grupo permitiu aos alunos a troca de ideias e uma melhor construção do conhecimento acerca da leitura dirigida. A atividade de ordenar os parágrafos da biografia pode considerar-se do tipo Macroprocesso (Giasson, 1990, p. 141), uma vez que os alunos se apropriam dos conhecimentos que possuem acerca da estrutura deste género textual para completarem a tarefa.

Depois de organizar o texto cronologicamente e de responder às questões (atrás, Fig. 1), como atividade de pós-leitura foi projetado um mapa mundo. Um aluno, seguindo as instruções dos colegas, teve de traçar no mapa o trajeto feito pelo autor ao longo da sua vida, marcando os lugares e as datas mais importantes.

Na reflexão realizada depois desta atividade, constatou-se que os grupos teriam de ser criados pela professora, de forma a permitir uma participação mais ativa por parte de todos os elementos, uma vez que, estando em grupos auto organizados, as atividades não eram realizadas da melhor forma, não havendo negociação nem transferência de ideias dentro de alguns grupos, o que não vai ao encontro do principal objetivo do trabalho colaborativo defendido por vários autores, já mencionado neste documento (Cf. Ponto 2 do Capítulo I).

Contudo, e de uma forma geral, os objetivos delineados para esta atividade foram cumpridos, pois os alunos mostraram-se motivados para a realização das tarefas propostas, e participaram ativamente em todas as atividades, propondo até mais duas questões que não estavam previstas na atividade de pré-leitura – as duas últimas questões da figura 2: “Em que data se comemora o “Dia de Camões”? e “Podemos acrescentar algumas curiosidades sobre o autor?” -, organizaram cronologicamente a biografia do autor, o que demonstra conhecimento acerca da estrutura de um texto biográfico, e responderam corretamente à leitura dirigida, o que lhes permitiu uma construção mais organizada do conhecimento relativo à vida e obra do autor estudado.

3.2. Iniciação a “Os Lusíadas”

Depois da aula na qual os alunos tiveram de construir conhecimento acerca da vida e obra do autor, procedeu-se ao início da leitura d’ “Os Lusíadas” (cf. Anexo 5). Esta atividade tinha como objetivo a inferência dos planos narrativos que constituem a Epopeia. Assim, como atividades de pré-leitura treinou-se a mobilização de conhecimentos prévios, de forma a tornar mais acessível o primeiro contacto com esta obra. Esta atividade inclui-se nas estratégias cognitivas, segundo a taxonomia de Oxford (1990, p. 19).

Os planos narrativos n’ “Os Lusíadas” foram criados de forma a encaixar os diferentes episódios na ação, separando a central – Viagem de Vasco da Gama – das secundárias – mitologia, história de Portugal e as Reflexões do Poeta.

Assim, como primeira atividade, os alunos construíram um mapa concetual, que teria de incluir os quatro planos narrativos. Através da projeção de uma imagem, os alunos foram levados a deduzir quais as palavras que poderiam aparecer na obra e que iriam remeter para

cada um dos planos. Nesta atividade a estratégia selecionada diz respeito às de memória ("memory strategy", Oxford, 1990, p. 18).

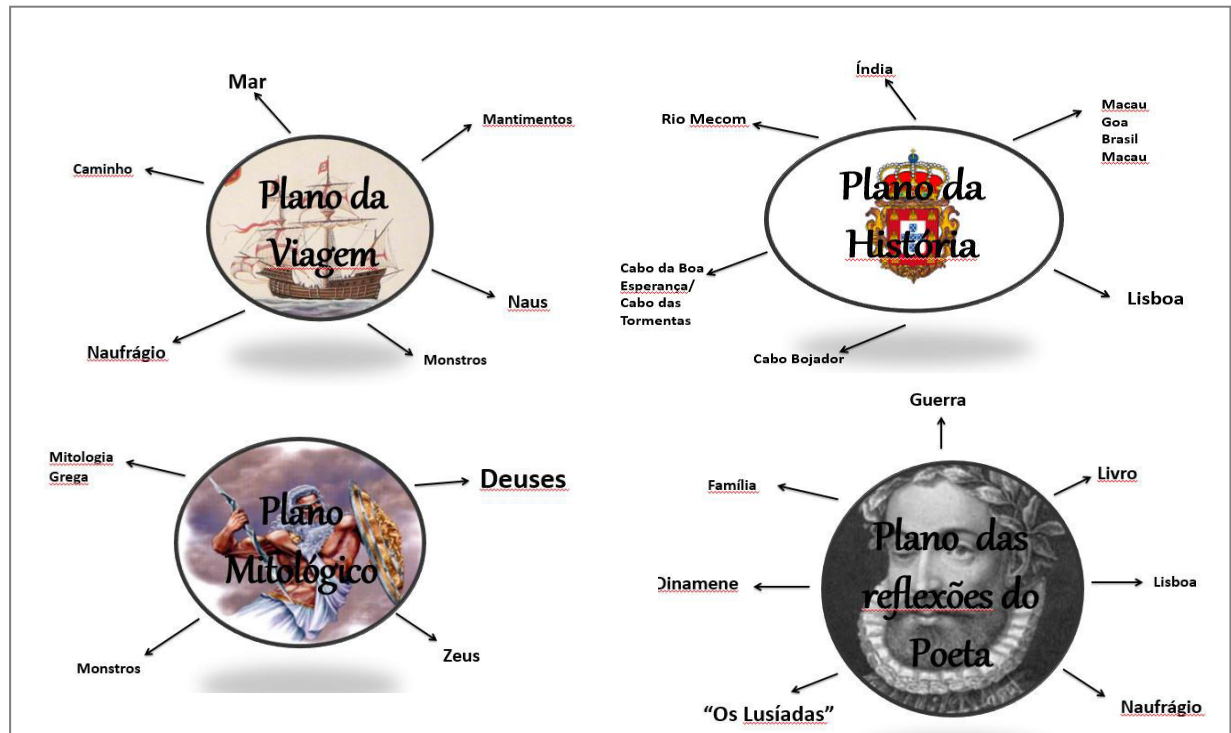


Figura 2 – Propostas de respostas dos alunos

Através da figura acima, é possível constatar que os alunos se apropriaram dos conhecimentos prévios, construindo uma lista de vocabulário útil que lhes permitiu identificar, no segundo momento da aula relativo à leitura da *Proposição*, os diferentes planos – o Plano da Viagem, o Plano da História, o Plano Mitológico e o Plano das Reflexões do Poeta. A atividade de leitura dirigida que pretendia a localização de informação específica no texto é uma das estratégias mais importantes no ensino da leitura. De facto, segundo a OCDE (2018, p. 14), "locating information draws on readers' understanding of the task demands, their knowledge of text organisers and their ability to assess the relevance of text."

3.3. Os deuses no Olimpo

Esta aula (cf. Anexo 6) pretendia a distinção entre as palavras "consílio" e "concílio", de forma a facilitar a inferência do conteúdo do episódio a estudar posteriormente, "Consílio

dos deuses no Olimpo” (pp.193-196 do manual “Novo Plural 9”). Para a realização desta atividade e utilizando o dicionário online, os alunos pesquisaram a diferença dos dois conceitos acima referidos. Depois de construírem o significado do vocábulo presente no título do episódio, foi feito um questionário, de forma oral, pela professora, sobre a razão pela qual se iria realizar uma reunião entre os deuses do Olimpo, e qual poderia ser o assunto. Apesar de alguns alunos terem dado respostas fora do contexto da matéria a estudar, a maioria da turma respondeu que a razão de haver uma reunião entre deuses poderia ser para decidirem se iriam ajudar os portugueses a conquistar o mundo.

Em seguida, a professora projetou as imagens dos deuses da mitologia clássica que fazem parte do episódio (Júpiter, Baco, Vénus e Marte) e solicitou aos alunos que propusessem algumas hipóteses relativamente a quais deuses estariam a favor ou contra os portugueses na conquista dos mares.

Concluída a fase de pré-leitura a turma foi organizada em grupos e distribui-se a cada um uma personagem. Através de uma leitura dirigida (Figura 3, abaixo), pretendia-se que os alunos identificassem se os deuses estavam a favor ou contra a conquista dos portugueses e quais os argumentos que utilizaram para defender a sua posição. Esta atividade tinha como objetivo contrastar as expectativas iniciais formuladas pelos alunos, no segundo momento da aula, com a informação nova adquirida durante a leitura do texto, realizada individualmente, na qual cada elemento do grupo ficou responsável por responder a uma questão, para que no final da leitura pudessem construir o conhecimento em grupo.



Figura 3 – Leitura dirigida do episódio “Consílio dos deuses no Olimpo”

Por fim, e indo ao encontro de dois dos objetivos referente ao domínio da Escrita do *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* (2015, p. 87) “Analisar o ponto de vista das diferentes personagens” e “Expressar de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitadas pelos textos lidos”, a atividade de pós-leitura realizada foi uma atividade de expressão escrita, na qual os alunos tiveram de redigir um texto de opinião em grupo, colocando-se na pele de um deus à escolha, e defender a sua posição frente ao destino dos portugueses. A escolha desta atividade tem a ver com o facto de as atividades de escrita serem também importantes nas aulas de leitura, pois “para além de consolidar uma comunidade de leitores”, pode também ajudar “a consolidar uma comunidade de escritores”, uma vez que “ler, escrever, ouvir e falar, são habilidades linguísticas interligadas e que se apoiam mutuamente.” (Azevedo, 2007, p. 73). Ao longo da realização desta atividade, notou-se um grande envolvimento e participação de todos os elementos de cada grupo.

3.4. Inês de Castro

Para a leitura do episódio “Inês de Castro” (*Novo Plural 9*, p. 202-205), incluída na obra “Os Lusíadas”, as atividades realizadas tiveram como objetivo dotar os alunos de competências para pesquisas em textos digitais (cf. Anexo 7). Neste sentido, a pré-leitura foi realizada na sala de informática da escola. Orientados por uma ficha de registo, os alunos tiveram de pesquisar informação online sobre Semiramis, Rómulo e Remo, Pirro, Tiestes e Atreu, personagens mitológicas referidas no episódio.

Esta atividade foi pensada com base nos documentos da OCDE (2018), que defendem a importância de saber fazer a seleção de informação relevante em dispositivos eletrónicos, nos quais os leitores devem tomar decisões “as to which of the available texts is the most important, relevant, accurate or truthful” (p. 14).

Durante a sua realização, os trabalhos foram sendo vistos pela professora, e constatou-se que os alunos tinham utilizado fontes diferentes e, conseqüentemente, tinham informações distintas uns dos outros. Para uniformizar a informação recolhida, fez-se oralmente a recolha de todos os conteúdos e, através da comparação dos mesmos, os alunos, em conjunto, selecionaram quais se aproximavam de forma mais coerente para a posterior compreensão do texto.

Com esta aula pretendia-se tornar os alunos mais competentes na altura de avaliar a qualidade e credibilidade de um texto digital. Assim sendo, pode concluir-se que cumpriu o objetivo delineado, que seria o de dotar os alunos de competências para pesquisa de textos digitais, mostrando-lhes que devem estar preparados para saber distinguir qual a informação mais relevante e qual a que possui maior veracidade e validade para a construção do seu conhecimento, filtrando-a de forma a facilitar o seu processamento. Os alunos trabalharam, portanto, a sua competência metacognitiva para saber selecionar, de forma crítica, informação válida e fiável em fontes bibliográficas pertencentes a um meio virtual.

3.5. A ilha dos Amores

Esta aula tinha como objetivo “Facilitar a compreensão de texto por meio de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura”. O objetivo específico era “Facilitar a compreensão do poema através de atividades mais próximas dos interesses dos alunos”.

O primeiro momento desta aula pretendia, pela formulação de hipóteses e da mobilização de conhecimentos prévios, facilitar a leitura do episódio “Ilha dos Amores” (*Novo Plural 9*, 2013, pp. 236-238). Através do título projetado, os alunos foram formulando hipóteses acerca do conteúdo do texto. Depois de mobilizarem os seus conhecimentos e de construírem uma imagem mental, os alunos em grupo, conjugando as hipóteses feitas anteriormente pelo título, formularam hipóteses sobre o conteúdo do texto através de uma atividade de expressão escrita (cf. Anexo 8).

O segundo momento desta aula (cf. Anexo 9) pretendia antecipar algumas dificuldades que pudessem surgir na leitura do episódio, a propósito do vocabulário e das personagens presentes no episódio. Os alunos, para identificar os sentidos de um conjunto de palavras, tinham de consultar o dicionário online. Mais uma vez, nesta atividade foi pedida a fonte à qual os alunos acederam para responder à tarefa. Verificou-se que a maioria utilizou o “Priberam” e a “Infopédia” para pesquisa do significado das palavras apresentadas. Para a recolha de informação relativa aos seres mitológicos referenciados no episódio, a fonte mais utilizada foi a “Wikipedia”.

Por fim, procedeu-se à leitura do episódio, realizada individualmente, que permitiu aos alunos contrastar a imagem concebida na pré-leitura, relativamente ao conteúdo do texto e às personagens que nele são apresentadas, com a nova informação.

Esta organização da aula em momentos de leitura, permitiu aos alunos, numa fase que antecede o contacto com o texto, apropriarem-se dos conhecimentos acerca do tema e de construir conhecimento em conjunto, de forma a facilitar a posterior compreensão do conteúdo do texto.

3.6. À descoberta dos livros

De forma a cumprir um dos objetivos de investigação delineados para a fase de intervenção, “Articular as atividades de sala de aula com a biblioteca escolar”, esta atividade pretendia também motivar os alunos para as leituras fora do ambiente escolar (cf. Anexo 10). Esta atividade foi realizada na biblioteca da escola, como pretende ilustrar a Figura 4.



Figura 4. Atividade na Biblioteca Escolar

Tratou-se da exposição de alguns livros selecionados, por recurso às listas do *Plano Nacional de Leitura*, focando nos livros recomendados para o 9º ano de escolaridade, e as suas sinopses apresentadas em pequenas tiras de papel. Os alunos tinham, através da comparação entre o resumo e o título, fazer a devida correspondência. Esta atividade pretendeu ainda apresentar a oferta de livros que a biblioteca disponibiliza aos leitores desta faixa etária, de forma a promover uma visita mais frequente por parte dos alunos a este espaço. Depois da

realização da atividade, os alunos percorreram as suas estantes, à procura de um livro de interesse. Como defende Sousa (2000):

A biblioteca escolar é ela também um dos mecanismos escolares a participar na construção de leitores. O seu não desenvolvimento num contexto que tenha como objetivo promover a curiosidade intelectual, o espírito de pesquisa, a inquirição, hábitos e atitudes positivas para com os livros e a leitura é um fator de contradição. (p. 46).

No final da atividade, já na sala de aula, cada aluno escreveu o título e o respetivo autor do livro que selecionaram para leitura domiciliária numa cartolina que ficou pendurada na sala de aula até à atividade final, a apresentação dos livros. Alguns alunos selecionaram de entre os livros expostos na mesa da biblioteca escolar (cf. Anexo 10), por exemplo: “Amigos para sempre”, “A lua de Joana”, “O diário de Anne Frank”, “3096 dias” e “Não dances com a morte”. Os restantes alunos selecionaram livros que encontraram nas prateleiras deste espaço escolar dedicadas à sua faixa etária, como: “República Popular”, “Apenas um ano”, “O fim da inocência”, “Os treze porquês”, “Um refúgio para a vida”, “O recruta” e “Os herdeiros”.

3.7. Passeio dos livros

A última atividade selecionada para descrever a intervenção (cf. Anexo 11) levada a cabo na disciplina de português foi planificada no início do ano letivo, bem como a data da sua realização, que foi pensada em conjunto com os alunos. O objetivo do “Passeio dos livros” era que cada um apresentasse oralmente um livro escolhido por si aos colegas. Como através do questionário de diagnóstico se verificou que os alunos não tinham interesse nessa atividade, foi pensada outra forma de a concretizar, seguindo outra estratégia para a apresentação. Uma vez que os alunos não se sentiam à vontade com a exposição oral, e o objetivo desta atividade não era de forma alguma avaliar o desempenho no domínio da Oralidade, mas sim propiciar a partilha de leituras, a atividade foi desenvolvida através do formato “Gallery Walk”(Passeio na galeria) é uma atividade de aprendizagem ativa, pela qual os alunos são encorajados a construir o seu próprio conhecimento sobre um dado assunto para promover competências de pensamento mais elaborado (“higher-order thinking”), a integração e a aprendizagem cooperativa (Daniels, 2011). Nesta atividade, cada aluno

escreveu numa cartolina o que achou mais relevante acerca do livro que leu. De seguida, colaram-se as cartolinas de cada aluno na parede da sala, fazendo parecer uma galeria de arte (ou um museu). Este tipo de estratégia permitiu que os alunos desenvolvam competências de análise e avaliação, bem como lhes permitiu andar pela sala, contrariando as aulas mais tradicionais em que o aluno raramente se levanta da sua carteira.

Na primeira parte da aula, por recurso a folhas de cartolina, os alunos prepararam individualmente as apresentações dos livros que leram em casa e que tinham sido seleccionados na aula anterior. De seguida, expuseram-se estes trabalhos sobre a leitura da obra escolhida na sala de aula, como pretende mostrar a Figura 5. Em cada cartolina os alunos colocaram o título do livro, o autor e a editora. De seguida fizeram uma breve sinopse da obra. Alguns dos alunos fizeram também uma seleção dos excertos que mais gostaram e indicaram qual a personagem com a qual mais se identificaram.



Figura 5. Exposição dos trabalhos dos alunos

Por fim, procedeu-se à leitura dos trabalhos expostos e elaboraram-se alguns comentários, através de post-its. A atividade conseguiu envolver os alunos e foi cumprido o objetivo inicial, uma vez que permitiu a interação entre os alunos e a partilha de livros e leituras escolhidos por eles. Alguns deles chegaram mesmo a demonstrar interesse em ler determinados livros, através da descrição que os colegas fizeram das obras.

Terminada a fase de intervenção da disciplina de Português e com o auxílio dos instrumentos de recolha de dados utilizados – grelha de observação de aulas e diário do professor – é possível fazer uma síntese das estratégias de leitura utilizadas ao longo das regências e identificar as que foram melhor desenvolvidas pelos alunos.

As estratégias mais utilizadas ao longo da intervenção foram, na fase da pré-leitura, a inferência do conteúdo do texto, tanto através do título como através de imagens alusivas ao seu tema, e a mobilização de conhecimentos prévios (estratégias cognitivas segundo a taxonomia de Oxford, 1990, p. 18-19). Outro tipo de estratégias trabalhadas nesta fase foram a de memória (Ídem, 1990, p. 18), trabalhadas através do mapa concetual, e as estratégias sociais, levadas à prática com base na proposta do trabalho colaborativo. No que respeita à fase da leitura, foram mais utilizadas as ferramentas online, para a procura de vocabulário desconhecido e para a construção de novos conhecimentos acerca de temas que iam ao encontro dos interesses dos alunos.

Através da observação das aulas e das reflexões realizadas no diário do professor, foi possível verificar que os alunos foram progredindo relativamente à utilização de estratégias que antecedem a leitura de um texto e também se tornaram mais autónomos na procura de informação que os auxilia na compreensão do mesmo.

No início da intervenção, observou-se que os alunos não se sentiam muito à vontade quando lhes era proposto ler em voz alta. Durante as aulas relativas à intervenção, verificou-se que o grupo já se mostrava mais predisposto a ler o texto perante os colegas.

No âmbito da organização e gestão da sala de aula, que também foi observada no momento do diagnóstico por recurso a uma grelha de observação de aulas (cf. Anexo 2), pode concluir-se que, na maioria das aulas, os planos e respetivos objetivos foram alcançados.

4. O IMPACTO DA INTERVENÇÃO NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

De forma a avaliar se as estratégias utilizadas na fase da Intervenção foram eficazes aplicou-se um questionário no final da Prática Pedagógica (cf. [Anexo 12](#)), indo ao encontro de um dos objetivos delineados no Projeto de Intervenção, correspondente à terceira fase de Investigação: “Verificar o impacto das estratégias implementadas na Intervenção”.

Este instrumento de recolha de dados, o questionário final, apresenta uma organização mais sucinta que a do de diagnóstico. É constituído por dois grupos apenas, o primeiro denominado “Atividades de leitura”, na qual os alunos deveriam posicionar-se, segundo uma escala de concordância, desde “Concordo Totalmente” a “Discordo Totalmente” perante afirmações como por exemplo: “Sinto-me sempre motivado nas aulas de Português” ou “Gosto de jogos como o “quizz” para interpretar textos”. Com este primeiro grupo de questões, pretendia-se estabelecer a comparação entre o questionário de diagnóstico e o presente; o segundo grupo refere-se às atividades que os alunos mais gostaram de realizar ao longo das regências.

Apesar de, como já foi mencionado, as respostas ao questionário de diagnóstico não apresentarem grande informação para a criação de uma imagem clara acerca das motivações dos alunos relativamente à leitura, foi possível estabelecer algumas comparações entre a primeira fase de intervenção e a última.

A apresentação da análise dos dados recolhidos com este instrumento far-se-á através da comparação entre as respostas a este questionário e as do de diagnóstico. Também se apresentarão as conclusões relativas a questões relacionadas com as atividades realizadas ao longo das regências, de forma a melhor verificar se, de facto, as estratégias utilizadas foram ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

Apesar de, como se viu antes, no questionário de diagnóstico, 65% dos alunos ter respondido “não” à questão: “Gostavas de apresentar um livro aos teus colegas para os incentivar a lê-lo?”, a atividade foi efetivamente realizada. Através de uma estratégia diferente da que estava inicialmente prevista, quase todos os alunos fizeram a apresentação de um livro (apenas dois não leram e, por isso, não apresentaram). Estes dois alunos foram os únicos que não escolheram um livro na Biblioteca Escolar, durante a aula intitulada “À

descoberta dos livros” (cf. ver ponto 3.6) e não demonstraram interesse em prosseguir com a atividade.

Em conversa informal com os alunos constatou-se que a maioria não se sentia à vontade em apresentar o livro oralmente e, por isso, a estratégia utilizada para a apresentação foi, como atrás apresentado o “Passeio na galeria” (*Gallery Walk*).

De forma a avaliar se a apresentação, apesar de não motivante, inicialmente, foi bem acolhida pelos alunos, perguntava-se no questionário se tinham gostado de apresentar o livro à turma. Como se pode ver no gráfico 8 abaixo, a quase totalidade afirmou que sim.

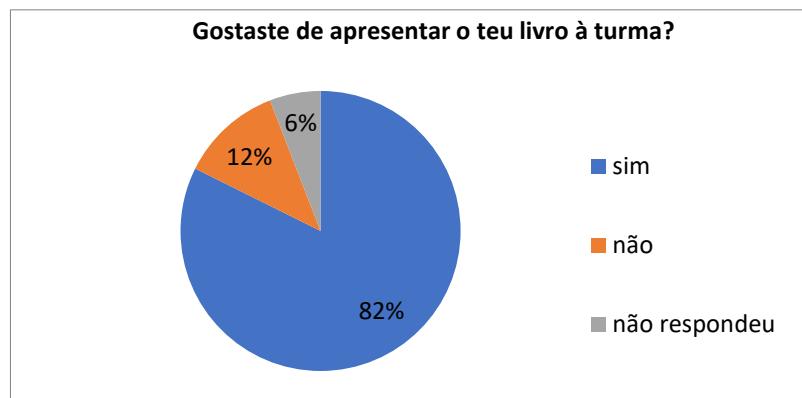
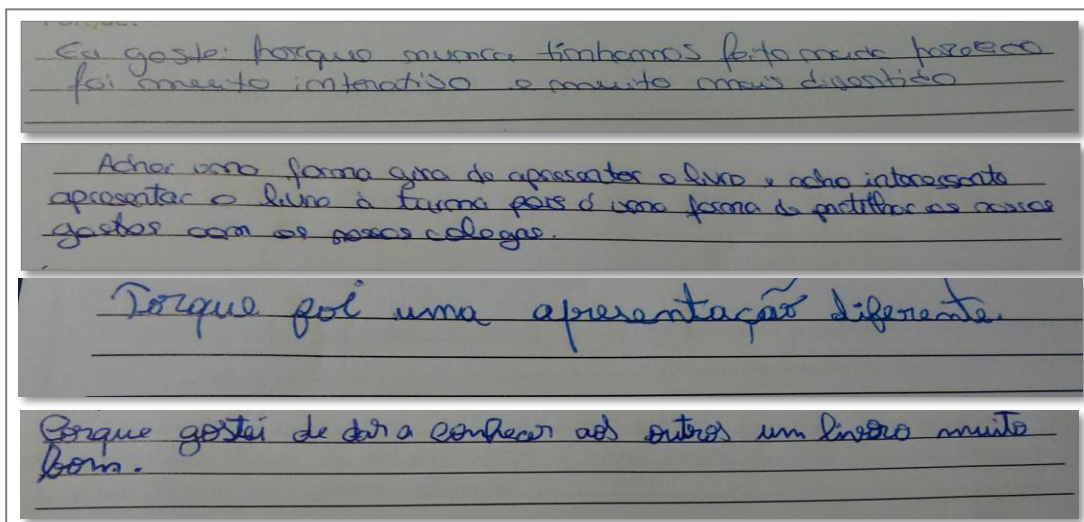


Gráfico 8: Opinião acerca das apresentações dos livros

A forma adotada para essa apresentação acabou por ser eficaz, como se pode comprovar com as justificações apresentadas (transcrições abaixo), em que os alunos disseram nunca ter feito nada parecido, que tinha sido uma apresentação “diferente”, mais “divertida” e “interativa”, sem perder o objetivo que seria o de “partilhar os nossos gostos com os nossos colegas”:



Esta atividade de leitura e partilha de leituras é defendida por Guthrie (2001) como uma das principais para a formação de leitores: “Children who like to share books with peers and participate responsibly in a community of learners are likely to be intrinsically motivated readers.” Tendo todas as atividades levadas a cabo para motivar para a leitura sido realizadas segundo este princípio de partilha, o questionário aplicado durante a aula “Passeio dos livros” (cf. Anexo 13) pretendia perceber a importância dada, pelos alunos, à atividade da apresentação dos livros nas aulas de Português. As respostas dadas confirmam que a grande maioria dos alunos (94%) concorda com a afirmação que lhes foi apresentada, como se pode verificar através do gráfico abaixo.

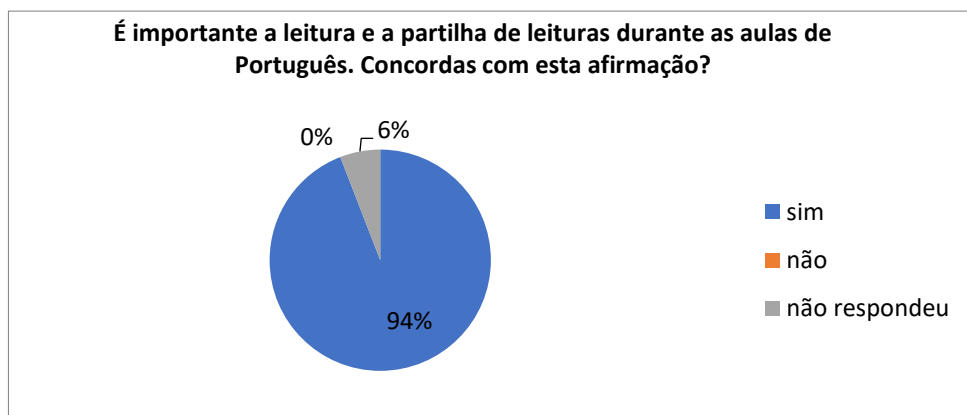


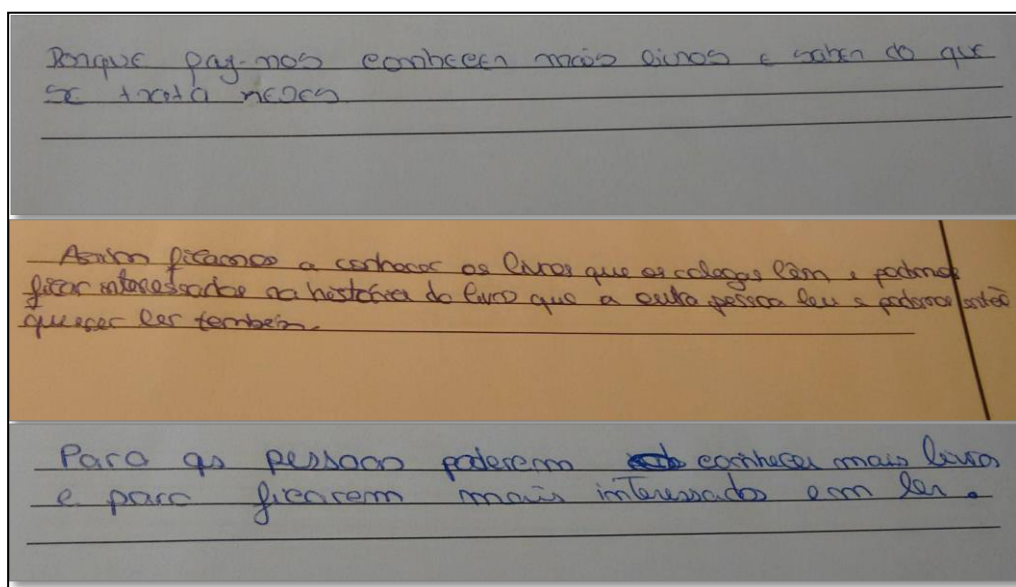
Gráfico 9 – Importância dada à leitura e á partilha de leituras nas aulas de Português

Apenas um aluno não respondeu à questão, justificando com o facto de dever “haver mais opções para quem não gosta de falar do que leu como estava nos direitos dos leitores”:

*Eu no meu caso não faço assembleias pois não
 tem que ser obrigatório mas é bom ter
 opções para quem não gosta de falar
 do que leu como estava
 nos direitos dos leitores*

De facto, nos “direitos do leitor” (Pennac, 1993) expostos na sala de aula, o último refere-se ao direito de “Não Falar do Que se Leu”. Esta resposta demonstra que o aluno se apropriou dos seus direitos, como leitor, mostrando-se conhecedor da “legislação” exposta. Apesar desta resposta, o aluno participou na atividade.

Os restantes alunos, para além de terem achado a atividade interessante e inovadora, acreditaram que a leitura e a partilha de leituras os ajudaram a “conhecer mais livros” e, conseqüentemente, a ganhar “interesse na história do livro que a outra pessoa leu” o que poderá fazer com que o queiram ler também, com base nas apresentações dos colegas, como comprovam as suas respostas ao porquê de acharem importante a leitura e partilha de leituras nas aulas de Português:



Sobre a motivação para as aulas de Português, verificou-se que o nível de motivação dos alunos aumentou comparativamente ao início do ano letivo. Comparando as respostas à afirmação “Sinto-me sempre motivado nas aulas de Português” dadas no questionário de diagnóstico e neste momento final (Gráfico 10), nota-se um aumento significativo de respostas concordantes.

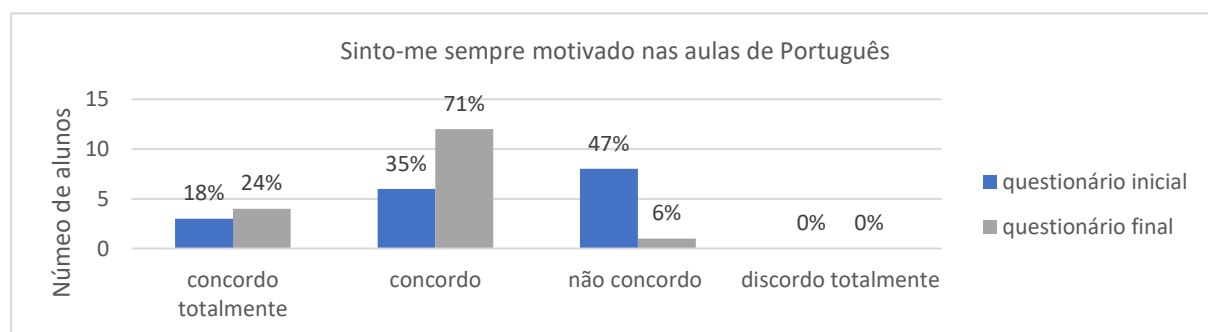


Gráfico 10 – Comparação da motivação inicial nas aulas de Português

No questionário de diagnóstico observou-se uma percentagem de 47% que não concordava com a afirmação, mas no questionário final apenas 6% dos alunos assinalam “Não concordo”. Juntando as respostas “Concordo” e “Concordo Totalmente” podemos concluir que a maioria dos alunos mudou de opinião.

Relativamente à motivação nas aulas de leitura – “Gosto das aulas de leitura” - e comparando também com as respostas dadas no questionário de diagnóstico, observou-se uma mudança significativa. No primeiro questionário, verificou-se que 65% afirmava gostar das aulas de leitura, porém havia uma grande percentagem de alunos que discordava da afirmação. Nesta avaliação final, pode observar-se que apenas 6% - 1 aluno - não concorda com a afirmação, sendo que 76% concordam, como é possível verificar no Gráfico 11 abaixo:

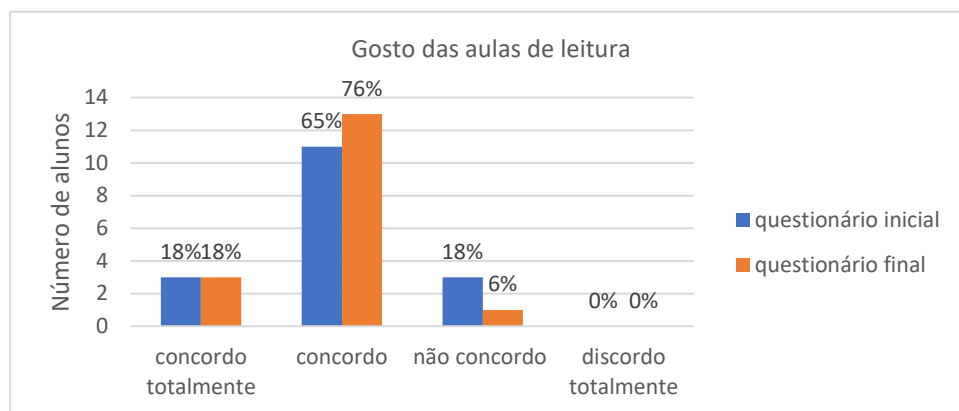


Gráfico 11: Comparação com a motivação inicial nas aulas de leitura

Uma outra conclusão que foi possível retirar a partir das respostas a este questionário final, em comparação com o de diagnóstico é acerca do trabalho de grupo. Inicialmente, 12% dos alunos não concordavam com a afirmação “Na interpretação de textos gosto de trabalhar em grupo”. No questionário aplicado após a intervenção, como é possível comprovar através do Gráfico 12, abaixo, nenhum aluno discordou, sendo que mais de metade da turma concorda totalmente. Como afirma Dörnyei (2001, p. 47):

(...) although most theories of motivation attempt to explain motivational process at the individual level, action conducted within groups might show motivational characteristics which stem from the group as a social unit rather than from the individual members. For example, in many classrooms, a student’s lack of motivation can be traced to a real or imagined fear of being isolated or rejected by peers (...)

Em grupo, é facilitada a construção de conhecimento através da partilha de saberes. Também através da utilização desta estratégia é possível haver um maior envolvimento de todos os membros da turma, de forma a incluir certos alunos que, se trabalhassem individualmente, poderiam não compreender a atividade ou até mesmo não participarem na mesma.

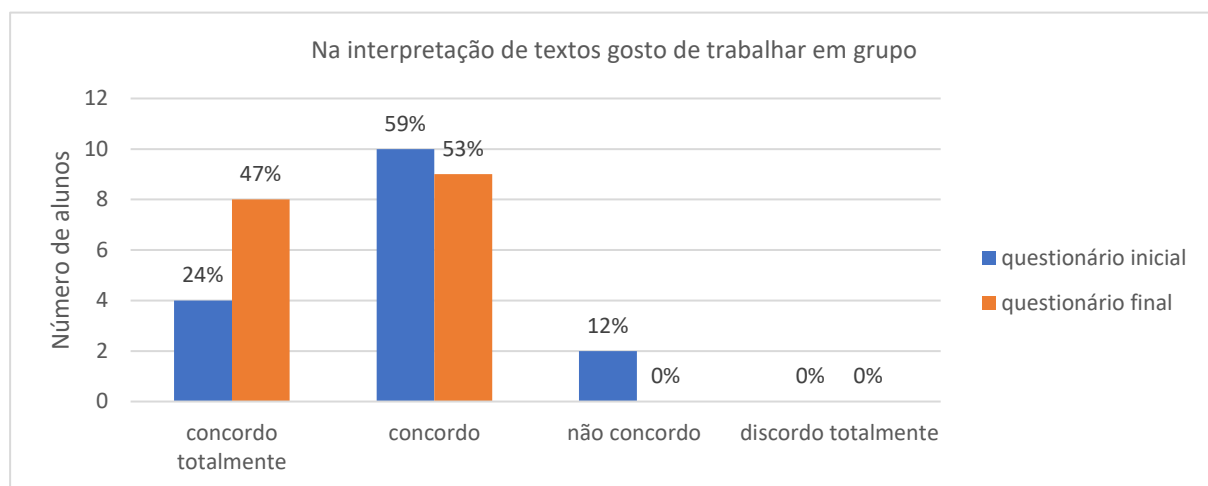


Gráfico 12: Comparação com a motivação inicial para o trabalho colaborativo

Relativamente à estratégia da pedagogia da leitura por fases adotada durante as aulas, notou-se também que os alunos ficaram mais conscientes quanto à sua utilização e acreditam ser importante a realização de atividades precedentes aos textos, o que não acontecia inicialmente. No questionário de diagnóstico mais de metade da turma (59%) não concordava com a afirmação: “Antes de ler um texto, gosto de fazer atividades relacionadas com o tema”. Já através das respostas a este instrumento final constata-se que apenas três alunos não concordam com a afirmação, sendo que a grande maioria admite a importância das atividades de pré-leitura.

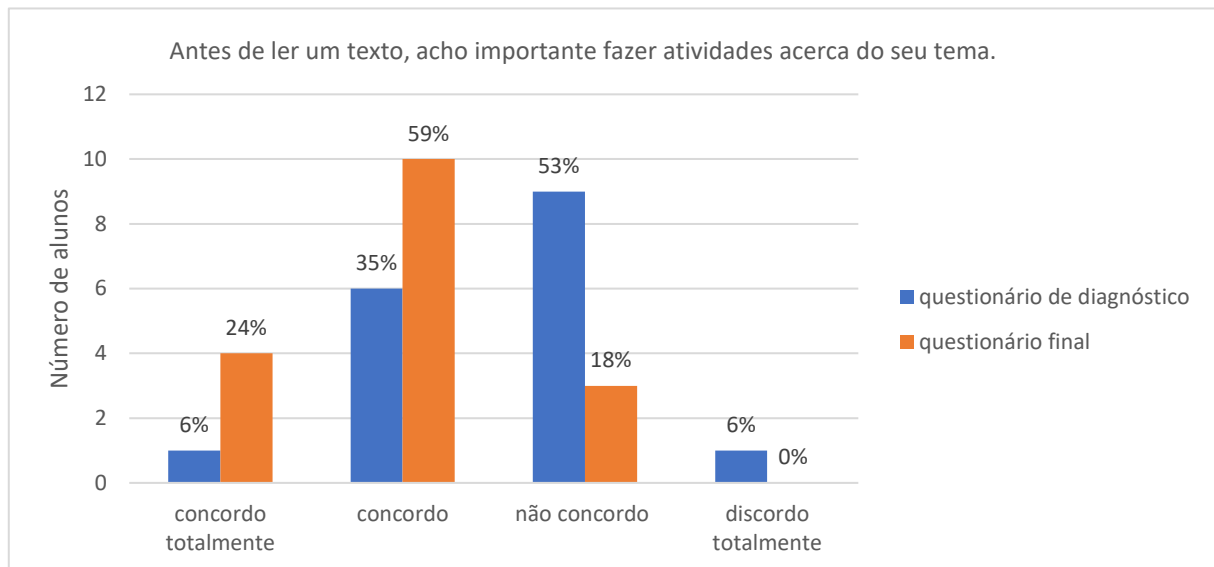


Gráfico 13: Comparação com a opinião inicial nas atividades de pré-leitura

Apesar de no questionário inicial os alunos não terem demonstrado interesse em incluir as atividades na Biblioteca Escolar nas aulas de Português, houve a oportunidade de possibilitar essa articulação, ao delinear, para o Projeto de Intervenção, o objetivo: “Articular as atividades de sala de aula com a Biblioteca Escolar”. Assim, através das respostas dos alunos às questões “Gosto de fazer pesquisa, com os meus colegas de turma, acerca dos textos que são dados nas aulas” e “Gosto de ir à biblioteca escolar, durante as aulas de Português, escolher livros para ler em casa” (Gráficos 14 e 15, respetivamente), comprova-se que gostaram de realizar essas atividades. Apesar de 24% - 4 alunos – selecionar a opção “Não concordo” para responder à questão do gráfico 14, 76% da turma deram uma opção afirmativa.

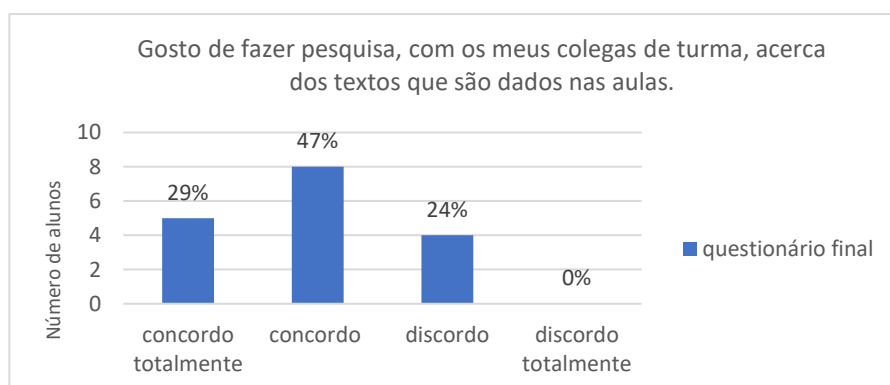


Gráfico 14. Opinião acerca das atividades de pré-leitura

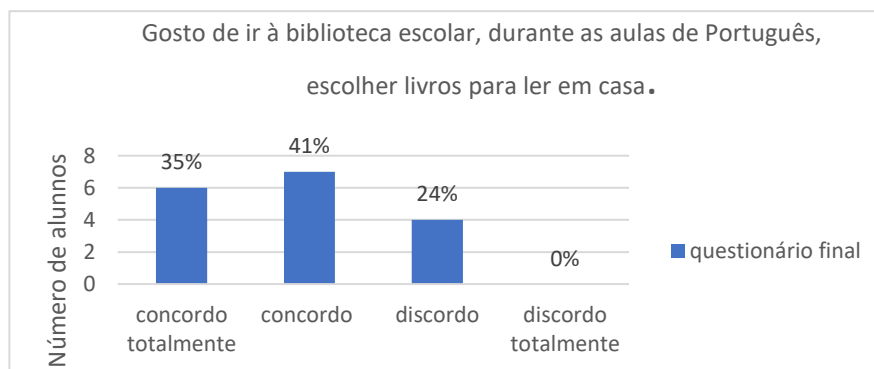


Gráfico 15. Opinião acerca das atividades de pós-leitura

A articulação das atividades de sala de aula com a biblioteca escolar ou até mesmo da pesquisa acerca de temas abordados nas aulas habilita o aluno a ser um cidadão mais autónomo e mais reflexivo. A seleção de informação, o conhecimento dos tipos de páginas online pertinentes para determinada pesquisa, a escolha e procura de um livro são de extrema importância para o desenvolvimento curricular e social do aluno como refere Sabino (2008, p. 6):

(...) os jovens devem aprender a orientar as suas pesquisas, a localizar os livros que lhes interessam nas bibliotecas, a localizar textos informativos na internet, a seleccioná-los de acordo com a finalidade da leitura, a registá-los e a anotar as informações que considerem pertinentes.

As respostas analisadas nos gráficos 14 e 15 podem ser comparadas às relativas à fase de diagnóstico, presentes na questão: “Depois de ler um texto, gosto de ir à biblioteca pesquisar mais sobre o assunto ou procurar outros textos para analisar em aula” (Gráfico 7). Através da análise das respostas dadas no início da intervenção, verificou-se que apenas três alunos deram respostas positivas, sendo que um total de 82% assinalaram “Não Concordo” e “Discordo totalmente”. No entanto, no questionário de avaliação, e apesar de haver respostas negativas, nota-se um aumento significativo de respostas concordantes.

Concluindo a análise de dados deste instrumento que tinha o intuito de verificar o impacto das estratégias implementadas na intervenção pedagógica, confirmou-se que a ideia inicial de motivar os alunos para a leitura foi bem-sucedida. Verificou-se, ao longo das aulas lecionadas, que o grupo se mostrou sempre receptivo às atividades propostas, permitindo assim um bom funcionamento da dinâmica na sala de aula, e um resultado positivo

relativamente ao aumento do interesse pela leitura, pelas aulas de Português e pela percepção da importância de ler e de articular as atividades da sala de aula com a Biblioteca Escolar.

Os alunos foram também recetivos às atividades realizadas durante a Semana da Leitura, no 2º Período, dinamizadas pela Biblioteca Escolar com vista a promover na comunidade estudantil o gosto pela leitura. Uma das atividades foi uma palestra realizada pela escritora Fernanda Santos. Nessa palestra foi apresentado um dos seus livros mais recentes, “Maria Sol e Mário Lua”. A promoção do mesmo foi feita de uma forma muito interativa, envolvendo sempre os alunos que assistiam.

Após a análise desta fase de intervenção, verifica-se que alguns dos objetivos delineados no Projeto de Intervenção foram melhor desenvolvidos do que outros. O objetivo geral desta Investigação era “Desenvolver nos alunos a competência estratégica e, conseqüentemente, o interesse pela leitura”, e um dos objetivos específicos, intimamente ligado ao anterior, “Facilitar a compreensão dos textos por meio de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura”. Ao longo das aulas, comprovou-se que os objetivos apresentados acima foram os que melhor se desenvolveram, uma vez que, em quase todas as aulas foram utilizadas estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Um outro objetivo era “Articular as atividades de sala de aula com a Biblioteca Escolar” e, através da análise à fase de intervenção, é visível que este objetivo não foi cabalmente alcançado, uma vez que só foi possível realizar essa articulação em duas aulas. Os restantes objetivos, nomeadamente “Dotar os alunos de um papel ativo na interpretação de textos” e “Envolver os alunos na seleção de textos, para uma leitura autónoma”, à luz do anterior, também não foram plenamente desenvolvidos.

5. O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO EM ESPANHOL

A intervenção no âmbito do estágio de Espanhol foi realizada também na sede de um Agrupamento de Escolas, no mesmo concelho, numa turma do Ensino Secundário, cujo manual adotado foi o “Endirecto.com”, da Areal Editores.

5.1. A Escola

A caracterização do Agrupamento de Escolas no qual foi realizado o estágio na disciplina de Espanhol, sediado em Braga, foi realizada com base na leitura dos seus documentos estratégicos, nomeadamente o Plano Estratégico e o Projeto Educativo.

Em primeiro lugar, é importante mencionar algumas características relativas ao contexto em que se insere o Agrupamento. O Projeto Educativo (2015, p. 12) define o contexto envolvente como “urbano/ semiurbano e, pontualmente, rural”, sendo que a sede do Agrupamento é definida, pelo Plano Estratégico (2015, p. 5) como urbano residencial, “habitado por famílias de estratos sociais médios-altos”, mas também por “famílias de estratos sociais desfavorecidos”, resultando num contexto socioeconómico muito diversificado.

Com vista a auxiliar a comunidade estudantil, o Agrupamento de Escolas mantém abertas diferentes valências relativas às estruturas administrativas, de gestão, pedagógicas e de apoio como é exemplo a biblioteca, o refeitório e as salas de convívio.

No respeitante à filosofia de ensino subjacente a este Agrupamento, pode ser salientado como objetivo “uma educação para a cidadania”. Focando no Projeto Educativo (2015, p. 19), mais concretamente no tópico da “Ação Educativa”, é possível destacar a importância dada à integração do aluno no ambiente escolar, com uma diversidade de ofertas formativas, educativas e extracurriculares, com reforço nas atividades de enriquecimento e complemento escolar, bem como a promoção de novas práticas educativas que pretendem apoiar as iniciativas da comunidade escolar.

Algumas das especificidades culturais oferecidas à comunidade estudantil, e que distinguem este Agrupamento, são o Teatro, a Oficina de Robótica, a Oficina da Música, a Ginástica, entre outros (PE, 2015, pp. 29-32). Os alunos da sede do Agrupamento constituíram

também uma Associação Cultural que engloba atividades no âmbito da literatura, arte, cinema e música (Plano Estratégico, 2015, p. 2).

5.2. A turma

A caracterização da turma de Espanhol na qual se insere a intervenção pedagógica foi realizada com base na análise das fichas de caracterização da turma, facultadas pela diretora de turma, bem como no questionário de diagnóstico aplicado no início da prática pedagógica, e pela análise das grelhas de observação de aula, com vista a traçar mais eficazmente a caracterização do público-alvo.

Os destinatários são alunos do 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. No que respeita à sua caracterização socio-biográfica, a turma é composta por trinta alunos, dezoito rapazes e doze raparigas, integrando uma aluna com necessidades educativas especiais. A média de idades ronda os dezasseis anos. Oriundos do centro e arredores de Braga, a maioria dos alunos refere querer prosseguir com os estudos e frequentar o Ensino Superior.

Relativamente às atitudes, comportamentos e interesses, é uma turma bastante heterogénea. A grande maioria refere o Espanhol como uma das disciplinas preferidas, o que pode justificar o interesse e atenção por parte dos alunos nas aulas da disciplina, não havendo problemas de comportamento a registar. A partir dos dados retirados do questionário de diagnóstico referente às motivações a grande maioria referiu ter escolhido esta disciplina por gostar de aprender e estudar línguas, observando-se assim que os alunos foram motivados intrinsecamente na escolha desta disciplina. Como defende Oxford (2011, p. 73), esta é uma das razões pertencentes à motivação intrínseca para a escolha de aprender uma língua estrangeira: “genuine desire to come closer psychologically or socially to the other language (...) curiosity about the language structures and interest in the culture or language”.

Ainda no âmbito das suas preferências, e com base no instrumento de recolha de dados acima mencionado, a turma demonstra interesse nas atividades realizadas em grupo ou em pares, com incidência no lúdico. Apesar de a grande maioria ter referido o gosto pela leitura, verificou-se, através da observação das aulas, que essa não é uma prática à qual evidenciam efetivamente interesse. A corroborar com a observação das aulas, foi ainda

possível concluir, através da análise do questionário de diagnóstico que os alunos se desmotivam facilmente quando leem um texto, devido à falta de compreensão do mesmo. Face à afirmação “Ler leva demasiado tempo”, seria de esperar que, uma vez que os alunos afirmaram gostar de ler, não houvesse uma percentagem tão elevada a responder afirmativamente a esta questão, bem como à afirmação “Gosto de ler, mas nem sempre consigo compreender o que o autor quer dizer”, na qual, mais uma vez, mais de metade da turma concordou com a afirmação. Uma outra conclusão retirada deste instrumento de caracterização do grupo alvo foi que, apesar de afirmarem gostar de ler e de demonstrarem o gosto pela disciplina em questão, apenas três alunos responderam afirmativamente à questão “Já leste algum livro em Espanhol?”.

5.3. Os documentos orientadores

Relativamente à disciplina de Espanhol os documentos reguladores consultados e analisados, apresentam objetivos e conceitos distintos no que concerne à aprendizagem da língua alvo.

No *Programa de Espanhol* (2001) pode entender-se que esta língua estrangeira em questão estimula a motivação dos alunos para a sua aprendizagem, não só pelas características, mas também pela proximidade geográfica, facilitando o contacto sociocultural. Este documento regulador difere do acima analisado – relativo à disciplina de Português - uma vez que o domínio da Leitura não aparece como categoria, mas está incluído no que os autores denominam de “Compreensão Escrita”. Assim sendo, as competências linguísticas apresentadas são, para além do já referido, a Compreensão Oral, a Expressão Oral e a Expressão Escrita. Como o tema do presente relatório se refere à motivação para a leitura, será analisado o tópico referente à mesma.

Assim, no documento acabado de mencionar lê-se “Início da leitura autónoma e desenvolvimento do gosto e das estratégias de leitura.” (2001, p. 9), sendo a finalidade desta afirmação a de apropriar os alunos de estratégias de leitura que lhes permitam ser leitores mais autónomos e competentes na língua estrangeira. Ainda no domínio das estratégias de leitura, inclui-se um outro objetivo que pretende o desenvolvimento da “subcompetência estratégica” como “capacidade de ativar mecanismos para resolver problemas de

comunicação” e que permitam ao aluno “aprender a assumir assim a responsabilidade na própria aprendizagem” (*idem*, p. 18).

O domínio da Leitura neste documento é também entendido como um processo de comunicação e de interação entre o leitor e o texto, sendo que “o leitor, recorrendo aos seus conhecimentos prévios e à compreensão dos elementos linguísticos do texto, reconstitui o significado do mesmo, formulando hipóteses de sentido e verificando-as no processo de leitura.” (2001, p. 21). Esta visão da leitura como prática social é defendida por vários autores, nomeadamente Colomer, citado em Lomas (2003), que entende que só desta forma os alunos podem compreender “a sua aprendizagem como meio de aumentar as possibilidades de comunicação, fruição e acesso ao conhecimento”, sendo que “é a única motivação real dos alunos”. (p. 174)

Este documento define ainda um outro fator de extrema importância para o processo de aprendizagem, a autonomia, focando-se a importância de “preparar o aluno para aprender a aprender” (2001, p. 11), atribuindo ao professor a necessidade de criar motivação na prática do aprendente, visto tratar-se de um nível de iniciação. Segue-se ainda a preocupação em oferecer aos alunos textos variados, “adaptados à sua idade, aos seus interesses e, logicamente, aos diversos níveis de domínio da língua espanhola”, com o intuito de melhorar a sua compreensão. Uma vez que para compreender, “é importante que o aluno seja exposto à língua de uma forma tão ampla e variada quanto possível” (2001, p. 20).

Quanto ao *PCIC* (2006), e indo aos objetivos gerais estabelecidos para o grupo alvo (10º ano, que corresponde ao nível de iniciação), é possível observar uma seleção de textos com informações que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, como é exemplo o seguinte: “Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas”. Este objetivo visa adaptar os textos às competências linguísticas dos alunos.

Por fim, o *MCER* (2002) apresenta várias competências e níveis de língua. Como o grupo alvo se inclui no nível inicial de aprendizagem, serão apenas apresentados os objetivos relativos a esse nível – A1. No que respeita aos domínios, este documento inclui a Expressão Oral, a Expressão Escrita, a Compreensão Audiovisual, a Compreensão Auditiva, a Compreensão da Leitura, a Interação Oral, a Interação Escrita e a Mediação.

As propostas de atividades de Compreensão de Leitura apresentadas neste documento são “leer por placer” e “leer para captar la idea general” (2002, p. 71). Visto ser um nível de iniciação, o descritor da Leitura presume que o leitor seja “capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necessita.” (2002, p. 71).

Apesar de os documentos oferecerem diferentes propostas de atividades, todos eles partilham alguns objetivos como a promoção de obras variadas, adaptando a sua complexidade ao nível de língua, à idade e aos interesses dos alunos, bem como à importância de dotar o aluno de estratégias de leitura e de aprendizagem que lhe permitam um desenvolvimento mais proveitoso.

5.4. O manual adotado

Passando para o material didático adotado nesta disciplina, destinado a alunos do 10^o ano de escolaridade, correspondendo ao nível A1 do *MCER* (2002), procedeu-se a uma análise que visava perceber de que forma o domínio da Leitura se apresentava para alunos do nível mais básico de língua. O manual segue o método do “Enfoque por Tareas”, apresentando uma proposta de trabalho no final de cada unidade didática.

Este material didático é constituído por 11 Unidades, sendo que cada uma delas inclui cinco conteúdos a estudar: “Contenidos léxicos”, “Contenidos Funcionales”, “Contenidos Gramaticales”, “Contenidos Culturales” e “Textos”. No índice é verifica-se quais os conteúdos que serão abordados ao longo de cada unidade. Fazendo uma análise mais aprofundada de cada unidade verifica-se que cada uma delas é constituída por sete secções: “Apúntate” (incluindo atividades de vocabulário e de compreensão e expressão oral), “En el clavo” (aporta o domínio da leitura, com a apresentação de alguns textos e propostas de atividades), “Al grano” (apresenta esquemas do vocabulário mais importante para cada uma das unidades e exercícios gramaticais), “En vivo” (propõe o trabalho final da unidade didática), “A todo vapor” (destina-se à auto e hétero avaliações) e, por fim, “En color” (oferece atividades e texto de cariz cultural).

Dando ênfase ao tema de investigação, procedeu-se a uma análise mais centrada no domínio da Leitura e nas atividades selecionadas que vão ao encontro de uma perspetiva

processual. Tendo em consideração que se trata de um nível básico, verifica-se que os textos escolhidos para serem trabalhados neste manual são, maioritariamente, breves e de fácil compreensão, com temas que vão ao encontro dos interesses dos alunos. A tipologia dos textos são breves biografias, textos informativos, cartas, postais e receitas.

Focando nas atividades referentes às diferentes fases da leitura, constatou-se que não são propostas atividades de pós-leitura, pelo que se pode afirmar que o manual não cumpre a perspetiva processual. Apresenta apenas propostas referentes às restantes fases – pré-leitura e leitura. Nas sugestões de pré-leitura supõe-se a aplicação de processos como a mobilização de conhecimentos prévios, as inferências, a formulação de hipóteses ou mesmo a aquisição de novo vocabulário. As atividades alusivas à leitura envolvem estratégias tanto de *skimming* como de *scanning*.

Seria de esperar algumas das atividades propostas incidissem sobre as estruturas dos textos abordados, dada a variedade apresentada ao longo do manual e também porque a identificação da tipologia textual é um dos objetivos do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006)²: “Relacionar los textos con el género al que pertenecen, con el fin de prever la estructura, el tipo de información que puede contener, el ámbito al que pertenece, etc.”.

Em conclusão, o manual adotado apresenta um conjunto de atividades mais centradas na Expressão Oral, não dando grande importância à Leitura, pelo que também não se trabalha este domínio desde uma perspetiva processual. Apenas um dos livros complementares, “Leer en directo”, aporta textos de maior extensão e de cariz cultural, que puderam ser utilizados aquando as regências. Verificou-se ainda, ao longo da análise deste manual, que não há sugestões de leituras de obras em espanhol que sejam adequadas ao nível de língua do grupo alvo.

² Doravante PCIC.

6. O DIAGNÓSTICO NA DISCIPLINA DE ESPANHOL

Como foi referido anteriormente, na disciplina de Espanhol, era objetivo para esta fase de diagnóstico "Verificar os costumes de leitura dos alunos, bem como o seu grau de motivação". Para isso foi utilizado um questionário de diagnóstico (cf. Anexo 14) para a obtenção de dados acerca da investigação levada a cabo no ano letivo em que foi realizada a intervenção. De forma a monitorizar mais exaustivamente a intervenção didático-pedagógica utilizou-se também uma grelha de observação direta de aulas e o diário do professor para comprovar as respostas dadas pelos alunos, as suas atitudes e comportamentos ao longo das aulas assistidas.

Primeiramente foi tido em conta o grupo alvo ao qual se destina a realização do questionário, assim sendo, as perguntas foram pensadas para um grupo de jovens do 10º ano de escolaridade, do nível A1 de Espanhol, segundo o MCER (2002), por isso as perguntas foram elaboradas em português e são maioritariamente de resposta fechada. Para as perguntas de resposta aberta foram criadas categorias, de forma a facilitar a análise dos dados recolhidos.

Para uma melhor organização deste instrumento dividiu-se o questionário em quatro grupos, uma vez que cada um deles possuía objetivos distintos. No primeiro grupo, pretendendo conhecer o grupo alvo, as questões foram de índole biográfico; no segundo, denominado "As tuas motivações", pretendia-se perceber a visão dos alunos relativamente à disciplina e ao domínio da leitura; o terceiro grupo "Estratégias de leitura" tinha como objetivo compreender se os alunos possuíam e se apropriavam de estratégias de leitura quando se lhes apresentava um texto, em ambiente escolar. Por último, o grupo "Nas aulas de Espanhol" era mais focalizado no tipo de atividades realizadas pelos alunos nas aulas desta disciplina, bem como nas dificuldades sentidas pelos mesmos durante a leitura de um texto.

Uma vez que os dados biográficos foram já apresentados no ponto da caracterização da turma (cf. ver 5.2), serão aqui apresentadas as análises dos dados relativos ao segundo, terceiro e quarto grupos.

De forma a recolher informações acerca de qual seria a perceção dos alunos relativamente ao seu nível de Espanhol, perguntou-se: "Consideras-te um bom aluno a Espanhol?" (Gráfico 16). Uma vez que apenas quatro alunos não se consideravam bons a esta

disciplina, foi possível constatar que os níveis de motivação intrínseca da maioria dos alunos estariam elevados e que estariam mais recetivos a novas aprendizagens.

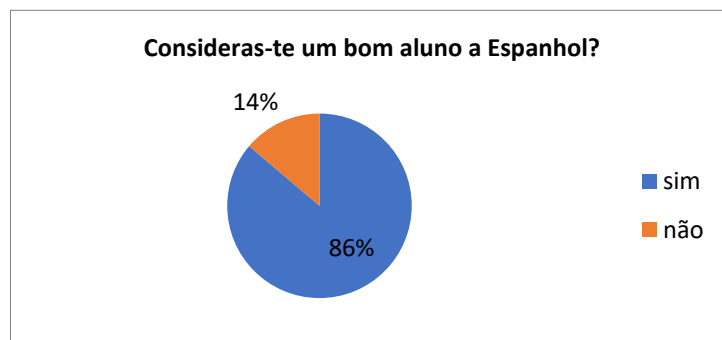


Gráfico 16: Perceção dos alunos face ao seu desempenho a Espanhol

Para a análise da questão seguinte foi necessário recorrer à análise qualitativa e, portanto, à criação de categorias de significado, uma vez que era de resposta aberta e não seria possível uma análise quantitativa. Assim, e consoante as respostas dos alunos foram criadas sete categorias. Como se constata através da análise dos dados obtidos na questão “Qual foi a atividade que mais gostaste de realizar nas aulas de Espanhol?” (Gráfico 17), a maioria dos alunos expressa o gosto pelas atividades lúdicas, pelo que houve um intento de, sempre que possível, inserir esse tipo de atividades durante as aulas. A segunda atividade à qual os alunos expressaram mais interesse foi “Completar letras de músicas” e depois “Jogos e filmes”. Esta informação é corroborada com a análise feita através da grelha de observação de aulas, uma vez que, durante a assistência às aulas da professora cooperante, verificou-se que os alunos ficavam mais participativos e motivados quando era proposto um jogo ou uma ficha para completar letras de músicas espanholas da atualidade.

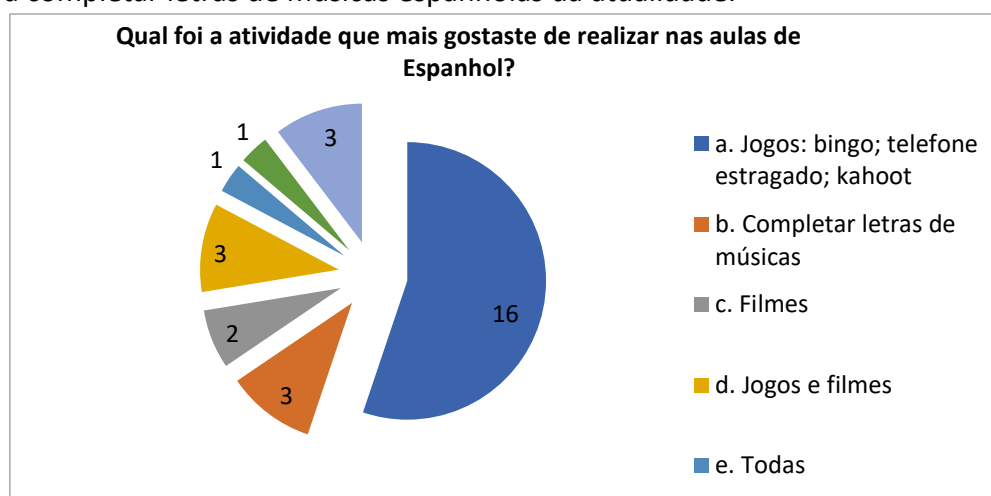


Gráfico 17: Atividades preferidas nas aulas de Espanhol

Entrando agora no terceiro grupo do questionário que dizia respeito às estratégias utilizadas pelos alunos aquando da leitura de um texto, e que ia ao encontro de um dos objetivos do Projeto de Intervenção: “Facilitar a compreensão de textos por meio de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura”, comprovou-se, a partir da análise dos gráficos, que os alunos não tinham consciência das estratégias de que dispunham para uma melhor compreensão no domínio da leitura. Como defendem Gaskins e Thorne (1999 citado em Galvis et al., 2007):

Los buenos alumnos (...) son conscientes de factores que afectan el aprendizaje y de cómo poner en marcha un conjunto de estrategias. También controlan factores que afectan a la enseñanza y el pensamiento, manejando activamente las estrategias que son necesarias para tener éxito.

Assim, e com o intuito de tornar os alunos mais conscientes, competentes e, conseqüentemente, mais motivados para a leitura de um texto, durante as aulas de regência tentou-se, antes de tudo, seguir uma metodologia processual e em coerência com essa metodologia, foi implementado um treino estratégico que pretendia desenvolver diferentes estratégias adequadas a cada uma das diferentes fases da leitura. Assim, através da leitura, os alunos são capazes de ultrapassar as dificuldades que implicam enfrentar um texto e atribuir sentidos à leitura, permitindo-lhes obter um conhecimento do mundo mais alargado. Neste sentido, Cambria e Guthrie (2010, p. 27) defendem que motivação e estratégias devem andar associadas:

If students become excited about a book or a topic, they need strategies for learning from the book or enjoying it fully. Conversely, if students have a few effective strategies they will never use them if they are bored, avoidant, or otherwise unmotivated for reading.

Apresentam-se abaixo os gráficos que comprovam que os alunos não aplicavam de forma consciente estratégias para a compreensão de textos de forma processual.

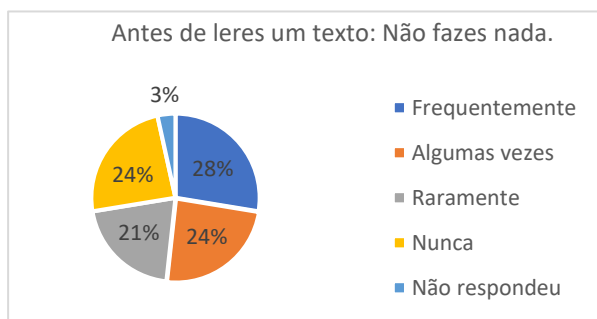


Gráfico 18. Não utilizar nenhuma estratégia de pré-leitura

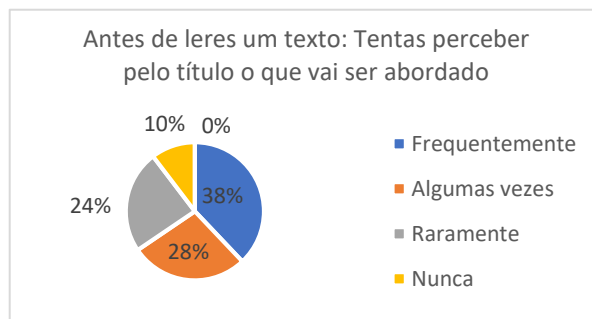


Gráfico 19. Pré-leitura: Estratégia cognitiva - Inferência do conteúdo do texto através do título.

Através da análise dos dados obtidos nos gráficos acima (18 e 19), verifica-se que a maioria dos alunos não utiliza nenhuma estratégia antes do contacto com o texto. Porém, constata-se, a partir do gráfico 19 que mais de metade da turma se apoia numa estratégia cognitiva que passa pela formulação de hipóteses ou a mobilização de conhecimentos prévios que antecedem a leitura do texto.

Analisando os restantes dados presentes nos gráficos abaixo (20 e 21), referentes ainda às estratégias de pré-leitura, verifica-se que os alunos não costumam pedir opinião a colegas ou familiares que já tenham lido um texto nem têm por hábito ler alguma informação relacionada com o tema a abordar, o que demonstra que, nesta fase da leitura, os alunos não utilizam as estratégias compensatórias (recolhidas na taxonomia de Oxford, 1990, p. 19).

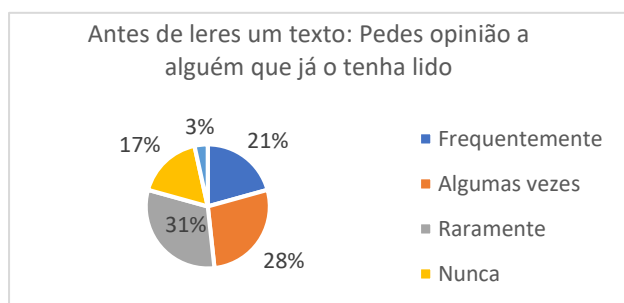


Gráfico 20. Pré-leitura: estratégia compensatória - pedir opinião a alguém

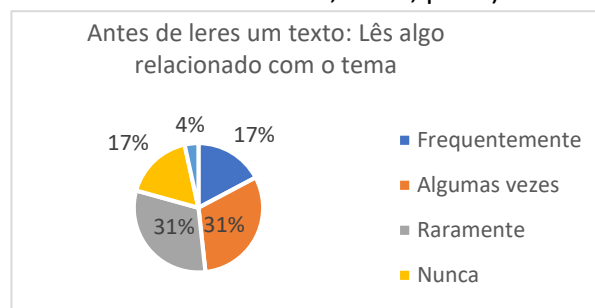


Gráfico 21. Pré-leitura: ler algo relacionado com o

Com o intuito de avaliar quais as estratégias que os alunos conheciam para a fase da leitura, colocaram-se as seguintes afirmações: “Durante a Leitura: És capaz de ultrapassar problemas, como a falta de vocabulário ou o desconhecimento do tema.” e “Durante a Leitura: Identificas palavras-chave” (Gráficos 22 e 23).

Através do gráfico 22 verifica-se que os alunos são capazes de ultrapassar problemas como a falta de vocabulário, o que facilita a posterior compreensão do texto, mostrando que, nesta fase da leitura, os alunos já se apropriam de estratégias compensatórias como a superação de limitações relativas ao vocabulário.

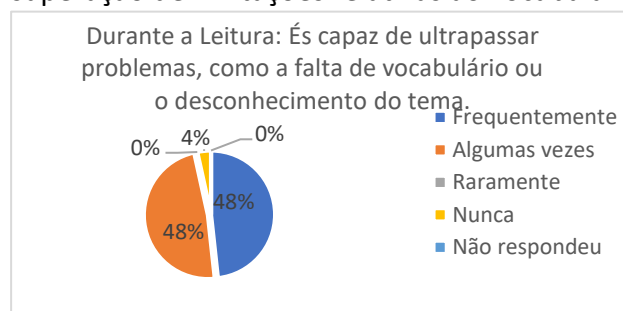


Gráfico 22. Leitura: Estratégia compensatória - ultrapassa problemas relacionados com o

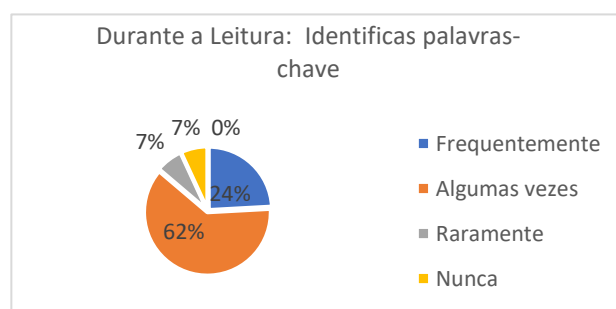


Gráfico 23. Leitura: Estratégia de memória - identificar palavras-chave

Continuando com as estratégias da fase da leitura, constata-se que as estratégias mais utilizadas são a de identificar palavras-chave (Gráfico 23), seguida da consulta de dúvidas na Internet ou num dicionário (Gráfico 25).

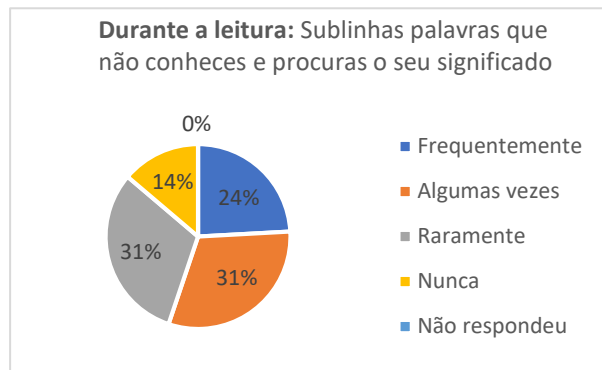


Gráfico 24. Leitura: Estratégia cognitiva - sublinhar palavras desconhecidas.

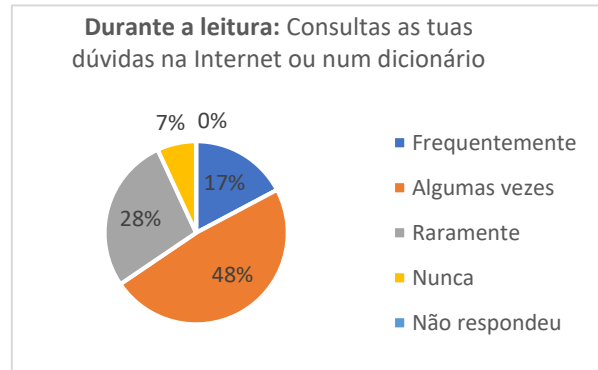


Gráfico 25. Estratégia de leitura: consultar as dúvidas no dicionário.

Através da análise do gráfico 24 verifica-se que os alunos estão familiarizados com a estratégia de sublinhar as palavras desconhecidas e procurar o seu significado, o que demonstra que são conscientes da utilização e estratégias cognitivas. Essa informação é corroborada se compararmos os dados deste gráfico com os do gráfico 25, no qual se demonstra que mais de metade da turma costuma consultar num dicionário ou na internet as dúvidas que vão surgindo ao longo da leitura de um texto.

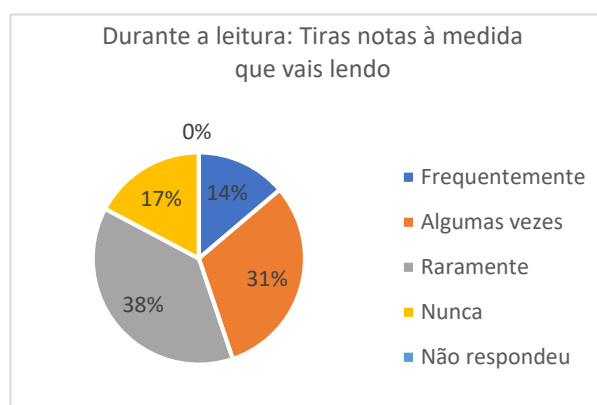


Gráfico 26. Leitura: Estratégia cognitiva - tirar notas

Uma outra estratégia de leitura pouco utilizada pelos alunos é a de tirar notas à medida que vão lendo um texto. Como se verifica a partir do gráfico 26, mais de metade da turma não

faz anotações acerca do que lê. Esta é uma estratégia que pode servir para melhorar a compreensão global de um texto, e pode auxiliar nas atividades de leitura que procedem.

E por fim, como é possível confirmar através dos gráficos que se seguem (27 e 28), verifica-se a inconsciência dos alunos relativamente à utilização de estratégias de pós-leitura, que lhes permitem refletir acerca do texto que leram e de solidificar ou ampliar os conhecimentos transmitidos pela leitura.

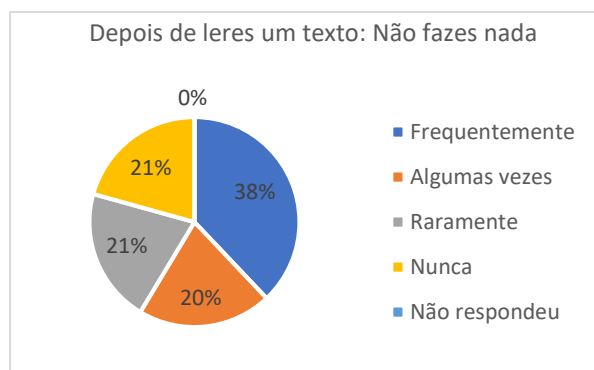


Gráfico 27. Não realizar estratégias de pós-leitura

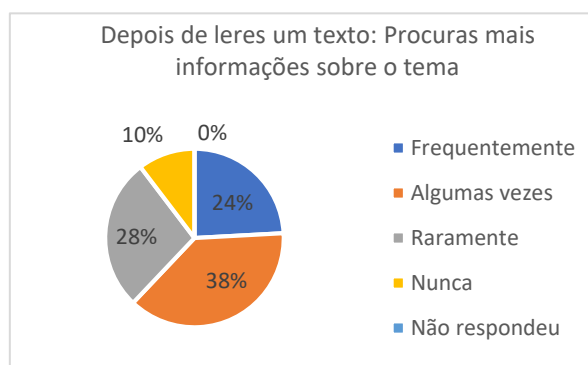


Gráfico 28. Estratégia de pós-leitura: consolidar a informação com novas leituras

Como se pode verificar através da análise do gráfico 27, a maioria dos alunos admite não fazer nada depois de ler um texto. Outra estratégia pouco utilizada é a consolidação de conhecimentos relativamente ao tema abordado no texto, através de outras leituras, o que permitiria alargar o conhecimento que foi sendo construído ao longo da leitura (Gráfico 28).

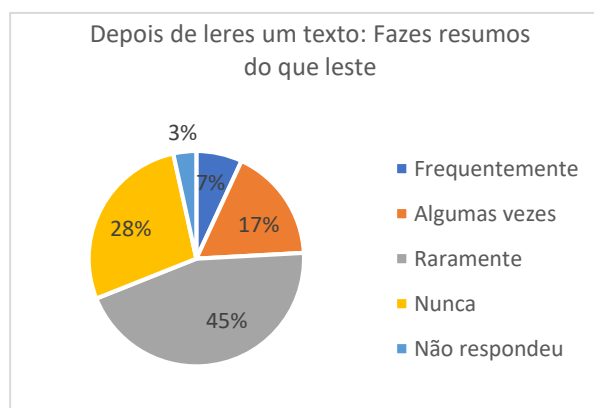


Gráfico 29. Pós-leitura: Estratégia cognitiva - resumir

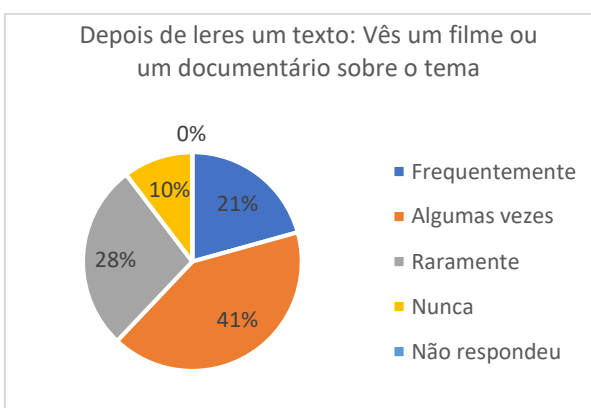


Gráfico 30. Estratégia de pós-leitura: Consolidar o conhecimento através de leituras noutros suportes.

A estratégia menos utilizada pelos alunos é o resumo do texto, como mostra o gráfico 29. Mais de metade dos alunos admite que raramente (45%) ou nunca (28%) utiliza esta estratégia. Segundo Oxford (1990, p. 88), o resumo de um texto ajuda os alunos a estruturar melhor o conhecimento adquirido na sua leitura, ajudando à sua compreensão, e também demonstra entendimento por parte do aluno, uma vez que para resumir um texto é necessário condensar as ideias. Por fim, relativamente à mais utilizada nesta fase de pós-leitura, como se verifica através do gráfico 30, está a visualização de um filme ou documentário acerca do conteúdo do texto, que, como se verificou na questão que indagava acerca de quais as atividades preferidas, a visualização de filmes vinha em terceiro lugar.

Concluída a análise deste instrumento de diagnóstico, no que respeita à turma de Espanhol, e apesar de ser uma turma de Línguas e Humanidades, 90% dos alunos nunca tinha lido um livro em espanhol, nem tinham como hábito esta atividade. Relativamente à disciplina em si, a maioria considerava ser um bom aluno e escolheram esta disciplina pelo gosto em aprender línguas. As atividades pelas quais demonstram maior interesse são os jogos (bingo, telefone estragado, “kahoot”) e, de seguida, completar espaços de letras de músicas na língua alvo, bem como as atividades realizadas em grupo. Como esses dados foram corroborados com as assistências às aulas da professora cooperante, foram delineados objetivos para as intervenções que incluíssem essas atividades, de forma a motivar os alunos para as aulas nesta disciplina, tentando articular os interesses dos alunos com os objetivos do projeto de intervenção.

Quanto às estratégias de leitura, a par com os alunos da turma de Português, nesta fase da investigação, este grupo não possuía um leque variado de estratégias que lhes permitisse compreender o sentido global do texto, e não davam importância às atividades realizadas antes e depois da leitura. Apesar de a língua em questão ser muito próxima à língua materna, se os alunos não se apropriarem de estratégias que lhes permitam resolver as dificuldades, não vão conseguir tornar-se leitores competentes. Apesar de mostrarem consciência na utilização de algumas estratégias cognitivas e compensatórias, concluiu-se que não eram ainda as suficientes.

Assim, as conclusões retiradas permitiram a construção de algumas estratégias, com o intuito de incentivar os alunos a verem a leitura como uma atividade prazerosa e a desenvolver esta competência desde um enfoque processual. Nesta disciplina procedeu-se à

escolha de textos variados que fossem ao encontro dos interesses dos alunos, bem como facultar mais atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, nas quais se incluíram algumas das atividades pelas quais os alunos demonstraram maior interesse, como os jogos, a audição de músicas na língua alvo e o trabalho em grupo.

7. A INTERVENÇÃO NA DISCIPLINA DE ESPANHOL

Na disciplina de Espanhol, as regências foram planificadas tendo em conta o nível de língua do grupo alvo, bem como as conclusões retiradas na análise dos questionários de diagnóstico aplicado na primeira fase da intervenção. Sendo que era um ano de iniciação na língua meta e que para a maioria era a primeira vez que tinham contacto com a mesma, todo o material utilizado foi produzido pela estagiária, fazendo-se apropriar do manual e dos documentos orientadores e reguladores da disciplina relativamente ao ano e ao nível linguístico em questão.

As aulas nesta disciplina ocorreram ao longo do segundo período. Através da análise do manual adotado (cf. ver 5.4 deste documento), comprovou-se que as atividades ali propostas não se aproximavam ao tema de investigação, uma vez que possuía poucos textos e os que eram apresentados não incluíam uma abordagem da leitura do ponto de vista processual. Assim, para uma melhor exploração do domínio da Leitura foram utilizados materiais autênticos, retirados de outras fontes, sendo que o manual foi utilizado para as atividades referentes ao domínio da Gramática e da Expressão Oral.

Apresenta-se uma tabela abaixo (Tabela 2) que pretende expor as atividades criadas especificamente para implementar o projeto de investigação, bem como os seus objetivos e estratégias. Seguindo a taxonomia de Oxford (1990), foram trabalhadas diferentes tipos de estratégias: a) as estratégias cognitivas (como a mobilização de conhecimentos prévios, a antecipação de informação, a formulação de hipóteses e o resumo); b) as estratégias de memória (através de atividades como a realização de mapas semânticos e a identificação de palavras-chave); c) as estratégias sociais (com a realização de trabalhos de grupo e de atividades de cariz cultural); d) as estratégias metacognitivas (como a monitorização da leitura e a autoavaliação). De seguida, proceder-se-á à descrição pormenorizada das mesmas.

Tabela 2 – Síntese descritiva dos objetivos na disciplina de Espanhol

Atividades	Objetivos da Investigação	Objetivos da aula	Estratégias utilizadas
<i>El enigma de Monterrubio</i>	Dotar os alunos de um papel ativo na interpretação de textos.	Promover a participação dos alunos nas atividades de leitura	Formulação de hipóteses; construção do conhecimento

		através de atividades dinâmicas de interação oral.	através de atividades em grupo.
<i>¡La camisa de Margarida!</i>	Facilitar a compreensão de textos através de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.	Fomentar a criatividade dos alunos através de atividades em grupo.	Antecipação de informação; formulação de hipóteses; promoção da autonomia nas atividades de leitura.
Viagem pela América Latina	Envolver os alunos na seleção de textos, para uma leitura mais autónoma.	Desenvolver a compreensão leitora através de textos de cariz cultural.	Mobilização de conhecimentos prévios; construção do conhecimento sociocultural acerca dos países da América do Sul.
As lendas latinoamericanas	Dotar os alunos de um papel ativo na interpretação de textos.	Estimular o interesse para a leitura através de atividades próximas dos interesses dos alunos.	Formulação de hipóteses; inferência do conteúdo do texto através do título e de uma imagem alusiva ao tema; ordenação de parágrafos.
As lendas espanholas	Articular as atividades de sala de aula com a biblioteca escolar.	Promover atividades de leitura e de construção de conhecimento fora do espaço sala de aula.	Antecipação do conteúdo do texto através da formulação de hipóteses; descrição e seleção de imagens alusivas ao tema do texto; construção do conhecimento através da partilha e troca de ideias.

7.1. El enigma de Monterrubio

A primeira aula foi realizada no âmbito da semana da leitura, divulgada pela biblioteca escolar (cf. Anexo 15). A atividade consistia na promoção de um conjunto de livros, disponibilizados pela biblioteca aos professores de línguas, com o intuito de fazê-los passar aos alunos.

Na disciplina de Espanhol, foi escolhido o livro “El enigma de Monterrubio”³ da coleção “Lee y Disfruta”, por ser o que melhor se aproxima aos interesses de leitura demonstrados pelos alunos no questionário de diagnóstico.

O início da atividade consistiu em passar o livro pelos alunos para que eles, através do título e da imagem da capa, utilizassem a estratégia cognitiva que corresponde à mobilização dos seus conhecimentos e experiências de forma a facilitar a antecipação acerca do conteúdo da história. Depois de algumas sugestões dos alunos relativamente à possível intriga, foi feita uma lista de palavras-chave que poderiam constar na narrativa. Este tipo de estratégia, referente aos processos de elaboração de Giasson, é utilizada pelos bons leitores e tem como objetivo “aumentar a motivação e envolvimento do leitor perante o texto, melhorando deste modo a sua compreensão.” (1990, p. 186). Oxford coloca este tipo de atividade nas estratégias de memória (“memory strategy”), sendo que incorpora uma variedade de outras estratégias e tem como objetivo melhorar a memória e a compreensão de novas expressões (1990, p. 18).

Sendo que o livro era de pequena extensão – por ser adaptado da obra original-, foi possível ler os primeiros capítulos, nos quais se apresentava o enredo. Através das pistas apresentadas fez-se novamente uma pausa na leitura do livro e os alunos tentaram construir o resto da história. A atividade que pretendia ser de Expressão Oral, acabou por se completar com uma outra de Expressão Escrita, uma vez que os alunos demonstraram interesse em criar uma história para o final do livro. No final da atividade, cada grupo leu a sua produção e, para comprovar as suas hipóteses, foi lido o último capítulo de livro que apresentava o seu desenlace.

³ Moreno, C., Tuts, M. & García, J. (2000). *El Enigma de Monterrubio*. Madrid: SGEL

7.2. *¡La camisa de Margarida!*

Para esta aula (cf. Anexo 16) foi selecionado um conto do livro auxiliar do manual intitulado “Leer en Directo” (reúne um conjunto de textos de pequena extensão de cariz cultural). O título do conto, da América Latina, era “¡La camisa de Margarida!”, e inseria-se no âmbito do estudo da unidade “Vamos de Compras”.

Como atividade de pré-leitura foi realizado um diálogo com os alunos acerca de algumas expressões que se costumam utilizar em Portugal quando o preço de um artigo é demasiado caro comparando-as com as utilizadas em Espanha e no Perú (país retratado no conto), como por exemplo “cuesta un riñon” e “cuesta un ojo de la cara”. Esta atividade pretendia desenvolver a consciência intercultural, referenciada no MCER (2002, p. 101) como “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas)”.

Também o Programa do Ministério da Educação (2001, p.4) defende a importância de incluir o contacto com a cultura da língua alvo nas aulas, de forma a favorecer “o respeito por outras formas de pensar e atuar, e proporcionar a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade”.

De seguida, deu-se início à leitura do primeiro parágrafo do conto, no qual se apresenta uma expressão utilizada em Lima, no Perú e propõe algumas questões ao leitor, permitindo-lhe a formulação de hipóteses acerca do que poderá incluir o conteúdo do texto. A leitura do texto foi realizada em voz alta pelos alunos, sendo que cada um leu um parágrafo. A tarefa de leitura foi realizada oralmente e consistiu no levantamento do vocabulário relacionado com a cultura e algumas questões para localizar informação específica no texto.

No final da atividade, os alunos demonstraram pouca admiração no desenlace do conto, pelo que a atividade de pós-leitura foi a produção de um desfecho distinto. Esta atividade vai ao encontro de um dos pressupostos presente no MCER (2002, pp. 59-60) defendendo que os alunos “Comprenden actividades como las siguientes: – volver a contar y escribir historias, etc.; – escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.”. No mesmo documento (2002, p. 60) é possível ler a importância dada à literatura como sendo um contributo da “herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar»”.

Os alunos demonstraram muita originalidade nas suas produções escritas e responderam sempre de uma forma muito positiva a todas as atividades propostas, participando ativamente em todas elas.

7.3. Viagem pela América Latina

No início da aula projetou-se um mapa da América do Sul e foi dada a instrução aos alunos que teriam um minuto para memorizar o número máximo de países. Depois os alunos enumeraram alguns dos países hispano-americanos sem poderem consultar a informação prévia. Para completar a lista voltou a projetar-se o mapa para comprovar os países em falta.

Como no questionário de diagnóstico (cf. ver gráfico 17, ponto 6) se concluiu que completar letras de músicas era uma das atividades preferidas dos alunos, os alunos completaram os espaços de uma ficha da música “La gozadera” de Marc Anthony (cf. Anexo 17), aquando da sua audição. A música foi selecionada devido à origem do artista – hispânico – e pelo facto de incluir vários países da América do Sul, bem como algum vocabulário de cariz cultural.

Depois da atividade de compreensão auditiva e de verificar as respostas dos alunos, a seguinte atividade propunha que cada aluno fizesse corresponder as bandeiras dos países hispanos aos respetos países e capitais.

Como atividade de leitura em grupo os alunos completaram uma ficha com dados de países da América do Sul (cf. Anexo 18) e pretendia que, através dos conhecimentos que adquiriram nas atividades anteriores, descobrissem qual o país descrito no texto. Por fim, e seguindo a estrutura do texto anterior, foi a vez de os alunos criarem uma ficha descritiva de um país à sua escolha e, no final, trocar as fichas com os restantes grupos para que os companheiros chegassem ao país selecionado.

No final da atividade, e como forma de consolidar os conhecimentos culturais adquiridos, realizou-se um jogo, o “Kahoot” (cf), que incluía um conjunto de questões acerca do conteúdo abordado. Este jogo é muito apreciado pelos alunos (cf. ver gráfico 17, ponto 6), uma vez que é realizado online, através dos telemóveis e em grupo, permitindo a inclusão das tecnologias na sala de aula e a partilha e consolidação de conhecimentos entre os colegas da turma.

7.4. As lendas latinoamericanas

Deu-se início a esta aula através do diálogo com os alunos de forma a perceber se possuíam conhecimento de alguma lenda de origem portuguesa. De seguida procedeu-se à visualização e subsequente exploração de um vídeo sobre uma lenda de origem vasca, intitulada “La Lamía”.

Para que os alunos se apropriassem da estrutura do género textual selecionado foram distribuídas duas fichas (Cf. Anexo 19). A primeira era a definição de lenda e a segunda, realizada em pares, através de um texto A e de um texto B, os alunos deveriam colocar questões ao companheiro de forma a completar a lenda. Esta atividade pretendia dotar os alunos para a consciência da estrutura do género textual trabalhado, e segue um dos objetivos presentes no PCIC (2006), “Relacionar los textos con el género al que pertenecen, con el fin de prever la estructura, el tipo de información que pueden contener, el ámbito al que pertenecen, etc.”. Segundo Giasson (1990, p. 167) esta estratégia “ajuda o aluno a reter informação importante contida no texto, porque o obriga a refletir sobre a sua leitura e a estabelecer relações entre os diversos elementos do texto”.

Depois de conhecer a definição e a estrutura deste tipo textual, projetou-se uma imagem e o título de uma lenda para que os alunos, em grupo, formulassem hipóteses acerca da história. A figura abaixo (Figura 6) pretende apresentar algumas das produções realizadas pelos alunos.

Grupo 1:

La noche del 31 de octubre, estaba una mujer con sus hijos cerca del lago. La mujer se distrajo y sus hijos se ahogaron.

La madre intentó salvar a los chicos, pero ellos estaban poseídos y empujaron a su madre para el fondo del lago. Cuenta la leyenda que cuando las personas van a nadar son empujadas por esa familia para el fondo del lago.

Grupo 2:

La Llorona es la leyenda de una mujer que vio a sus propios hijos morir ahogados en un lago cerca de su casa. La mujer intentó salvarlos, pero no llegó a tiempo. Abandonando a su niño, la mujer se buceó en el lago. Cuando vio a sus hijos muertos, lloró tanto, tanto que se murió de desesperación.

En la actualidad nada se sabe sobre el niño dejado atrás. El lago es conocido por “El lago de la Llorona”.

Grupo 3:

Érase una vez, en un país lejano, una tierra triste que no tenía agua.

Una noche nació de una flor una niña, que tenía el pelo rubio, como el sol, y los ojos azules, como el agua.

La niña no tenía madre y, por eso, lloraba mucho porque tenía ganas de amor.

Un día, la niña lloró tanto que se formó un lago muy profundo.

Con este hecho la gente del lugar consiguió tener agua y se alegraron mucho.

Grupo 4:

Esta leyenda habla sobre una mujer que tenía tres hijos.

Durante muchos años fue madre soltera. El padre de sus hijos apareció muchos años después de haberlos abandonado.

La mujer, por disgusto de amor, mató a sus hijos y luego se suicidó.

Figura 6 – Produções dos alunos

Na atividade de leitura os alunos tiveram de ordenar a lenda original, que foi cortada em tiras, com o objetivo de comprovar as hipóteses construídas anteriormente através da sua leitura. Esta atividade pretendia ir ao encontro de uma das estratégias de leitura selecionadas no Programa do Ministério da Educação (2001, p. 37) “formular hipóteses sobre a finalidade de um texto. Confirmá-las ou corrigi-las após a sua leitura”, que se inclui nas estratégias cognitivas segundo a taxonomia de Oxford (1990, p. 19).

7.5. As lendas espanholas

Esta atividade dá seguimento à acima descrita. Como os alunos já conheciam o conteúdo da lenda “La llorona”, foi realizada uma atividade de Compreensão Auditiva, na qual os alunos ouviram uma música com o mesmo título da lenda (interpretada por Chavela Vargas, cantora mexicana). Esta atividade tinha como objetivo fazer a comparação entre a canção e a lenda, de forma a perceber se tratavam o mesmo assunto. Concluiu-se que apesar de terem o mesmo título, estas produções não tratavam o mesmo tema.

Colocou-se a turma em grupos e os alunos escolheram algumas lendas, através do título (cf. Anexo 20). Como atividade de pré-leitura, através do título e do primeiro parágrafo dos textos, os alunos fizeram antecipações e formularam hipóteses acerca do conteúdo das mesmas. Depois de lerem o texto, preencheram um esquema com os principais acontecimentos da história.

De seguida, na biblioteca escolar, os alunos, num documento Word, incluíram as imagens que melhor se enquadravam na história e que fizeram a sua respetiva descrição. Esta atividade é uma proposta de estratégia cognitiva, uma vez que as imagens funcionam como o resumo da história, sendo defendida como um exercício útil para principiantes, uma vez que relaciona o verbal com o visual (Oxford, 1990, p. 89). O objetivo, que foi apresentado antes de dar início à atividade, era que trocassem as histórias entre os grupos e que os colegas conseguissem construir uma lenda o mais aproximada possível à original, através das imagens e das respetivas descrições.

Depois da descrição das principais atividades realizadas na disciplina de Espanhol, e com o apoio dos dados obtidos na observação direta e das reflexões do diário do professor, apresentam-se de seguida as principais estratégias utilizadas nas diferentes fases de leitura.

As principais estratégias abordadas nesta disciplina foram dirigidas às fases da pré-leitura e da leitura. Na fase da pós-leitura deu-se mais atenção à expressão escrita como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos relativamente à estrutura dos diferentes textos trabalhados e com vista a desenvolver a criatividade nos alunos.

No que respeita às estratégias de pré-leitura trabalharam-se a mobilização de conhecimentos prévios, a inferência do conteúdo de um texto através do seu título e de uma imagem e a previsão de algum vocabulário que poderia aparecer ao longo do texto. As atividades desenvolvidas nesta fase incluem dois tipos de estratégias: as cognitivas (1990, p. 19), pela mobilização de conhecimentos prévios e a inferência do conteúdo de um texto através do título e, por outro lado, as estratégias de memória (1990, p. 18), através dos mapas semânticos e das imagens. Verificou-se ao longo das aulas que os alunos se foram consciencializando sobre a importância de realizar atividades antes de dar início à leitura de um texto, com vista a facilitar a sua posterior compreensão.

Relativamente às estratégias trabalhadas durante a leitura de um texto, sendo que a turma pertencia a um nível básico de língua, focou-se a atenção na localização de informação e na identificação da tipologia textual. Para auxiliar na falta de vocabulário implementou-se nas aulas de leitura a dedução de palavras através do contexto e na utilização de dicionários online para a pesquisa de vocábulos, no caso de a primeira estratégia não ser útil. Nesta fase, as estratégias utilizadas foram, portanto, as cognitivas, as sociais ("social strategies", Oxford, 1990, p.21), através dos trabalhos de grupo e as compensatórias.

Contrariamente ao que aconteceu na disciplina de Português, desde as primeiras aulas da intervenção, notou-se que os alunos de Espanhol se mostravam mais favoráveis à leitura dos textos em voz alta. Sendo que, muitas das vezes, e por haver tantos alunos a quererem participar, era utilizada a estratégia de cada um ler um parágrafo do texto, por ordem dos lugares que ocupavam na sala de aula. Se não chegassem todos a ler, propunha-se a participação desses alunos nas seguintes atividades, de forma a integrar todos, de forma igualitária, nas tarefas realizadas.

Focando agora nos restantes instrumentos de recolha de informação - grelha de observação de aulas e diário do professor -, concluiu-se que, nas primeiras intervenções, pela extensão da planificação, os objetivos de aprendizagem delineados não foram todos alcançados (cf. ver Anexo 1, entrada 5).

Outra conclusão retirada das reflexões realizadas no final de cada intervenção foi o facto de os alunos não estarem habituados a trabalhar textos nas aulas de língua estrangeira (cf. ver Ponto 6), o que tornou necessário dispensar mais tempo de aula do que o que estava previsto nas planificações para que se pudessem trabalhar melhor as estratégias de leitura. Apesar disso, não se verificaram grandes dificuldades em termos de compreensão de textos e a turma respondeu sempre de forma positiva a todas as atividades de leitura propostas.

8. O IMPACTO DA INTERVENÇÃO NA DISCIPLINA DE ESPANHOL

Os instrumentos utilizados para a recolha e comparação de dados realizados ao longo do ano letivo no qual se realizou a intervenção foram os inquéritos por questionário, bem como as grelhas de observação direta em sala de aula e o diário do professor, de forma a recolher dados que permitissem estabelecer uma triangulação da informação recolhida e oferecer uma análise global mais sólida dos resultados.

Na primeira fase da investigação-ação, o objetivo era “Verificar os costumes de leitura dos alunos, bem como o seu grau de motivação”, pelo que foi elaborado um questionário com perguntas mais gerais com vista a conhecer a turma. Por sua vez, o objetivo para a terceira fase da investigação era “Verificar o impacto das estratégias implementadas na intervenção”, por isso, no instrumento aplicado na avaliação (cf. Anexo 21) foram selecionadas perguntas mais direcionadas às atividades realizadas durante as aulas.

Assim, com vista a tratar a informação recolhida ao longo das diferentes fases desta investigação, neste ponto será feita uma seleção e análise dos dados recolhidos que resultam imprescindíveis para avaliar o impacto deste projeto de investigação. Também serão apresentadas conclusões relativas às atividades realizadas nas práticas.

No primeiro questionário verificou-se que quatro alunos da turma, dum total de vinte e sete não se consideravam bons alunos a Espanhol (Gráfico 16, atrás). Por isso, ao longo das regências tentou-se promover a participação de todos, incluindo-os nas atividades propostas, utilizando o reforço positivo. No questionário final, voltou-se a colocar a mesma questão: “¿Te crees un buen alumno en Español?” e, no gráfico abaixo (31), pode comprovar-se um progresso, sendo que apenas um aluno selecionou a resposta “Não”. Assim, pode concluir-se que, promovendo a comunicação de todos os alunos de forma igualitária nas diversas atividades de sala de aula, o grupo torna-se mais participativo, percecionando-se mais competente na língua estrangeira, o que aumenta a sua motivação inicial.

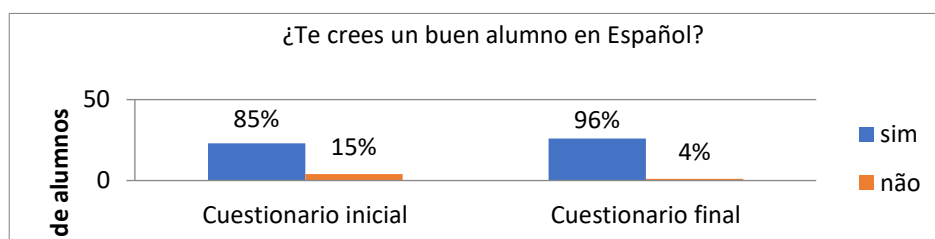


Gráfico 31 - Comparação entre a percepção inicial e final face ao desempenho a Espanhol

Uma outra conclusão retirada do questionário de diagnóstico foi que os alunos não estavam conscientes da utilização da metodologia processual relativamente à leitura. Assim, durante as aulas utilizou-se esse procedimento, com vista a melhorar a relação dos alunos com os textos e também com o intuito de desenvolver a sua autonomia como leitores, uma vez que esta metodologia, segundo Rincón et al. (2003, citado em Galvis, A., Perilla, M. & Casteblanco, D., 2007), permite:

la creación de situaciones significativas y globales de lectura y, en un proceso por etapas, se vaya logrando un traspaso desde la responsabilidad del maestro en la interpretación de lo que se lee, hasta la autonomía completa del alumno.

Os principais processos de leitura trabalhados nestas fases foram a inferência e a formulação de hipóteses, que dizem respeito às estratégias cognitivas propostas por Oxford (1990, p. 19). Assim, de forma a avaliar se as estratégias utilizadas na fase da intervenção foram eficazes para os alunos, voltou-se a colocar a seguinte afirmação: “Antes de leer, soy capaz de anticipar el contenido de un texto a través de su título” (Gráfico 32). Verificou-se um crescimento da consciência dos alunos em seguir esta metodologia no questionário final, comparativamente às respostas obtidas no questionário de diagnóstico, no respeitante às estratégias de pré-leitura. A maior diferença está no número de alunos que selecionou a resposta “Concordo” (56%), comparativamente aos alunos que a selecionaram no questionário de diagnóstico (30%). Também o número de respostas negativas desceu substancialmente se se comparam os dados obtidos no questionário de avaliação com o de diagnóstico. Corroborando as respostas dos alunos neste instrumento de recolha de dados com o diário do professor, através das reflexões realizadas no final das aulas, verificou-se uma evolução significativa, por parte dos alunos, relativamente à utilização de algumas estratégias como por exemplo a antecipação do conteúdo do texto através do seu título.

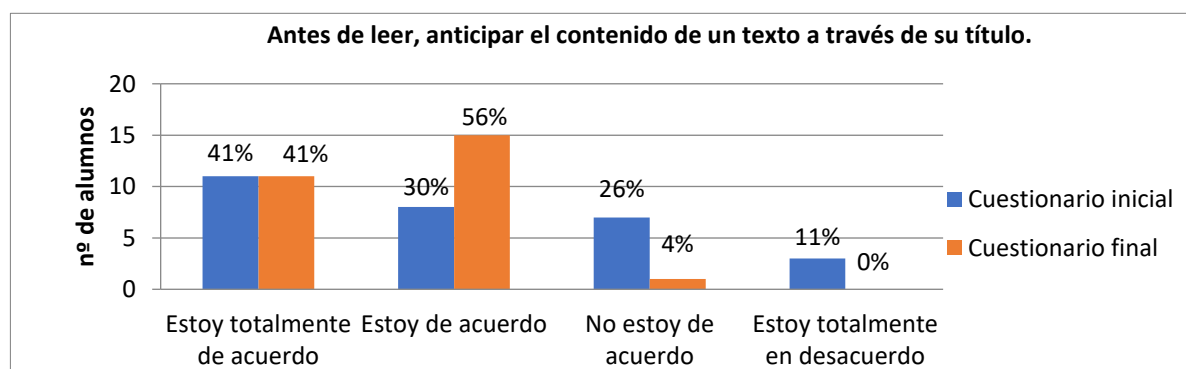


Gráfico 32 - Comparação: Pré-leitura - estratégia cognitiva: inferir o conteúdo do texto através do título

Durante as aulas e relativamente às atividades de leitura, depois de lerem um texto, os alunos trabalharam também algumas estratégias, com vista a facilitar a compreensão dos textos, como por exemplo a dedução através do contexto de palavras desconhecidas e a utilização da Internet para procurar palavras que não faziam parte do conhecimento dos alunos. Mais uma vez, com vista a verificar se os alunos se tornaram conscientes da utilização das estratégias trabalhadas ao longo das aulas, colocou-se a seguinte afirmação: “Durante la lectura, subrayar las palabras desconocidas e intentar deducirlas a través del contexto.” (Gráfico 33). Segundo a comparação de dados referentes à primeira e última fases da intervenção, conclui-se que os alunos tomaram consciência de algumas das estratégias propostas ao longo das regências, comparativamente aos resultados obtidos no questionário de diagnóstico, permitindo-lhes obter uma maior autonomia no que respeita às dificuldades que poderiam vir a encontrar durante a leitura de um texto. Como se verifica através do gráfico abaixo, no questionário de avaliação nenhum aluno selecionou as opções “No estoy de acuerdo” nem “estoy totalmente en desacuerdo”, sendo que todos eles começaram a utilizar essa estratégia durante a leitura de um texto, de forma a facilitar a sua compreensão.

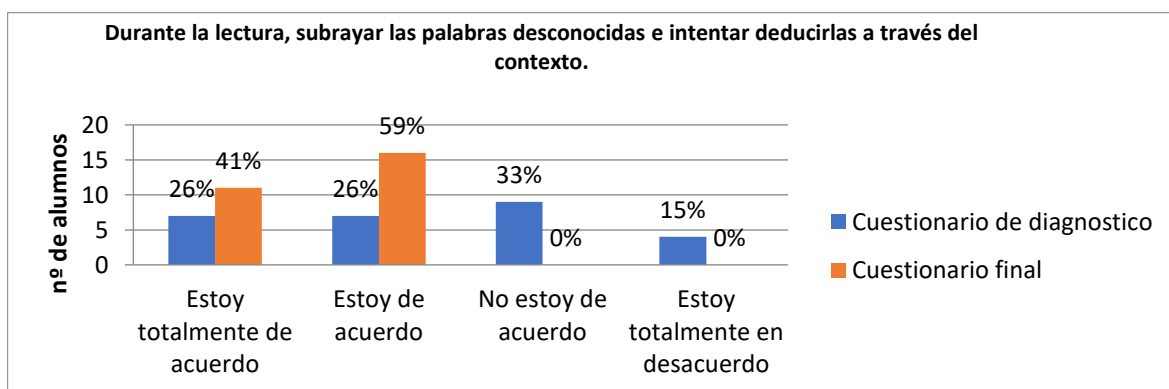


Gráfico 33 - Comparação: Leitura - Estratégia cognitiva: sublinhar palavras desconhecidas

Através da observação direta verificou-se que, na segunda fase da intervenção, os alunos já utilizavam esta estratégia sem ser preciso a explicitação da professora estagiária, ou seja, demonstraram um aumento na autonomia relativamente à escolha da melhor estratégia de leitura com vista a facilitar a compreensão do texto.

Relativamente à utilização dos dicionários online para auxiliar no desconhecimento de vocabulário, constata-se que, comparativamente ao questionário de diagnóstico, há mais alunos a utilizar esta estratégia, sendo que o número de respostas concordantes aumentou de 33% para 56% e, conseqüentemente, o número de respostas negativas diminuiu.

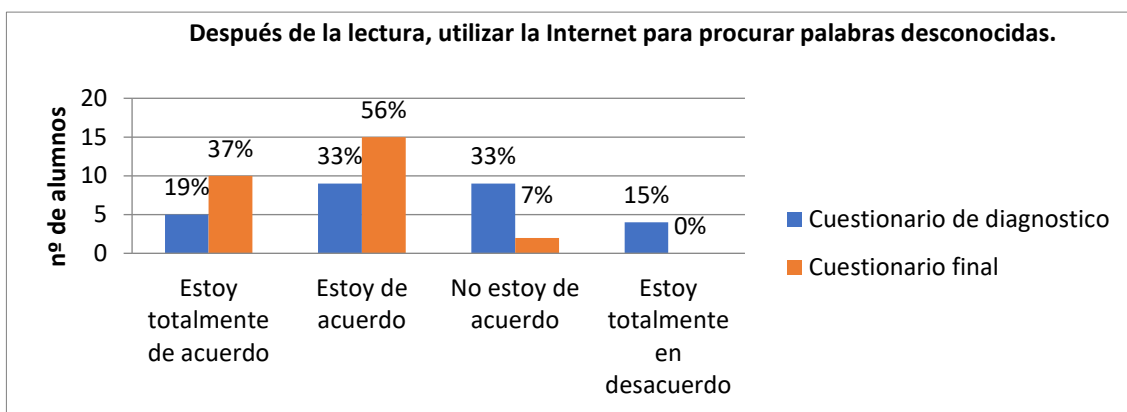


Gráfico 34 - Comparação: Estratégia de pós-leitura - pesquisar palavras desconhecidas

As questões seguintes, realizadas no questionário de avaliação, não possuem dados para comparação, uma vez que, como foi referido anteriormente, foram mais específicas e relativas a atividades realizadas ao longo das regências.

A utilização das atividades de pós-leitura pretendiam que os alunos demonstrassem os conhecimentos adquiridos nas duas fases anteriores relativamente à tipologia dos textos propostos em aula, produzindo um eles mesmos. Este processo de leitura está associado aos macroprocessos – Utilização da estrutura do texto (Giasson, 1993, p. 32), para além disso, como se apresenta no *Plan Curricular* (2006), este é um exercício importante para que o aluno possa “Relacionar los textos con el género al que pertenecen, com el fin de prever la estructura, el tipo de información que pueden contender, el âmbito al que pertenecen, etc”.

Através da afirmação: “Después de la lectura y de conocer el tipo de texto, escribir uno yo mismo/a, con vista a mejorar mi conocimiento por la tipología trabajada.” (Gráfico 35), verifica-se que os alunos são capazes de identificar a tipologia discursiva de uma história, tendo como base a tipologia textual proposta nas aulas. Mais uma vez, é possível corroborar as repostas dos alunos com as reflexões realizadas no diário do professor e através das próprias produções dos alunos ao longo das aulas, pois como atividade de pós-leitura propunha-se a criação ou a continuação de um texto cuja tipologia era a abordada nas atividades de leitura, e os alunos mostraram dominar a estrutura dos textos estudados.

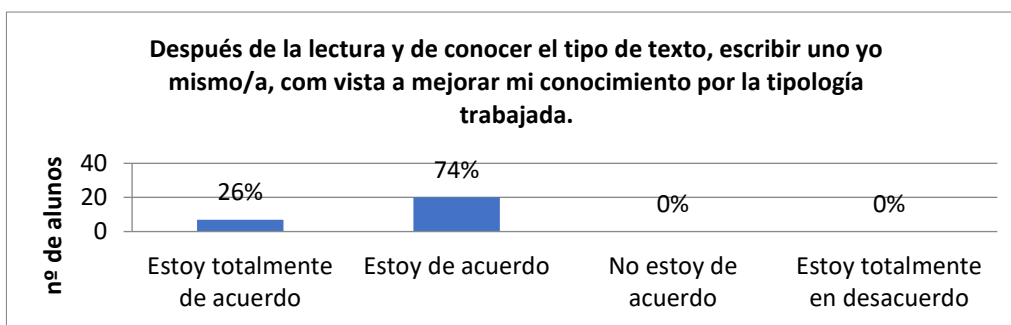


Gráfico 35 - Percepção acerca da competência sobre a estrutura de um texto

De forma a concretizar o segundo objetivo proposto no Projeto de Intervenção “Articular as atividades de sala de aula com a biblioteca escolar”, durante a intervenção foi realizada uma atividade na Biblioteca Escolar e, para verificar a importância dada pelos alunos à mesma, colocou-se a seguinte questão: “Después de la lectura, hacer una búsqueda en la Biblioteca Escolar para comprobar si mi interpretación del texto a través de imágenes es la correcta.” (Gráfico 36). A articulação das atividades de sala de aula com a biblioteca escolar e a pesquisa acerca de temáticas abordadas em aula habilitam o aluno para que se torne num leitor mais autónomo e mais reflexivo. A seleção de informação de forma crítica e o conhecimento dos tipos de páginas online pertinentes são de extrema importância para o desenvolvimento curricular e social dos alunos, como defende Sabino (2008, p. 6):

os jovens devem aprender a orientar as suas pesquisas, a localizar os livros que lhes interessam nas bibliotecas, a localizar textos informativos na internet, a seleccioná-los de acordo com a finalidade da leitura, a registá-los e a anotar as informações que considerem pertinentes.

Assim, verificou-se, através da análise dos dados nesta questão (Gráfico36), que os alunos se tornaram conscientes acerca da importância de consolidar o conhecimento adquirido na leitura do texto, através de atividades de pós-leitura que incluíam a pesquisa na internet.

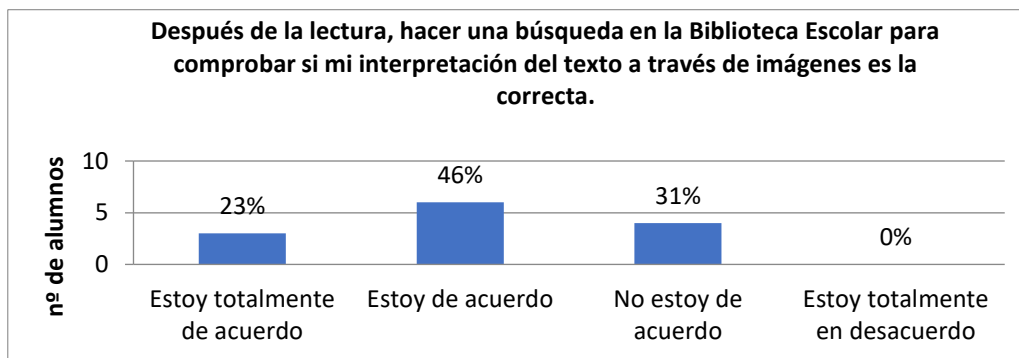


Gráfico 36 - Opinião acerca da atividade realizada na Biblioteca Escolar

Neste caso concreto, os alunos pesquisaram imagens alusivas a partes do texto de forma a criarem uma história imagética da lenda proposta na aula. É de frisar que os alunos, no questionário de diagnóstico não demonstraram consciência relativamente à importância das atividades de pós-leitura, uma vez que se verifica pelas respostas dadas no instrumento de recolha de dados diagnóstico que não eram utilizadas quaisquer estratégias nesta fase. Já neste instrumento de verificação constata-se uma melhoria significativa no respeitante à apropriação de estratégias relativas a esta fase.

A última questão deste instrumento de recolha de dados focava na forma como o treino em estratégias de leitura seria mais motivador ou não para os alunos e se, de facto, se sentiam mais seguros para enfrentar um texto na língua estrangeira. Assim, colocou-se uma questão de resposta aberta: "Después de haber trabajado todas estas estrategias, ¿te sientes más seguro/a y motivado/a para enfrentar a un texto en Español? ¿Por qué?". Através das respostas dos alunos (transcrição abaixo) é possível concluir que apropriar-se de estratégias de leitura de forma a superar dificuldades torna o ato de ler mais prazeroso, tendo assim mais hipóteses de ser uma atividade mais frequente nas escolhas dos alunos.

Sí, porque se interpretalo mejor y con más facilidad

Si, porque estas estrategias fueron más útiles para la mejor comprensión de un texto en español.

Sim porque não ~~foram~~ foram estratégias aborrecidas e motivavam - nos sempre a estar atentos e a compreender melhor os textos.

Focando outro aspeto, à luz do que foi descrito na conclusão da intervenção de Português, também nas aulas da disciplina de Espanhol, no final de cada intervenção fez-se uma reflexão acerca de quais os objetivos de investigação e de aprendizagem foram melhor desenvolvidos e os que não foram alcançados integralmente. Através da análise dessas reflexões e da grelha de observação de aulas, verificou-se que o objetivo que menos foi desenvolvido foi o relativo à articulação das atividades de sala de aula com a biblioteca escolar, uma vez que, apesar da atividade realizada em conjunto com a biblioteca da escola, apenas foi possível desenhar uma aula onde os alunos puderam trabalhar nesse espaço. Também o objetivo “Envolver os alunos na seleção de textos, para uma leitura autónoma” teve pouca progressão, uma vez que se tratava de um nível muito básico de língua estrangeira, e os textos levados para a aula tiveram de ser selecionados pela professora estagiária, tendo em conta a sua extensão e o grau de dificuldade dos mesmos.

Os objetivos melhor desenvolvidos ao longo da intervenção foram: “Facilitar a compreensão de textos por meio de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura” e “Dotar os alunos de um papel ativo na compreensão de textos”.

Com vista a refletir acerca das aulas lecionadas e do impacto da intervenção, e de forma a cumprir com o objetivo "Avaliar os níveis de motivação docente ao longo de todo o projeto, através da reflexividade" utilizou-se o diário do professor. Este instrumento revelou ser de extrema importância, uma vez que permitiu uma análise mais rigorosa de fatores como o cumprimento, ou não, dos objetivos de aprendizagem e de investigação, das dificuldades que foram surgindo ao longo do ano letivo em questão e as estratégias de superação.

Deste instrumento reflexivo foram selecionadas entradas (cf. Anexo 1), que vão descrevendo os sentimentos surgidos ao longo do ano letivo referente à intervenção, sendo que o foco foi no desempenho da professora estagiária, nas dificuldades encontradas e nos momentos mais marcantes.

A utilização do diário do professor foi pensada com base nas propostas de Dörnyei presentes neste relatório (cf. ver Ponto 3). Este autor enumera algumas estratégias, para além do diário do professor, que permitem auxiliar o professor a manter a motivação inicial. Para além do diário, e uma vez que o formato do estágio o permite, foi também utilizada a observação de aulas de outros professores, possibilitando assim conhecer outro leque de

estratégias que poderiam ser implementadas nas intervenções, e tem como objetivo melhorar o desempenho profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação docente pressupõe a aquisição de uma vasta gama de competências e conhecimentos, bem como um constante processo de reflexão crítica acerca do significado de ser professor e sobre os valores implícitos nesta profissão (Flores, 2010, p. 184).

A palavra Ensino, apesar das múltiplas aceções, pode entender-se como a “necesidad de una amplia y constante formación e información del docente. Solo un profesor formado e informado está capacitado para decidir en cada situación aquello que más conviene a sus alumnos” (Cortés, 2000, p.27).

Ao longo do ano de estágio, dá-se conta de que há uma complexidade de papéis que o docente deve desenvolver. Por um lado, o professor deve sempre aperfeiçoar o seu próprio saber. Por outro lado, deverá perceber quais as competências a trabalhar com os alunos de forma a favorecer uma aprendizagem mais significativa, que vá ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Para além do mencionado anteriormente, cabe também ao professor refletir acerca da sua prática pedagógica, ponderando quais os aspetos de melhoria, quais as atividades que contribuíram mais significativamente para a construção de novos conhecimentos por parte dos alunos, quais as estratégias que melhor funcionaram e quais não cumpriram com o objetivo delineado. Assim sendo, comprova-se a pertinência de seguir os pressupostos da metodologia de investigação-ação, pois ajuda na avaliação e monitorização das práticas e viabiliza a troca de experiências e a problematização dos contextos entre os participantes do projeto (Alves, 2001, p. 171).

Nesta linha de ideias, expõem-se, em seguida, as principais conclusões dos dados obtidos nas três fases de investigação desta intervenção. Na fase de diagnóstico, tanto na disciplina de Português como na de Espanhol, concluiu-se que os alunos não possuíam estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura suficientes para a superação de possíveis dificuldades.

Na fase de intervenção, com vista à promoção da motivação para a leitura e à formação de leitores mais competentes, foi adotada uma metodologia processual do trabalho com a leitura através do treino de estratégias de pré-leitura, que pretendiam mobilizar os

conhecimentos prévios e as experiências dos alunos; de leitura, através da seleção, localização e pesquisa de informação, bem como atividades em grupo; e de pós-leitura, de forma a favorecer a reflexão e a partilha de novos conhecimentos adquiridos na fase anterior. Ainda no âmbito das motivações, foi também realizada uma atividade que pretendia a apresentação de livros escolhidos pelos alunos, de forma a consciencializá-los acerca da importância da partilha de leituras, que são estimadas por eles, pretendendo com isto que os colegas sejam incentivados a lê-los posteriormente.

Por outro lado, e de forma a cumprir o objetivo delineado inicialmente “Articular as atividades de sala de aula com a biblioteca escolar”, foram também privilegiados outros espaços de leitura – para além da sala de aula – como a biblioteca escolar e a sala de informática. Com isto, havia o intuito de tornar a leitura uma atividade que privilegia a partilha de ideias e experiências, mas também consciencializar os alunos de que confinar as aulas de leitura apenas ao espaço sala de aula é “um processo gerador de entendimentos de leitura como imposição, como tarefa escolar para ser avaliada e cuja validade é a relativa ao tempo que dura a escola” (Sousa, 2000, p. 46).

Após a concretização das duas primeiras fases desta investigação, na avaliação verificou-se que as estratégias implementadas ao longo da prática pedagógica ajudaram a alcançar os objetivos inicialmente traçados. Esta afirmação sustenta-se nas respostas dos alunos aos questionários de avaliação realizados, bem como nas reflexões realizadas no diário do professor e na grelha de observação de aulas. Constatou-se que os alunos, no final da fase de intervenção, se consciencializaram da importância do treino de estratégias de forma a se tornarem leitores mais competentes e, inclusive, afirmaram ter-se apropriado de algumas das estratégias implementadas na intervenção para superarem possíveis dificuldades de compreensão.

Não obstante às dificuldades encontradas em desenvolver todos os objetivos da investigação de forma equilibrada, a obtenção de dados, recolhidos nos questionários e através das grelhas de observação de aulas e do diário do professor, na fase final da investigação sustenta que, de facto, o treino estratégico contribuiu para a promoção da autonomia dos alunos na dimensão de compreensão leitora e competência comunicativa, bem como o incentivo à leitura através da biblioteca escolar, são medidas que favorecem a formação de leitores mais competentes, reflexivos e motivados para a leitura.

Apesar dos efeitos positivos da intervenção, esta teve algumas limitações. Por exemplo, no caso da intervenção pedagógica, pode concluir-se que foram delineados objetivos demasiado ambiciosos, uma vez que devido à durabilidade reduzida relativa às regências, seria difícil alcançá-los cabalmente. Reconhece-se que o tempo de estágio não é o suficiente para aferir a motivação dos alunos face à leitura, visto este ser um fenómeno emocional que não obtém resultados visíveis tão imediatos como a duração de um ano letivo.

Relativamente à motivação do professor, e através das reflexões realizadas no final de cada aula, foi possível concluir oscilações resultantes de diversos fatores. Quanto aos aspetos que permitiam uma melhoria na motivação do professor destacam-se os seguintes: as aulas nas quais os alunos mostravam interesse pelas atividades propostas; quando os objetivos delineados para as aulas eram cumpridos; quando se notavam melhorias nas competências dos alunos, ou seja, quando mostravam conscientes acerca das estratégias que poderiam utilizar para facilitar a compreensão do texto. Já focando os aspetos negativos, que se verificavam contraproducentes à motivação do professor, salientam-se: as aulas realizadas no final da semana, cujo horário incidia com o final da manhã, observava-se uma diminuição na concentração e na disposição em realizar as atividades propostas. Para estas aulas foram pensadas atividades mais dinâmicas, de forma a promover uma maior participação dos alunos. Um fator que influenciava negativamente a motivação do professor era também quando a professora se apercebia que os alunos não tinham percebido as instruções das atividades, o que era consequência de uma explicação ineficiente. Nas aulas de Espanhol, havia também o medo de desconhecer alguma palavra ou de não ser capaz de responder às perguntas dos alunos, o que concentrava a atenção da professora estagiária no receio de errar e menos na instrução clara das atividades.

Concluindo, ficou evidente, ao longo da intervenção, quão importante é a reflexão na carreira docente, uma vez que se constitui como um meio extremamente eficaz para melhorar as práticas e para reestruturar as estratégias que não cumpriram os objetivos previstos. Durante o ano de estágio o diário do professor permitiu decidir sobre aspetos a melhorar, identificar as estratégias que melhor funcionaram e se foram eficientes para o desenvolvimento das competências dos alunos relativamente à leitura, nas disciplinas nas quais se realizou o estágio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cea, A. M. (2015). El diario de aprendizaje como medio de reflexión y herramienta de investigación en clase de ELE. In X. Sabarís, A. Sánchez, C. Justo & P. López. *Horizontes Científicos y Planificación Académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas*. (pp. 129-147). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Alves, F. (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Bragança: Instituto de Inovação Educacional.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Bicalho, D. C. (2014). Leitura – verbete. In C. A. Frade, M. G. Costa Val & M. G. C. Bregunci (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais/ Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura> (consultado a: 03/01/2018).
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cambria, J. e Guthrie, J. (2010). Motivating and engaging students in Reading. *The NERA Journal*, 46, 16-29.
- Conselho de Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cortés, M. (2000). *Guía para el Profesor de Idiomas: Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Cramer, E & Castle, M. (2001). *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Daniels, H. (2011 ed.). [Texts and Lessons for Content-Area Reading](#). Portsmouth, NH: Heinemann. pp. 115–120.

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eco, U. (1983). *A biblioteca*. Lisboa: Difusão Editorial Lda.
- Fernández, L. (2007). *¿Cómo se elabora un cuestionario?* Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Ferreira, A. C. (2013). *Para além das palavras, eu e o texto. O treino estratégico da meta compreensão da leitura no marco da pedagogia para a autonomia*. Relatório de estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 3, 182-188.
- Galvis, A., Perilla, M. & Casteblanco, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, 26, 27-38.
- Giasson, J. (1990). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Guthrie, J. e Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr. *Handbook of Reading Research* (pp. 403-421). New York: Routledge.
- Guthrie, J. (2001). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading Online*, 4. Washington DC: International Reading Association.
- Guthrie, J. & Widfield, A. (1997). *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction*. Newark: International Reading Association.
- Guthrie, J., Widfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K., Taboada, A., Davis, M., Scaffidi, N. & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 3, 403-423.

- Jesus, S. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente. Contributos para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. (2003). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Morão, P. (2009). A Promoção da Leitura – Educação, cultura e cidadania. In A. Teixeira, A. Nóvoa, A. Prole, D. López-Casero, E. Grilo, F. Savater (...) & T. Colomer. *Formar Leitores para Ler o Mundo*. (pp. 13-16). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- OCDE (2018). *Programme for International Students Assessment. Reading Literacy Framework*. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (consultado a: 12/03/2018).
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. United Kingdom: Pearson Education Limited.
- Pacheco, L. (2013). *Endirecto.com 1* (1ª edição). Porto: Areal Editores.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Pinto, E. & Baptista, V. (2013). *Novo Plural 9* (1ª edição). Lisboa: Raiz Editora.
- Quintana, E. (2007). *Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0336.pdf. Consultado em 02.11.2016.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 1-11.
- Sequeira, M. (2000). *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, L. (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Braga: Lusograf.
- Silva, S. I. (2013). *A motivação e o desenvolvimento da competência de leitura no ensino das línguas*. Relatório de estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Sousa, M. L. D. (1998). Agora não posso. Estou a ler!. In R. V. Castro & M. L. D. Sousa. *Entre linhas paralelas - estudos sobre o Português nas escolas*. (pp.55-70). Braga: Angelus Novus, Lda.
- Sousa, M. L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Verhoeven, L. & Snow, C. (2001). *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Viana, F. & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana. *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos. Ideias e Projetos para Promover a Leitura*. (pp. 9-41). Coimbra: Edições Almedina. SA.
- Viana, F. L. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In, C. V. da Silva, M. Martins & J. Cavalcanti. *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. (pp.11-17). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1204>. (consultado a: 09/11/2017).

Documentos de referência

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

García, A. S. (2006). *Plan Curricular de Instituto Cervantes*. disponível em: http://cvc.Cervantes.Es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.Htm. (consultado a: 13/12/2017).

Lei de Bases do Sistema Educativo Português Lei nº46/86 de 14 de outubro de 1986 do artigo 41º-2. Disponível em: <https://dre.pt/>. (consultado a: 06/02/2018).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), *Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S.L.

ANEXOS

Anexo 1 – Diário de uma professora estagiária

1ª entrada: 13 de outubro de 2016 – O reconhecimento

Primeiro dia de aulas: como a professora cooperante tinha três turmas de 9º ano, e nós somos três estagiárias, tirámos à sorte, de papéis, para decidir com que turma ficaria cada uma. Fiquei com o 9º x.

Na sala dos professores, quando sabem que turma me foi atribuída, encorajam-me: “É a pior turma do 9º ano”, “Boa sorte”. Nível de motivação: extremo!

Quando entro na sala, em cima do toque, ninguém; cinco minutos depois, vão começando a entrar os alunos. A professora cooperante chamou-me à frente, para me apresentar.

Começa a gerar-se um burburinho; dá a sensação que todos querem fazer perguntas, mas ninguém parece ter coragem suficiente. Até que uma corajosa se levanta: “A estagiária parece muito novinha... que idade tem?”. Olhei para a professora, como que para pedir autorização para responder à questão. Respondi. Mais burburinho. Estavam a analisar-me e eu a analisá-los também.

Reparo, no fundo da sala, em dois alunos, aparentemente mais velhos que os restantes, e que parecem não querer saber do que se está a passar; parece que, para eles, isto de haver mais de uma professora na sala não é novidade, pelo que aparentam estar mais descontraídos que os restantes. Um outro, sozinho numa mesa, a olhar pela janela, alienado do que se passa dentro da sala. Umás meninas, sentadas na primeira fila, muito sossegadas e atentas à minha apresentação – as típicas “boas alunas”.

Terminado o reconhecimento, sento-me, no fundo da sala, junto das minhas colegas, e continuo a minha observação do que serão os meus alunos nos próximos meses.

2ª entrada: 16 de novembro de 2016 – A primeira intervenção

Esta foi a primeira aula na qual pude intervir. Fui ajudando os alunos com dúvidas, durante a realização de uma ficha.

Confesso que estava extremamente nervosa. Afinal, sou um “ser” estranho para eles, e isso é um fator intimidante. Um outro fator que contribuiu para o nervosismo inicial foi o receio

de não ser capaz de conseguir contribuir para o sucesso da atividade, ou de não ser capaz de ajudar os alunos nas suas dúvidas.

No final desta experiência, fiquei um pouco mais confiante, pois consegui auxiliar todos os alunos que solicitaram a minha ajuda. Também serviu para que me ambientasse ao espaço da sala de aula e ao grupo.

Estar no fundo da sala, por vezes, ajuda a ver situações que não são tão perceptíveis para quem está à frente, perante a turma. Mas circular pelo espaço, entre as mesas e as cadeiras, dá, sem dúvida, outra perceção da ação.

3ª entrada: 13 de dezembro de 2016 – Aula zero de Português

Primeira aula... estava muito nervosa, apesar de já conhecer os alunos e de ter tido já algumas intervenções pontuais. Mas esta foi a primeira aula a sério. Tinha uma duração de quarenta e cinco minutos. Em conjunto com a professora cooperante estabeleceu-se esta aula, uma vez que seria melhor uma aula mais curta, para os alunos se ambientarem a mim, e eu a eles.

Esta aula serviu também como diagnóstico, uma vez que pretendia verificar que visão tinham os alunos em relação à leitura. Levei alguns livros, rifas com os títulos dos mesmos e fichas para eles completarem.

No início da aula, como estava tão nervosa, não consegui sair da zona da secretária do professor. Apesar de me ter apercebido disso, não fui capaz de dar um único passo, em direção aos alunos. Ao longo da aula, enquanto os grupos iam preenchendo as fichas da atividade, foram surgindo algumas dúvidas e eu fui circulando pelos grupos, apreensiva. Notei empenho nos alunos durante a realização da atividade. Ao ver que me aceitavam como professora, e que iam pedindo a minha opinião acerca da realização dos trabalhos, o nervosismo, aos poucos, foi desaparecendo e consegui concentrar-me neles, e não nas minhas preocupações.

No final, desejei ter escolhido uma aula de noventa minutos, porque os vários momentos da aula poderiam ter sido mais e melhor explorados se tivéssemos tido mais tempo.

4ª entrada: 15 de dezembro de 2016 – Aula zero de Espanhol

A minha primeira aula de Espanhol, última do primeiro período para os alunos. Esta aula foi realizada em conjunto com as minhas colegas de estágio. Mais uma estreia.

Apesar de não estar tão nervosa como para a aula zero de Português – porque tinha as minhas colegas -, foi outra novidade, e as novidades deixam-me sempre ansiosa. Ainda para mais, foi uma aula de cento e trinta e cinco minutos. Muito tempo para ser a primeira aproximação ao novo grupo de alunos.

Como se aproximava o Natal, escolhemos atividades mais lúdicas e de cariz cultural, de forma a mostrar como é vivida esta época do ano em Espanha.

O que correu mal? Ora, a planificação que desenhámos era demasiado curta e, por isso, tivemos de acrescentar exercícios durante a aula. Isto é muito complicado para uma professora estagiária, diria até que é uma das piores coisas que pode acontecer, porque não temos experiência nem destreza suficientes para criar atividades em cima do joelho. Se não fosse a ajuda da professora cooperante, que nos deu algumas ideias de atividades, nem sei... No final, tudo correu bem. Os alunos mostraram-se interessados e curiosos acerca da cultura festiva do país vizinho nesta altura do ano. Também correu bem a dinâmica entre as professoras estagiárias. Havia o receio de nos “atropelarmos”, mas ocorreu exatamente o contrário. Auxiliámo-nos umas às outras e o receio passou.

No final da aula, a professora cooperante fez um apanhado dos aspetos positivos e negativos, para que pudéssemos melhorar o nosso desempenho nas intervenções seguintes. Os aspetos mais importantes foram: a ligação entre as atividades, de forma a não parecer que estão desarticuladas umas das outras e a correção dos erros nos trabalhos dos alunos.

5ª entrada: 10 de fevereiro de 2017 – Primeira aula de Espanhol

Chegou a vez da minha estreia a solo. Sexta feira, último bloco da manhã. Eu, cheia de energia porque era a minha primeira aula; os alunos já só pensavam nas batatas fritas e nos cachorros que iam comer daí a uma hora e meia. Trinta adolescentes, esfomeados, cansados, a sonhar com o almoço, e uma professora estagiária, com uma planificação que se dividia em doze momentos.

Esta aula serviu de exemplo para o resto da minha carreira como professora. Em primeiro lugar, a planificação era demasiado extensa, tendo em conta o contexto em que decorreu a

aula. Em segundo, a meio da planificação tinha uma atividade prática, que exigia muito mais tempo do que o planificado. Para além de ter de dar mais tempo a este tipo de tarefas, estas nunca devem ser propostas a meio de uma aula, mas sim no final. Porque mesmo que sobrasse tempo para as restantes atividades, os alunos não iriam mostrar grande interesse em passar da criação de um catálogo de roupa, uma atividade tão prática para, por exemplo, um exercício de gramática.

Saí da sala a questionar o meu desempenho, porque só conseguia pensar nas falhas, tão básicas, da minha planificação. A planificação é um material muito importante (se não o mais) para o professor estagiário, uma vez que nos serve de auxílio: olhamos para lá e sabemos o que temos de fazer a seguir. Porém, é também um material que nos prende imenso, pois se não o concluimos ficamos a achar que falhámos e que a aula foi um fiasco.

6ª entrada: 11 de maio de 2017 – Melhor aula de Espanhol

Esta aula, já das últimas da intervenção, foi a que correu melhor até agora. Escolhi atividades que focavam a cultura espanhola e a hispano-americana. Também foi a aula que deu mais trabalho a preparar (devido à quantidade de materiais que precisei de criar), e talvez por essa razão, no final senti uma espécie de concretização profissional. Os conteúdos abordados faziam parte dos meus interesses e permitiram que desenvolvesse e aprofundasse os conhecimentos acerca destas culturas.

Durante a aula os alunos mostraram bastante interesse em todas as atividades propostas, questionando acerca de aspetos culturais e partilhando os conhecimentos que possuíam com os colegas. Por serem conteúdos que faziam parte do meu leque de interesses, senti-me mais à vontade e mais confiante do que em outras aulas cujos conteúdos não eram tão focados em aspetos culturais.

Apesar de ter uma duração de cento e trinta e cinco minutos, passou a “voar”. Todos os momentos da aula foram explorados devidamente e no tempo previsto.

Desta aula retiro que, quando os conteúdos são do interesse do professor, este sente-se mais motivado e confiante para estabelecer mais momentos de partilha, permitindo aos alunos uma melhor aprendizagem. E isso refletiu-se também no grupo, pois no final da aula disseram que tinham gostado muito.

O último momento da aula foi um “kahoot”, e, devido a problemas de ligação à internet da escola, iniciou-se a atividade quando faltavam apenas cinco minutos para o fim. Achei que não valeria a pena, pois quando tocasse os alunos iriam sair. No entanto, realizámos a atividade e os alunos perderam cerca de dez minutos do seu precioso intervalo, porque quiseram ficar até ao fim. Isso, para mim, é a prova mais irrefutável de que a aula não poderia ter corrido melhor.

7ª entrada: 30 de maio de 2017 – Reflexões

Nas primeiras aulas estava muito nervosa e insegura. Eram tantos os medos que me atormentavam... tinha medo de não ser clara nas explicações e que o grupo ficasse prejudicado por minha causa, tinha medo que os alunos notassem o meu nervosismo, e também de não conseguir lidar com algum conflito que pudesse surgir durante as aulas.

O resultado deste conjunto de medos fez com que ficasse demasiado contraída, demasiado presa à planificação. Esse constrangimento prendia-me os movimentos, cingindo-me ao espaço da sala de aula estruturado para o professor, junto da secretária, onde me sentia mais segura e confortável.

Na terceira aula, aos poucos, fui-me afastando da minha zona de conforto. Quando entrei no “espaço do aluno” e na sua dinâmica, os receios diminuíram e as aulas fluíram de uma forma mais natural. Até me pareceu que os alunos também se desprenderam dos medos deles em relação a mim (de facto, fui egoísta! Afinal, também eu era uma pessoa à qual eles não estavam habituados, e não se deviam sentir muito confortáveis com isso).

Desprendi-me da planificação, sem deixar de cumprir os momentos que achei oportunos e que se foram encaixando no decorrer da aula.

O lugar do professor não é, na grande maioria dos momentos, no que lhe foi previamente determinado pela estrutura das salas de aula. O lugar do professor é onde ele faz falta e, normalmente, esse lugar é entre os alunos, dando atenção ao grupo, mas também a cada um, já que não aprendem todos o mesmo nem com a mesma celeridade.

A partir do momento em que o professor se desprende da timidez e do receio, também os alunos deixam de estar tão na defensiva, sentindo-se mais integrados. E é aí que a verdadeira aprendizagem começa.

Terminada esta aventura, percebo que este ano foi o mais enriquecido de aprendizagens e foi marcado por experiências únicas.

Ter aulas de didática e de pedagogia dão-nos a base do conhecimento, mas é quando passamos para a prática que percebemos que há certas estratégias que não funcionam com determinado grupo, mas que funcionam lindamente com outro. Percebemos que somos demasiado inexperientes para conseguir lidar com todas as implicações de uma aula. Mas é também quando entramos na sala que percebemos melhor a beleza desta profissão, de estar em constante processo de aprendizagem, que chega tanto dos professores mais experientes como dos alunos mais rebeldes. Durante o período da aula somos professores, psicólogos e, por vezes, pais. E essa motivação, a de saber que se pode fazer a diferença, de ajudar a crescer, nunca se perde, mantém-se sempre constante ao longo de todo o processo. Aliás, é essa motivação que serve de âncora para os momentos menos felizes. Quando as coisas não correm como o esperado, o que me ajudava a superar as dificuldades era arranjar formas para mudar e controlar melhor essas situações.

O ano de estágio é uma etapa muito exigente. O facto de ter o apoio, nas aulas, das professoras cooperantes, mesmo sabendo que estavam lá para avaliar o meu desempenho, fazia-me respirar melhor um bocadinho. Aquela presença no fundo da sala dava-me mais segurança para arriscar em atividades que, se estivesse sozinha, provavelmente teriam ficado numa gaveta à espera de uma melhor oportunidade. A presença das minhas colegas de estágio também foi muito importante, porque, por vezes, quando percebia que a atividade não estava a correr como o planeado, olhava para a mesa do fundo e elas davam-me força para continuar.

Como disse, o estatuto do estagiário não é nada fácil, mas é o ano mais enriquecedor e mais repleto de novidades que temos ao longo do percurso académico.

Anexo 2 – Grelha de observação de aulas

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS – Português/Espanhol

Disciplina: _____

Ano e turma: _____

Data: _____

Sumário:

Grelha de Observação – Organização e gestão da sala de aula

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Existe um plano de aula? Se sim, foi cumprido?				
2. Conseguiu atingir os objetivos?				
3. Propôs trabalhos em grupos/pares?				
4. As atividades são variadas?				
5. Que atividades propõe?				
6. Como se articulam as atividades?				
7. Há trabalhos de casa?				
8. Existe muito barulho na sala de aula?				
9. Quando é que há mais barulho na sala?				
10. Os alunos levam o material necessário?				
11. Os alunos são assíduos e pontuais?				
12. Que recursos são utilizados na sala de aula?	Manual ____ Computador ____	Fotocópias ____ Vídeos/Música ____	Projektor ____ Imagens ____	

<i>Grelha de Observação – Interação professor-aluno/ aluno-aluno</i>				
	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. O professor coloca questões a todos os alunos?				
2. O professor estimula a participação ativa dos alunos?				
3. As perguntas que o professor coloca são diversificadas?				
4. As instruções do professor são eficazes?				
5. Como são tratadas as respostas “silêncio”?				
6. Quando é que o professor muda das perguntas para a turma para as perguntas individuais?				
7. Quando os alunos respondem errado o que faz o professor?	<p>Mantém o aluno _____ como?</p> <p>Muda de aluno _____ o que faz a seguir?</p>			
8. Quando é que os alunos deixam de responder?				
9. Todos os alunos participaram nas atividades?				
10. Os alunos participam de forma organizada?				
11. Os alunos respeitam-se mutuamente?				
12. Os alunos participam de forma pertinente?				
13. Os alunos estão concentrados na realização das tarefas propostas?				

Grelha de Observação – Atividades de leitura e motivação

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Existem atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura?				
2. Os alunos mostram-se motivados quando as atividades propostas englobam a leitura de um texto?				
3. Os alunos estão atentos quando lhes é pedido para lerem um texto?				
4. Os alunos leem os textos propostos?				
5. Os alunos compreendem a ideia principal do texto? Identificam o tema?				
6. Mostram dificuldades em compreender o vocabulário?				
7. Que tipos de estratégias utilizam quando não compreendem uma palavra?	Pesquisam nos telemóveis? ____ Utilizam um dicionário? ____ Perguntam ao professor? ____ Tentam inferir o significado através do contexto? ____ Ignoram a palavra? ____			

Grelha de Observação – Competências trabalhadas

1. Compreensão leitora		4. Expressão oral	
2. Compreensão auditiva		5. Interação oral	
3. Expressão escrita		6. Interação escrita	
		7. Mediação	

Questionário de Diagnóstico

Este questionário insere-se no Estágio Profissional, do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário da Universidade do Minho. Visa conhecer as tuas motivações e as estratégias que utilizas quando lês um texto.

Peço-te que **sejas o mais sincero possível**. Lembra-te que:

- ✓ **isto não é um teste**
- ✓ é absolutamente **anónimo e confidencial**

Muito obrigada pela tua participação!

I – Dados biográficos

Idade: _____

Género: Feminino

Masculino

1. Já algumas vez repetiste o ano?

Sim

Não



Quantas vezes? _____ E em que ano(s)? _____

2. Já tiraste negativa a Português?

Sim

Não



Em que ano? _____

3. Qual / quais as tuas disciplinas preferidas?

II – As tuas Motivações

1. Gostas de ler?

Sim

Não

2. Assinala para cada afirmação abaixo se concordas totalmente, se concordas, se não concordas ou se discordas, selecionando a opção com uma cruz (x).

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo	Discordo totalmente
a. Ler ajuda-me a compreender o mundo que me rodeia				
b. A leitura permite-me perceber a realidade de outra forma				
c. Ler faz-me refletir sobre os meus interesses, gostos, desejos				
d. Através da leitura consigo fugir da realidade, por vezes aborrecida				
e. Ler permite-me “viajar” para lugares exóticos e maravilhosos				
f. Gosto de ler, mas nem sempre consigo compreender o que o autor quer dizer				
g. Gosto de ler, mas quando não percebo perco a vontade e desisto de ler				
h. Desmotivo-me facilmente quando leio um livro				
i. Ler leva demasiado tempo				
j. Ler é aborrecido				
k. Não gosto de ler porque encontro demasiadas dificuldades				
l. Ler é uma obrigação				

3. O que gostas mais de ler?

Assinala, com uma cruz (x), para cada alínea, se lês frequentemente, algumas vezes, raramente ou nunca.

	Frequentement e	Algumas vezes	Rarament e	Nunca
a. Romances				
b. Livros de Aventuras				
c. Banda Desenhada				
d. Policiais				
e. Poesia				
f. Biografias				
g. Jornais				
h. Revistas				
i. Livros escolares				
j. Manuais de Instruções				
k. Livros técnicos				
l. Outros:	quais?			
<hr/>				
<hr/>				

4. Neste momento estás a ler algum livro (do teu interesse pessoal)?

Sim Não



Qual? _____

5. Que livro, de todos os que leste, gostaste mais?

6. Costumas ler os livros até ao fim?

Sim Não

7. Que razões há para não leres um livro até ao fim?

8. Gostavas de apresentar um livro à turma para incentivar os teus colegas a lê-lo?

Sim

Não

9. Como escolhes os livros que lês?

Assinala com uma cruz (x) a opção que melhor se adequa a ti.

a. Pela capa	<input type="checkbox"/>
b. Pelo título	<input type="checkbox"/>
c. Por ser premiado	<input type="checkbox"/>
d. Por indicação de um amigo ou familiar	<input type="checkbox"/>
e. Por indicação de um professor	<input type="checkbox"/>
f. Pelo género literário (romance, policial, etc.)	<input type="checkbox"/>
g. Porque vi um filme ou uma série sobre o livro	<input type="checkbox"/>
h. Outra razão: qual? _____	<input type="checkbox"/>

10. Tu e o teu grupo de amigos costumam trocar livros e falar sobre eles?

Sim

Não

11. Lembras-te de alguma atividade que tivesses gostado de fazer com um texto nas aulas de Português? Em que consistia? Descreve-a brevemente.

III – As tuas estratégias de leitura

1. Assinala, com uma cruz (x), para cada frase, se concordas totalmente, concordas, discordas ou discordas totalmente, com as seguintes afirmações:

	Concordo Totalment e	Concord o	Discordo	Discordo Totalment e
a. Sinto-me sempre motivado nas aulas de Português.				
b. Gosto de aulas de leitura.				
c. Gosto de ler em voz alta.				
d. Gosto de ler em silêncio.				
e. Na interpretação de textos gosto de trabalhar em grupo.				
f. Gosto de discutir os textos com os meus amigos				
g. Quando um texto me interessa, gosto de ver vídeos sobre o tema.				
h. Quando acabo de ler um texto gosto de fazer um resumo.				
i. Depois de ler um texto, não gosto de responder às perguntas de interpretação.				
j. Depois de ler um texto, gosto de ir à biblioteca pesquisar mais sobre o assunto ou procurar outros textos para analisar em aula.				
k. Em vez de responder às perguntas do livro, gosto de pensar eu nas perguntas para os meus colegas.				
l. Antes de ler um texto, acho importante fazer atividades acerca do seu tema.				

O b r i g a d a

Anexo 4 – Conhecer Camões - Planificação

Professora estagiária: Ana Raquel Vaz

Disciplina: Português

Sumário: Introdução à Epopeia “Os Lusíadas” de Luís Vaz de Camões: biografia do autor.

Objetivo da aula: Conhecer a vida e obra do autor Luís de Camões.

Duração: 45 min.

Momentos	Atividades/ Procedimentos	Objetivos	Tempo	Recursos e materiais
1º Momento	- Escrever o sumário da aula.	Envolver os alunos na aula.	5 min.	Quadro
2º Momento	- Questionar os alunos, através de algumas perguntas projetadas, quais serão as mais pertinentes para que se possa produzir uma biografia. - Escolher as perguntas que farão parte da atividade.	Promover a participação dos alunos na interpretação dos textos	10 min.	Computador Projektor PowerPoint
3º Momento	- Distribuir os alunos em grupos. - Distribuir duas biografias (uma de Camões e outra de Sophia de Mello Breyner), sob a forma de textos desordenados. - Justificar/ explicar a ordem selecionada/ escolhida da biografia de Camões. - Relacionar as respostas com o mapa geográfico sobre os locais percorridos pelo poeta.	Promover a motivação através de atividades em grupo.	20 min.	Textos retirados de alguns Websites Quadro PowerPoint
4º Momento	- Ler a lenda da gruta. - Ler os poemas que Camões dedica a Dinamene.	Incentivar os alunos para a leitura de alguns factos da vida	10 min.	Computador Projektor PowerPoint

		do autor, bem como alguns poemas produzidos por ele.		
--	--	--	--	--

Anexo 5 – Iniciar “Os Lusíadas” - Planificação

Professora estagiária: Ana Raquel Vaz

Disciplina: Português

Sumário: Conclusão das atividades da aula anterior.

Introdução da Proposição de “Os Lusíadas”.

Objetivo da aula: Motivar para a leitura da obra através da inferência dos planos narrativos que constituem a Epopeia “Os Lusíadas”.

Duração: 45 min.

Momentos	Atividades/ Procedimentos	Objetivos	Tempo	Recursos e materiais
1º Momento	- Escrever o sumário da aula.	Envolver os alunos na aula.	5 min.	Quadro
2º Momento	- Sistematizar os conhecimentos da aula anterior.	Promover atividades de construção de conhecimento em grupo.	10 min.	Quadro Computador Projetor PowerPoint (Mapa geográfico; poemas dedicados a Dinamene; lenda da gruta de Camões)
3º Momento	- Construir um mapa concetual com as palavras possíveis que podem referir-se aos diferentes planos que	Mobilizar conhecimentos prévios.	10 min.	Quadro Manual (página 188)

	<p>constituem a Epopeia, presentes na “Proposição”.</p> <p>- Confirmar as hipóteses através da leitura das primeiras estrofes do poema (Proposição, p. 188 do manual).</p>			
<p>4º</p> <p>Momento</p>	<p>- Colocar os alunos em grupos.</p> <p>- Preencher os balões de diálogo presentes nas pranchas correspondentes à Proposição.</p> <p>- Apresentar os diferentes textos à turma.</p>	<p>Motivar para a leitura da obra, através de atividades mais próximas dos interesses dos alunos.</p>	<p>15 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Fotocópias das primeiras páginas do livro de José Ruy, “Os Lusíadas”, em Banda Desenhada</p>

Anexo 6 – Os deuses no Olimpo - Planificação

Professora estagiária: Ana Raquel Vaz

Disciplina: Português

Sumário: Conclusão da leitura do episódio do “Consílio dos deuses no Olimpo”.

Oficina de escrita: “Se eu fosse um deus no Consílio”.

Objetivos da aula: Identificar e organizar as diferentes visões dos deuses no episódio do “Consílio dos deuses no Olimpo”.

Duração: 45 min.

Momentos	Atividades/ Procedimentos	Objetivos	Tempo	Recursos e materiais
1º	- Escrever o sumário da aula.	Envolver os alunos na aula.	5 min.	Quadro
2º	- Escrever, no quadro, as posições dos diferentes deuses relativamente ao destino dos portugueses, do episódio do “Consílio dos deuses no Olimpo” (manual, p.193).	Sintetizar os conteúdos abordados na aula anterior.	10 min.	Quadro
3º	- Pedir aos alunos para se colocarem na pele de um Deus à sua escolha, que participasse no Consílio, e que escrevam qual a sua opinião acerca do destino dos portugueses e quais os argumentos que defendem a sua tese.	“Expressar, de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitadas pelos textos lidos.” (2015: 87)	20 min.	
4º	- Iniciar a lista de vocabulário sobre “Os Lusíadas” (“Os Lusíadas de A a Z.”)	Ampliar o vocabulário.	10 min.	

Anexo 7 – Atividade de pesquisa

Semiramis

- Quem foi esta personagem?

- O que aconteceu a Semiramis quando era criança?

Fontes:

Rômulo e Remo

- Quem foram estas personagens?

- O que aconteceu a estes irmãos quando eram crianças?

Fontes:

Polycena, Aquiles e Pirro

- Quem foram estas personagens?

- O que fez Pirro a Polycena?

Fontes:

Tiestes e Atreu

- Quem foram estas personagens?

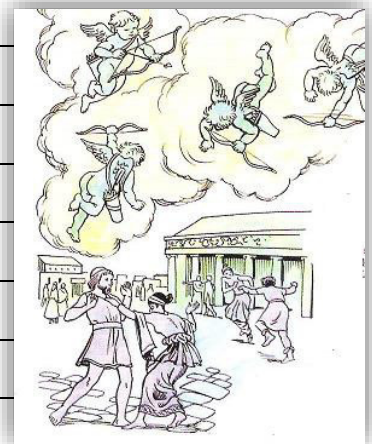
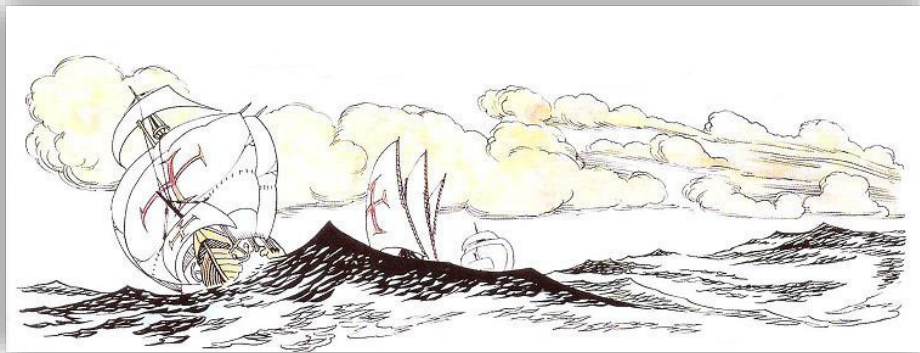
- O que fez Atreu a Tiestes?

Fontes:

Nome _____

Nesta atividade vais, através das imagens, tentar imaginar o conteúdo do episódio que vamos ler a seguir.

Episódio “Ilha dos Amores” d’Os Lusíadas” (pp. 236-238 do manual)



Nome _____

Esta ficha tem como objetivo facilitar a tua compreensão do episódio que vais ler a seguir, “Ilha dos Amores” d’*Os Lusíadas*, através do levantamento de algum vocabulário que te poderá ser desconhecido.

1. Procura o significado das palavras ou expressões que se seguem:
 - a. “levando a proa” (est. 16, v.2) - _____
 - b. “ledos” (est. 16, v.8) _____
 - c. “penates” (est. 17, v. 2) - _____
 - d. “Refocilar” (est. 20, v. 2) - _____
 - e. “ínsula” (est. 21, v.3) - _____
 - f. “arreio” (est. 21, v. 4) - _____
 - g. “soberanas” (est. 21, v. 7) - _____
 - h. “fero” (est. 23, v. 6) - _____
 - i. “exéquias” (est. 24, v.2) - _____
 - j. “lascivos” (est. 24, v. 6) - _____
 - k. “frecheiro” (est. 25, v. 2) - _____
 - l. “adulação” (est. 27, v. 7) - _____

2. Conheces alguma das personagens que se seguem? Se sim, faz uma breve descrição das mesmas. Se não, faz uma pesquisa na Internet e escreve o que encontraste.
 - a. “Deusa Cípria”
(Vénus): _____
 - b. “Padre Eterno” (Júpiter):

 - c. Cupido:

 - d. Perístera:

 - e. Actéon: _____

Páginas da Internet utilizadas

Para pesquisar vocabulário:

Para pesquisar acerca dos seres mitológicos presentes no episódio:

Anexo 10 – À descoberta dos livros - Planificação

Professora estagiária: Ana Raquel Vaz

Disciplina: Português

Sumário: Atividades de leitura: À descoberta dos livros.

Objetivo da aula: Motivar para a leitura fora da sala de aula.

Duração: 90 min.

Momentos	Atividades/ Procedimentos	Objetivos	Tempo	Recursos e materiais
1º	<ul style="list-style-type: none">- Dividir a turma em grupos;- Dar o índice de um livro e vários excertos;- Verificar qual grupo conseguiu incluir os diferentes excertos nos capítulos certos;- A partir dos excertos e dos nomes dos capítulos, imaginar a história.	Formulação de hipóteses;	40 min.	Livros*;
2º	- Na Biblioteca Escolar: espalhar vários excertos de livros e pedir aos alunos que encontrem o livro a que corresponde o excerto.	Articular as atividades de sala de aula com a Biblioteca Escolar.	35 min.	Livros
3º	- Escolher um livro, de entre os que foram expostos para levar para casa.	Motivar para a leitura fora da sala de aula.	15 min.	Livros

Livros utilizados:

- “As histórias de terror do tio Montague”, Chris Priestley
- “Meu pé de laranja lima”, José Mauro de Vasconcelos
- A lua de Joana”, Maria Teresa Maia Gonzalez
- “Diário de Anne Frank”, Anne Frank
- “O Perfume”, Patrick Süskind
- “Amigos para sempre”
- “3096 dias”
- “Não dances com a morte”
- “A Ana passou-se”
- “Guarda da praia”
- “As palavras que nunca te direi”

Anexo 11 - Planificação - "Passeio dos Livros"

Professora estagiária: Ana Raquel Vaz

Disciplina: Português

Sumário: "Passeio dos livros": apresentações das leituras realizadas pelos alunos, ao longo do período.

Objetivo da aula: Motivar para a leitura através da partilha das suas experiências como leitores.

Duração: 90 min.

Momentos	Atividades/ Procedimentos	Objetivos	Tempo	Recursos e materiais
1º	- Preparação da apresentação dos livros: seleção dos excertos, escrita da sinopse (realizada pelos alunos)	Preparar uma apresentação que visa motivar os colegas a ler o livro selecionado.	40 min.	Cartolinas; Imagens; Marcadores
2º	- Apresentação dos livros à turma em forma de "Galery walk".	Motivar para a leitura através da partilha das suas experiências como leitores.	30 min.	
3º	- Comentário dos colegas da turma, através de perguntas formuladas pela professora.		15 min.	
4º	- Ficha de verificação da Prática Pedagógica.	Verificar o impacto das estratégias implementadas na intervenção.	5 min.	

Questionário de Verificação de Prática Pedagógica

Este questionário serve apenas para analisar se as estratégias utilizadas pela professora estagiária te ajudaram a melhorar os teus níveis de motivação relativamente à disciplina de Português e, em particular, à leitura.

Peço-te que sejas o(a) mais sincero(a) possível.

Obrigada, desde já, pela tua colaboração.

1. Atividades de leitura

Assinala para cada afirmação abaixo se concordas totalmente, se concordas, se não concordas ou se discordas, selecionando a opção com uma cruz (x).

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo	Discordo totalmente
a. Sinto-me sempre motivado nas aulas de Português.				
b. Gosto sempre das aulas de leitura.				
c. Gosto de ler em voz alta.				
d. Gosto de ler em silêncio.				
e. Na interpretação de textos gosto de trabalhar em grupo.				
f. Gosto de jogos como o “quizz” para interpretar textos.				
g. Gosto de ordenar textos (biografias e excertos de livros).				
h. Gosto de fazer pesquisa, com os meus colegas de turma, acerca dos textos que são dados nas aulas.				
i. Antes de ler um texto, gosto de fazer atividades relacionadas com o tema.				

j. Gosto de ir à biblioteca escolar, durante as aulas de Português, escolher livros para ler em casa.				
---	--	--	--	--

**2. De todas as atividades realizadas até agora, qual foi a que gostaste mais?
Selecione as opções com uma cruz (X).**

a. Selecionar as perguntas mais pertinentes para produzir uma biografia (de Luís Vaz de Camões).	
b. Selecionar e ordenar a biografia de Luís Vaz de Camões.	
c. Completar o mapa geográfico sobre a vida de Luís Vaz de Camões.	
d. Construir um mapa concetual sobre os vários planos que constituem a Epopeia.	
e. Preencher os balões de diálogo da Banda Desenhada sobre a <i>Proposição</i> n' "Os Lusíadas".	
f. Preencher as palavras cruzadas sobre o episódio do "Consílio dos deuses no Olimpo".	
g. Colocar-se na pele de um deus e dar a opinião acerca do destino dos portugueses (Oficina de Escrita).	
h. Escrever a lista de vocabulário "Os Lusíadas de A a Z".	
i. Organizar e ordenar excertos de livros.	
j. Ir à Biblioteca Escolar escolher um livro para leitura domiciliária.	
k. Pesquisar informação acerca de algumas personagens que aparecem no episódio de Inês de Castro n' "Os Lusíadas".	
l. Responder ao "Quizz - Inês de Castro".	

2.1. Podes justificar o porquê de escolheres essas atividades?

Anexo 13 - Breve questionário à atividade do “Passeio dos livros”

Português

Este breve questionário tem como objetivo verificar se as atividades realizadas durante esta aula contribuíram, de alguma forma, para melhorar o teu interesse pela leitura.

Gostaste de apresentar o teu livro à turma?

Sim

Não

Porquê?

É importante a leitura e partilha de leituras durante as aulas de Português. Concordas com esta afirmação?

Sim

Não

Porquê?

Obrigada pela tua colaboração,

Ana Raquel Vaz

Anexo 14 – Questionário de diagnóstico de Espanhol

Questionário de Diagnóstico

Este questionário insere-se no âmbito do Estágio Profissional, do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário. Visa conhecer as tuas motivações e as estratégias que utilizas quando lês um texto.

Peço-te que sejas o mais sincero possível. Lembra-te que:

- ✓ **isto não é um teste**
- ✓ é absolutamente **anónimo e confidencial**

Muito obrigada pela tua participação!

Grupo I – Dados biográficos

Idade: _____

Género: Feminino

Masculino

4. Já algumas vez repetiste o ano?

Sim

Não



Quantas vezes? _____ E em que ano(s)? _____

5. É a primeira vez que tens Espanhol?

Sim

Não



Em que ano tiveste? _____

6. Considero que:

Selecciona com uma cruz (x) a opção que melhor se adequa a ti.

a. Sou um bom aluno a Espanhol.	
b. Sou um aluno mediano a Espanhol.	
c. Sou um fraco aluno a Espanhol.	

7. Escolhi Espanhol porque:

Assinala com uma cruz (x) a opção que melhor se adequa a ti. Podes escolher mais do que uma opção.

a. Gosto de aprender línguas.	
b. Quero aprender mais sobre a cultura espanhola/ hispano-americana.	
c. Quero viajar para países onde se fala espanhol.	
d. Costumo ir passar férias a Espanha/países hispano-americanos.	
e. É importante para o meu futuro profissional.	
f. A maioria dos meus artistas preferidos são espanhóis/hispano-americanos.	
g. Os meus amigos escolheram Espanhol.	
h. É mais fácil.	
i. Outra: _____	

Grupo II – As tuas Motivações

12. Diz se concordas com as seguintes afirmações:

Assinala para cada frase se concordas totalmente, se concordas, se não concordas ou discordas, selecionando a opção com uma cruz (x).

	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo	Discordo totalmente
m. Ler ajuda-me a compreender o mundo que me rodeia				
n. Ler leva demasiado tempo				
o. Ler faz-me refletir sobre os meus interesses, gostos, desejos				
p. Através da leitura consigo fugir da realidade, por vezes aborrecida				
q. Ler permite-me “viajar” para lugares exóticos e maravilhosos				
r. Gosto de ler, mas nem sempre consigo compreender o que o autor quer dizer				
s. Não gosto de ler porque encontro demasiadas dificuldades				
t. Desmotivo-me facilmente quando leio um livro				
u. A leitura permite-me perceber a realidade de outra forma				
v. Ler é aborrecido				
w. Gosto de ler, mas quando não percebo perco a vontade e desisto de ler				
x. Ler é uma obrigação				
y. Outra: qual? _____				

13. O que gostas mais de ler?

Assinala, com uma cruz (x), para cada frase se lês frequentemente, algumas vezes, raramente ou nunca.

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
m. Romances				
n. Aventuras				
o. Banda Desenhada				
p. Policiais				
q. Poesia				
r. Biografias				
s. Jornais				
t. Revistas				
u. Livros de estudo				
v. Outros: quais? _____				

14. Já leste algum livro em espanhol?

Sim Não

 Qual? _____

15. Gostavas de apresentar um livro à turma com o intuito de os incentivar a lê-lo?

Sim Não

16. Como escolhes os livros que lês?

Assinala com uma cruz (x) a opção que melhor se adequa a ti.

i. Pela capa	
j. Pelo título	
k. Pelo tema	
l. Por atribuição de prémios	
m. Por indicação de um amigo ou familiar	

n. Por indicação de um professor	
o. Pelo género literário que mais gostas (romance, policial, etc.)	
p. Porque vi um filme ou uma série sobre o livro	
q. Outra: qual? _____	

17. Gostas que te ofereçam livros?

Sim Não

18. Tu e o teu grupo de amigos costumam trocar livros e falar sobre eles?

Sim Não

19. Consideras-te um bom aluno a Espanhol?

Sim Não

20. Lembras-te de alguma atividade que tivesses gostado de fazer com um texto? Podes descrevê-la?

21. Qual foi a atividade que mais gostaste de realizar nas aulas de Espanhol?

22. Já te aconteceu ter uma opinião completamente diferente da dos teus colegas sobre um texto? Já fizeram alguma atividade para que os alunos partilhassem diferentes pontos de vista de uma leitura? Achas que isto poderia ser interessante?

Grupo III – Estratégias de leitura

2. Antes de leres um texto ou um livro:

Assinala, com uma cruz (x), para cada frase, se utilizas algumas destas estratégias frequentemente, algumas vezes, raramente ou nunca.

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
a. Não fazes nada.				
b. Tentas perceber pelo título o que vai ser abordado.				

c. Pedes opinião a alguém que já o tenha lido.				
d. Lês algo relacionado com o tema.				
e. Vês um vídeo ou um documentário sobre o tema.				
f. Outra:	qual?			

3. Quando lêes um texto ou um livro:

Assinala, com uma cruz (x), para cada opção se utilizas alguma destas estratégias frequentemente, algumas vezes, raramente ou nunca.

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
a. És capaz de ultrapassar problemas, como a falta de vocabulário ou o desconhecimento do tema.				
b. Identificas palavras-chave.				
c. Sublinhas palavras que não conheces e procuras o seu significado.				
d. Costumas colocar as tuas dúvidas à professora ou aos teus colegas.				
e. Consultas as tuas dúvidas na Internet ou num dicionário.				
f. Tiras notas à medida que vais lendo.				
g. Não costumavas colocar as tuas dúvidas à professora ou aos colegas, nem consultá-las em dicionários ou na Internet.				
h. Outra:				

4. Depois de leres um texto ou um livro:

Assinala, com uma cruz (x), para cada opção se utilizas alguma destas estratégias frequentemente, algumas vezes, raramente ou nunca.

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
a. Não fazes nada.				
b. Procuras mais informações sobre o tema.				
c. Vês filmes ou documentários sobre o tema.				

d. Refletes sobre o conteúdo do texto para verificar se o compreendeste e se ampliaste o teu conhecimento relativamente ao tema tratado.				
e. Fazes resumos do que leste.				
f. Outra: _____				

Grupo IV – Nas aulas de Espanhol

1. Nas aulas de Espanhol gostas de trabalhar:

Assinala com uma cruz (x) a opção que melhor se adequa a ti.

a. Sozinho.	
b. A pares.	
c. Em pequenos grupos.	
d. Em grande grupo.	

2. Quais são as dificuldades que encontras num texto em espanhol?

Assinala, com uma cruz (x), para cada opção se sentes alguma das dificuldades abaixo transcritas frequentemente, algumas vezes, raramente ou nunca.

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
a. Não sinto qualquer dificuldade.				
b. O vocabulário é difícil.				
c. Tenho dificuldade em descobrir o tema do texto.				
d. Tenho dificuldades em entender o texto, no geral.				
Outra: _____				

¡Gracias!

Anexo 15 – El enigma de Monterrubio - Planificação

Planificación de clase:		
Contenidos: “El enigma de Monterrubio”: lectura y explotación del libro.		
Objetivos:	Contenidos:	Estrategias metodológicas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivar a los alumnos para el tema de la lectura; ▪ Desarrollar la <u>comprensión lectora</u>; ▪ Fomentar la creatividad en el alumnado; ▪ Estimular el interés de los alumnos a través de actividades realizadas en grupo; • Promover la participación activa de los alumnos, en la lengua meta, a través de actividades dinámicas de interacción oral. 	<p>Procedimentales: Producción de textos sencillos, de acuerdo con los intereses de los alumnos;</p> <p>Socioculturales: expresiones y nombres en español;</p> <p>Actitudinales: Participar activamente en clase; Valorar la lectura como forma de superar dificultades; Valorar sus progresos en la comprensión de textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferencia; • Formulaciones de hipótesis; • Anticipar información; • Promover la participación activa de los alumnos a través de actividades dinámicas; • Promover la autonomía del grupo; <p>Estimular el interés a través de actividades en grupo.</p>
Destrezas:	Materiales:	Evaluación:
<ul style="list-style-type: none"> • Expresión Escrita; • Interacción Oral • Comprensión Lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador; • Proyector; • Materiales auténticos; • Pizarra; • Libro “El enigma de Moterrubio” 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el nivel de motivación de los alumnos ante las actividades de lectura;

Momento	Procedimiento – 90 minutos	Tiempo de las actividades	Destrezas desarrolladas
1º	- Presentaciones de las tareas finales de la última clase (desenlace del cuento);	10 min.	Expresión Oral Interacción Oral
2º	- Inicio de la actividad de lectura: pasar el libro por los alumnos e intentar, con ellos, pensar en los posibles temas que va a abordar el libro, así como cuál es el género (novela policíaca). - Hacer una lluvia de palabras con el posible vocabulario que va a aparecer en el libro.	7 min.	Interacción Oral

3º	- Lectura de los primeros capítulos del libro, para que los alumnos sepan la trama que se está desarrollando: explotación del libro con su interpretación por parte de los alumnos;	10 min.	Comprensión lectora
4º	- Actividad sobre los primeros capítulos del libro: caracterización de los personajes; - Juego para practicar algunas expresiones presentes en el texto.	10 min.	Comprensión lectora Interacción Oral
5º	- Lectura de los restantes capítulos donde se presentan las pistas del crimen.	10 min.	Expresión Oral Interacción Oral Comprensión Lectora
6º	- En grupos, a través de las pistas que se presentan en el libro, los alumnos van a intentar descubrir el misterio;	20 min.	Interacción Oral
7º	- Presentaciones de las conclusiones de cada grupo.	10 min.	Expresión Oral
8º	- Conclusión de la lectura del libro y comprobación de hipótesis del alumnado.	10 min.	Comprensión Lectora

Anexo 16 – ¡La Camisa de Margarida! - Planificação

Planificación de clase: clase 2		
Contenidos: Importancia y evolución de la moda al largo de los años. Dichos de Latino América. Expresión Escrita.		
Objetivos:	Contenidos:	Estrategias metodológicas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivar a los alumnos para el aula, con actividades próximas de sus intereses; ▪ Desarrollar la competencia intercultural a través de la reflexión sobre las diferencias entre Portugal y España; ▪ Desarrollar la <u>comprensión lectora</u>, a través de textos sencillos de cariz sociocultural; ▪ Fomentar la creatividad en el alumnado; ▪ Estimular el interés de los alumnos a través de actividades realizadas en grupo; • Promover la participación activa de los alumnos, en la lengua meta, a través de actividades dinámicas de interacción oral. 	<p>Léxicos: vocabulario relacionado con las compras: prendas de vestir, accesorios de moda; los colores (repaso);</p> <p>Gramaticales: presente (repaso);</p> <p>Funcionales: Dar opinión; Expresar acuerdo y desacuerdo; Expresar gustos e intereses;</p> <p>Procesuales: Producción de textos sencillos, de acuerdo con los intereses de los alumnos;</p> <p>Socioculturales: Dichos de Latino América; Formas de tratamiento;</p> <p>Actitudinales: Participar activamente en clase; Valorar la lectura como forma de superar dificultades; Valorar sus progresos en la comprensión de textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferencia; • Formulación de hipótesis; • Anticipar información; • Promover la participación activa de los alumnos a través de actividades dinámicas; • Promover la autonomía del grupo; Estimular el interés a través de actividades en grupo.
Destrezas:	Materiales:	Evaluación:
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión Audiovisual; • Expresión Escrita; • Expresión Oral; • Interacción Oral • Comprensión Lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador; • Proyector; • Materiales auténticos; • Pizarra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa; • Evaluar el nivel de motivación de los alumnos ante las actividades de lectura; • Corrección de los ejercicios;
Tarea final:		
Realizar un catálogo de prendas de vestir, para una tienda.		

Momento	Procedimiento – 45 minutos	Tiempo de las actividades	Destrezas desarrolladas
---------	----------------------------	---------------------------	-------------------------

1º	- Actividad de pre-audición: diálogo con los alumnos sobre algunos aspectos socioculturales, haciendo una comparación con las formas de tratamiento entre Portugal y España.	5 min.	Expresión Oral
2º	- Primera audición: Visualización del video que presenta un diálogo en una tienda de ropa. - Segunda audición: Rellenar los huecos a través de una hoja de la transcripción del vídeo. - Corrección del ejercicio.	2 min. 3 min. 3 min.	Comprensión Audiovisual
3º	- Refuerzo, a través del manual, de las expresiones que suelen ser utilizadas entre dependiente y cliente.	2 min.	Comprensión Lectora
4º	- En grupos, se distribuyen varios diálogos desorganizados para que los alumnos los organicen. - Breve presentación y corrección de los diálogos.	7 min. 3 min.	Comprensión Lectora Interacción Oral
5º	- En parejas, los alumnos hacen un diálogo. - Juego de roles: Presentación y corrección de los diálogos producidos.	10 min. 10 min.	Expresión Escrita Interacción Oral
Momento	Procedimiento – 90 minutos	Tiempo de las actividades	Destrezas desarrolladas
1º	- Actividad de introducción al cuento: preguntar a los alumnos si hay alguna expresión que suelen utilizar cuándo creen que un artículo es muy caro.	5 min.	Expresión Oral
2º	- Actividad de pre-lectura: los alumnos leen la primera parte del cuento e intentan contestar a algunas preguntas, con el objetivo de motivarlos ante el cuento y que intenten predecir de lo que va a tratar.	10 min.	Comprensión Lectora y Expresión Oral
3º	- Actividad de lectura: los alumnos leen el resto del cuento. Una vez con lectura silenciosa y una segunda vez en voz alta.	10 min.	Expresión Oral
4º	- Explotación del cuento: diálogo con los alumnos para comprender el vocabulario desconocido.	15 min.	Expresión Oral
5º	- En grupos, los alumnos van a crear cinco preguntas de comprensión lectora para los restantes grupos las contesten; - Corrección de los ejercicios	10 min. 7 min.	Comprensión Lectora e Interacción Oral
6º	- Creación de un desenlace diferente para el cuento a partir de una expresión del texto. - Presentación al resto del grupo y elección del más original.	20 min. 10 min.	Expresión Escrita Interacción Oral

Anexo 17 – Atividade de completar espaços

“La Gozadera” – Marc Anthony y Gente de Zona

Rellena los huecos de la siguiente canción:

Miami me lo confirmó

Gente de zona!

_____ (1) me lo regaló

Dominicana ya repicó

Y del Caribe somos tú y yo

Y se formó la gozadera, Miami me lo confirmo

Y el arroz con habichuela, Puerto Rico me lo regaló

Y la tambora merenguera, Dominicana ya repicó

Con _____ (2), _____ (3) y _____ (4) y del Caribe somos tú y yo

Repicando!

La cosa está bien dura, la cosa está divina

_____ (5) con _____ (6), _____ (7) con

_____ (8)

_____ (9) trae la sandunga, _____ (10) Bilirrubina

Y _____ (11) con _____ (12), hermano con

_____ (13).

_____ (14) viene llegando, Brasil ya está en camino

El mundo se está sumando, a la gente de los latinos.

Estrillo (2x)

Vamos _____ (15), la fiesta te espera

Llama a _____ (16), _____ (17) se cuela

Loqueando desde _____ (18) y el mundo se entera

Si tú eres Latino, saca tu bandera

Estrillo (2x)

Pa(ra) los parceros y las parceras

¿Qué la que hay papa?

¡Ahora sí! Nadie nos baja de aquí

Ponle ahí

Yo te lo dije

¡Tú sabes!

¡Lo mejor que suena hoy!



Tambora merenguera

Anexo 18 – Atividade – países da América Latina

Leed la siguiente ficha. ¿A qué país de Hispanoamérica creéis que corresponden estos datos?

Datos básicos

Situación geográfica: está situada en América del Sur. Limita con Chile, Bolivia, Paraguay, Brasil y Uruguay.

Número de habitantes: 36.223.947 habitantes.

Lenguas que se hablan: el español es la lengua oficial. Es el único país de América Latina calificado como país de "alta aptitud" en el inglés, pues es una de las lenguas obligatorias de enseñanza desde la escuela primaria. El guaraní y el quechua son otras lenguas importantes con más de un millón de hablantes cada uno (en 2015).

Moneda: el peso.

Ahora vosotros: elegid un país de Hispanoamérica y preparad una ficha como la anterior. Leed al resto de la clase el texto que has preparado. Después escribid tres preguntas sobre el país que habéis elegido y hacedlas a vuestros compañeros. Gana el que más respuestas acierte.

Datos básicos

Situación geográfica:

Número de habitantes:

Lenguas que se hablan:

A

La semana pasada había mucha niebla y un (1) _____ iba conduciendo por una carretera de montaña de Asturias cuando de repente se encontró a (2) _____ haciendo autostop. Sintió lástima de ella, así que paró y la chica se subió en la parte de atrás del coche. Estaba muy (3) _____ y apenas hablaba. La niebla era cada vez más densa y al llegar a una curva muy cerrada de repente la chica le dijo: "¡Cuidado! Esta curva es muy peligrosa. Aquí me maté yo". Sorprendido, miró por el espejo retrovisor y no vio (4) _____ por ningún lado, miró hacia atrás y seguía sin verla. Asustado, paró el coche para intentar averiguar qué había sucedido. Comprobó que todas las ventanillas y puertas del coche seguían cerradas. Se bajó del coche y fue caminando para ver si la chica estaba en la carretera, pero no la encontró por ningún lado. Siguió conduciendo, desconcertado, intentando encontrar una explicación. Paró en la primera (5) _____ y les contó lo que había sucedido. Le dijeron que hacía cinco años una chica se había matado en un accidente de coche en esa misma curva y que desde entonces, todos los sábados de niebla hacía autostop para advertir a los conductores del peligro que corrían.

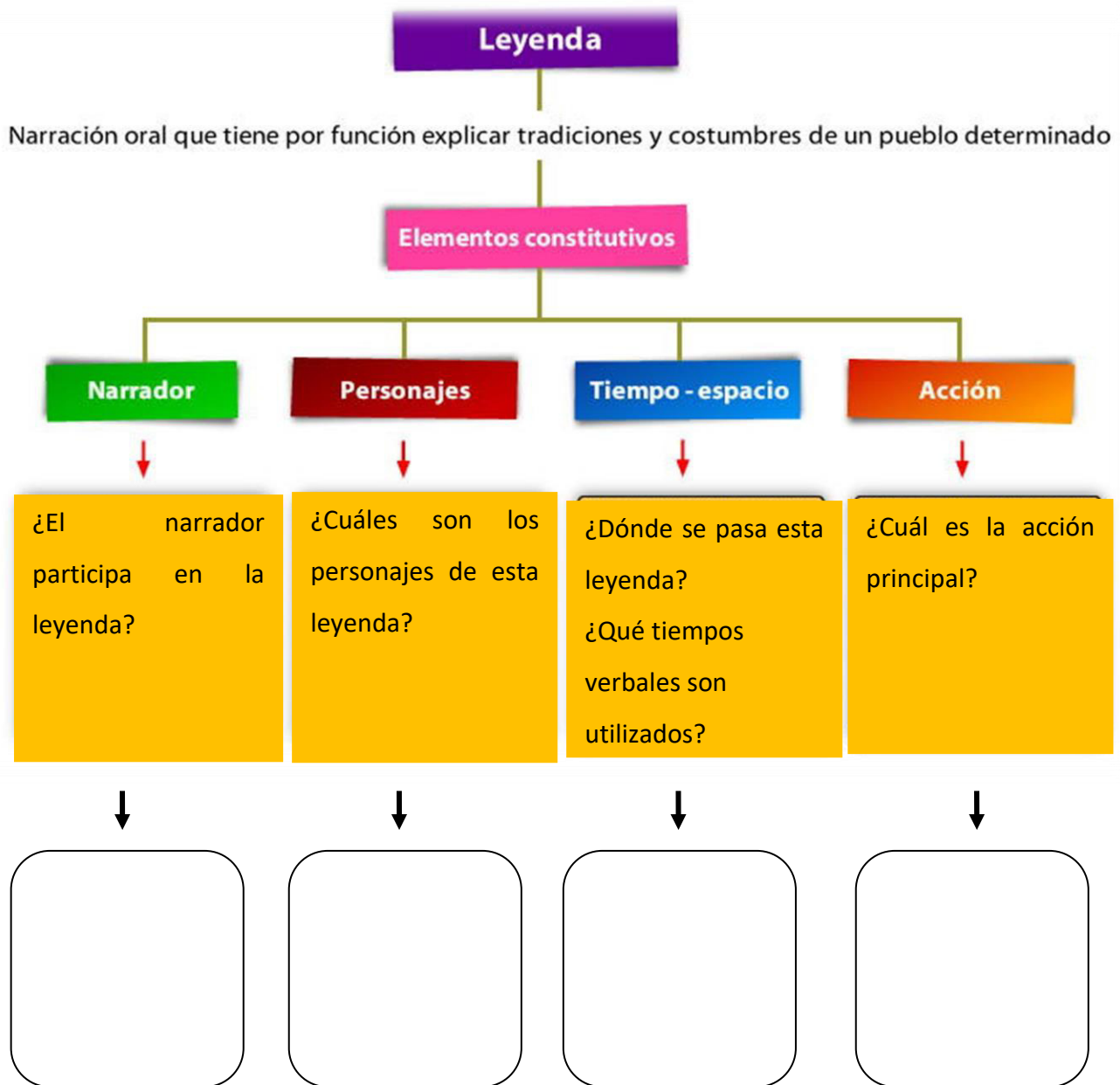
Preguntas: **1.** ¿Quién iba conduciendo por una carretera de montaña?; **2.** ¿A quién se encontró?; **3.** ¿Cómo estaba la chica?; **4.** ¿Qué es lo que no vio Luis al mirar por el retrovisor?; **5.** ¿Dónde paró?

B

La semana pasada había mucha (1) _____ y un amigo de mi primo iba conduciendo por una carretera de montaña de Asturias cuando de repente se encontró a una chica vestida de blanco haciendo (2) _____. Sintió lástima de ella, así que paró y la chica se subió en la parte de atrás del coche. Estaba muy pálida y apenas hablaba. La niebla era cada vez más densa y al llegar a una curva muy cerrada de repente la chica le dijo: "¡(3) _____! Esta curva es muy peligrosa. Aquí me maté yo". Sorprendido, miró por el espejo retrovisor y no vio a la chica por ningún lado, miró hacia atrás y seguía sin verla. Asustado, paró el coche para intentar averiguar qué había sucedido. Comprobó que todas las ventanillas y puertas del coche seguían (4) _____. Se bajó del coche y fue caminando para ver si la chica estaba en la carretera, pero no la encontró por ningún lado. Siguió conduciendo, desconcertado, intentando encontrar una explicación. Paró en la primera gasolinera que encontró y les contó lo que había sucedido. Le dijeron que hacía cinco años una chica se había matado en un accidente de coche en (5) _____ y que desde entonces, todos los sábados de niebla hacía autostop para advertir a los conductores del peligro que corrían.

Preguntas: **1.** ¿Qué había la semana pasada?; **2.** ¿Qué estaba haciendo la chica vestida de blanco?; **3.** ¿Qué dijo la chica al llegar a la curva?; **4.** ¿Cómo estaban las ventanillas y puertas del coche?; **5.** ¿Dónde se había matado una chica hacía cinco años?

Completad la tabla con las informaciones del texto.



Anexo 20 – Actividades de pré-leitura e de leitura

Ahora en grupos, vais a escoger uno de estos títulos y vais a leer la leyenda correspondiente. Antes de empezar a leer, contestad a estas preguntas acerca de los títulos.

Los amantes de Teruel



¿Qué os sugiere el título?	¿Cuándo hay historias con amantes esperáis un desenlace feliz o triste? ¿Por qué?	¿Dónde creéis que está Teruel?

La cruz del Diablo de Cuenca



¿Qué os sugiere el título?	¿Qué esperáis encontrar en esta leyenda que hace referencia al Diablo?	¿Dónde creéis que está Cuenca?

Ahora vais a leer la leyenda que vuestro grupo escogió y vais a comprobar las hipótesis que hicisteis en la actividad anterior. Si no conocéis alguna palabra, la podéis subrayar e intentar deducir su significado a través del contexto, o podéis preguntar a la profesora.

Los amantes de Teruel

A mediados del siglo XVI en Teruel, con motivo de una reforma efectuada en la capilla de San Cosme y San Damián de la Iglesia de San Pedro, se descubrió que dos cuerpos momificados descansaban en la capilla, y a su lado se encontró un documento que relataba el cómo y por qué se encontraban esos dos cuerpos en la capilla, así como las circunstancias de su fallecimiento.

Según cuenta la leyenda, durante el siglo XIII en la ciudad de Teruel (ciudad española situada en el sur de Aragón) existieron dos jóvenes amantes llamados Isabel de Segura y Juan Diego de Marcilla, cuyo amor mutuo les acompañó desde la niñez. Llegados a una edad madura, Juan Diego se decidió a pedir matrimonio a Isabel, pero la mala relación entre sus familias ponía en serio peligro el futuro común de ambos. El padre de la novia impuso como condición que, en un plazo de cinco años, el pretendiente debería enriquecerse si quería reclamar la mano de Isabel, perteneciente a una familia adinerada que no veía con buenos ojos el enlace con alguien “sin renta ni beneficios”.

Así que el valiente Juan Diego decidió marchar a las cruzadas en busca de fortuna, con la intención de regresar algún día a reclamar la mano de Isabel. Pero quiso el infortunio que, durante la ausencia de Juan Diego, el padre de la muchacha le buscara un marido más adecuado a sus planes, y lo logró, obteniendo un matrimonio concertado con el Señor de Albaracín. La boda vino a celebrarse en el año 1217, justo en el mismo día en que Juan Diego regresaba del combate por la Tierra Santa.

La noticia cayó como una lápida sobre el joven, que logró ver a su amada una última vez y le pidió un último beso, a lo que Isabel se negó debido a su compromiso. Fue tal el impacto que esta reacción causó al muchacho que, en un instante, cayó al suelo sin vida.

Durante la celebración del funeral de Juan Diego, Isabel se sintió tan desolada y culpable por el fallecimiento de su antiguo amante que decidió darle el último beso que éste le había pedido, pero cuando los labios de ambos se tocaron de nuevo, ella también cayó fulminada.

La familia de Isabel, confundida y dolida por este hecho, decidió que ambos serían enterrados juntos, inseparables en el descanso eterno.

Sería el juez Domingo Celada quien daría testimonio de esta historia, escribiendo el documento hallado en la sepultura de los llamados “Amantes de Teruel”, dando lugar a una de las leyendas españolas más célebres de todos los tiempos.

Adaptado de: <http://sobreleyendas.com/2013/05/28/los-amantes-de-teruel/>

Después de haber escogido la leyenda con la que cada grupo va a trabajar y después de haberla leído, tendréis que hacer lo siguiente:

- 1) contestar a algunas preguntas sobre la estructura del texto, los tiempos verbales utilizados y sobre cómo se describen los personajes;
- 2) Hacer un resumen con las acciones más importantes que ocurren en la leyenda;
- 3) Para realizar este paso iremos a la biblioteca y allí buscaréis imágenes en internet que ilustren el contenido de la leyenda y que correspondan con tres momentos importantes de la leyenda;
- 4) De regreso a clase, contaréis a vuestros compañeros, con vuestras palabras, el contenido de la leyenda.

Completad la tabla de abajo con la información del texto.

Situación inicial	¿Dónde y cuándo se desarrolla la historia?	
Nudo	¿Cuáles son los personajes y cómo son caracterizados?	

	¿Cuál es el problema que da origen a la leyenda?	
Desenlace	¿Cómo termina la leyenda?	

Anexo 21 – Questionário de avaliação de Espanhol

Cuestionario de verificación de la práctica pedagógica

Este cuestionario tiene como principal objetivo comprobar si las estrategias utilizadas a lo largo de la Práctica Pedagógica te fueron útiles para mejorar tu comprensión y consecuente interés por la lectura en las clases de Español.

¿Cuáles son las estrategias que crees te fueron más útiles para una mejor comprensión de un texto en español?

	Estoy totalmente de acuerdo	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	Estoy totalmente en desacuerdo
Antes de leer, formular hipótesis sobre el contenido de un texto, para facilitar su posterior comprensión.				
Antes de leer, pensar en los contenidos que poseo sobre el tema que se va a tratar.				
Antes de leer, anticipar el contenido de un texto a través de su título.				
Antes de leer, anticipar el contenido de un texto a través de una imagen.				
Durante la lectura, subrayar las palabras desconocidas e intentar deducirlas a través del contexto.				
Después de la lectura, utilizar la Internet para procurar palabras desconocidas.				
Después de la lectura, hacer un esquema sobre el contenido del texto.				
Después de la lectura, hacer una búsqueda en la Biblioteca Escolar para comprobar si mi interpretación del texto a través de imágenes es la correcta.				
Después de la lectura y de conocer el tipo de texto trabajado, escribir uno yo mismo/a, con vista a mejorar mi conocimiento por la tipología trabajada.				

Después de haber trabajado todas estas estrategias, ¿te sientes más seguro/a y motivado/a para enfrentar a un texto en español? ¿Por qué?

¿Te crees un buen alumno en Español?

Sí

No

Muchas gracias,
Ana Raquel Vaz