

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Departamento de Educação e Psicologia

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

**Ler para compreender
-Relatório de Estágio-**



Helena Paula Dias Valpaços
Orientadores:
Professor Doutor Carlos Assunção
Professora Doutora Rebeca Fernández

Vila Real, junho de 2015

ÍNDICE

Introdução	7
PARTE I – Fundamentação teórica.....	10
Secção I. Orientações da compreensão leitora	10
1. Programa de Português do Ensino Básico	10
2. Metas curriculares de português e de espanhol no 3ºCiclo	11
Secção II – Ler é compreender.....	13
1. O que é ler?	13
2. A atividade leitora	14
3. A compreensão leitora.....	17
4. Estratégias de compreensão leitora	18
4.1. Estratégias a utilizar antes de iniciar a leitura	19
4.2. Estratégias a utilizar durante a leitura	19
4.3. Estratégias a utilizar após leitura.....	19
4.4. O autoquestionamento.....	20
5. Avaliação da compreensão leitora.....	22
6. Os manuais escolares e a compreensão leitora.....	23
2. Ensino da língua estrangeira	26
2.1. O processo da leitura em espanhol língua estrangeira (ELE).....	26
2.2. Compreensão leitora em ELE.....	29
3. Motivação para a leitura na sala de aula.....	32
PARTE II: Relato da parte pedagógica	34
Secção I – Estágio de português.....	34
1. Caracterização da escola	34
2. Instalações	35
3. Caraterização da turma.....	35
4. Intervenção	35
4.1. Primeira Unidade didática: Machado de Assis “História Comum”	36
4.2. Segunda Unidade didática: <i>Os lusíadas</i> “Inês de Castro”	39
4.3. Atividade extra curricular.....	41
Secção II – Estágio de ensino de língua estrangeira espanhola (ELE).....	42
1. Caraterização da escola	42
2. Caraterização da Turma	43
3. Intervenção na disciplina.....	43
3.1.Primeira Unidade didática ELE.....	44

4. Caracterização da Turma.....	47
5. Intervenção na turma.....	47
5.1. Segunda Unidade didática ELE.....	48
Conclusão.....	51
Bibliografia	53
Web grafia.....	54
ANEXOS.....	55

Resumo

A leitura é essencial para a completa formação do indivíduo, mas não há leitura sem compreensão. Consideramos que não há maus leitoras, mas sim leitores pouco estratégicas. Partindo da premissa que muitos alunos não gostam de ler porque não entendem aquilo que leem, neste estudo, desenvolvido durante o estágio pedagógico no ano letivo de 2014/15, na Escola Secundária S/3 Camilo Castelo Branco e S/3 de São Pedro de Vila Real, foi nossa pretensão aplicar estratégias e desenvolver atividades com materiais que orientassem os alunos na compreensão leitora de textos breves e, ao mesmo tempo, fazendo com que adquirissem o gosto pela leitura.

Palavras-chave: ler, compreender, estratégias.

Resumen

La lectura es esencial para la completa formación del individuo, pero no hay lectura sin comprensión. Consideramos que no hay malos lectores, pero lectores poco estratégicos. Partiendo de la premisa de que a muchos estudiantes no les gusta leer porque no entienden lo que leen, en este estudio que se desarrolló durante el “estágio pedagógico” en el curso académico de 2014/15, en la Escola Secundária S/3 Camilo Castelo Branco e S/3 de São Pedro de Vila Real, tuvimos la intención de poner en práctica estrategias, actividades y proporcionar materiales que ayudasen a los estudiantes en la comprensión lectora de textos cortos y, al mismo tiempo, hacerlos adquirir el gusto por la lectura.

Palabras-clave: leer, comprender, estrategias

Abstract

Reading is essential for the full development of the individual, but there is no reading comprehension. We consider that there are no bad readers, but readers some strategists. Assuming that many students do not like to read because they do not understand what we read in this study developed during the teaching practice in the school year 2014/15, the Secondary School S / 3 Camilo Castelo Branco and S / 3 São Pedro de Vila Real, it was our intention to apply strategies and develop activities with materials which will assist students in reading comprehension of short texts and at the same time, causing acquire a taste for reading.

Key words: read, understand, strategies.

Introdução

A leitura é uma competência essencial para o mundo moderno, a base do conhecimento indispensável ao desenvolvimento. Sem dúvida que a capacidade de dominar o discurso escrito se torna um meio imprescindível para o sucesso. Convém considerar o facto de que a aptidão para a leitura é uma condição essencial para aceder ao mundo do trabalho, onde a especialização e o domínio de saberes é cada vez mais exigente.

A avaliação dos resultados do PISA revelou que Portugal se encontrava numa situação desfavorável, relativamente aos níveis de leitura que apresentava. Esta constatação levou à criação do Plano Nacional de Leitura, pelo Ministério da Educação, a partir do ano letivo de 2006/2007, como tentativa de solucionar este problema, é fundamental “promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como a criação e aprofundamento de hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar” (Calçada *et al.* 1996: 23), para aumentar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o nosso país a par dos parceiros europeus.

Os resultados de estudos realizados pelo relatório do *Program for International Student Assessment - PISA 2012*¹, revelam que a situação de Portugal é muito preocupante. Os níveis de literacia são baixos e inferiores à média europeia, tanto na população adulta, como na população escolar.

Relativamente ao domínio da leitura e conseqüentemente à formação de leitores, os *Novos Programas de Português* (NPP) e o *Plano Nacional de Leitura* (PNL) pretendem que a biblioteca escolar seja um polo dinamizador na promoção e na formação de leitores. Por norma, é na escola que os alunos concretizam a aprendizagem formal da leitura. A importância das obras literárias e a sua leitura orientada na íntegra é reforçada nos objetivos do PNL e dos NPP, assim como a recriação das mesmas a partir de outras linguagens.

De acordo com o *Novo Programa de português do ensino básico*, os critérios de eficácia e de coerência discursiva nas diferentes modalidades da leitura devem ser progressivamente compreendidos, analisados e incorporados. No 3º ciclo, o perfil de leitores dos alunos alarga-se e as suas competências aprofundam-se, procurando-se

¹ Disponível em:

http://www.apeejosefalcao.org/wpcontent/uploads/2013/11/PISA2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf, consultado em 9 de junho de 2015

atingir uma desenvoltura progressiva nas formas de ler e de interpretar textos. As atividades de interpretação e de discussão sobre os textos contribuem para a maturidade dos leitores, para o seu desenvolvimento progressivo da compreensão crítica e de uma atitude atenta e ativa em sociedade.

Segundo o *Novo programa de português do ensino básico*², pensar no 3.º ciclo pressupõe compreender a adolescência como um período associado a transformações nas dimensões cognitiva, física, afetivo-emocional e sociocultural. É necessário assegurar a compreensão leitora em situações didáticas de forma a promover uma efetiva inserção do adolescente no mundo extraescolar, ampliando as possibilidades de participação no exercício da cidadania e contribuindo para o seu crescimento pessoal. É importante nesta idade desenvolver também várias capacidades, tais como: análise, abstração e síntese, em direção a um pensamento cada vez mais formal.

Neste sentido, pretende-se com este trabalho proceder a uma análise da importância da compreensão leitora na língua materna e na língua estrangeira (espanhol) no 3º ciclo do ensino básico, em confronto com as orientações sobre a mesma fornecidas nas *Metas curriculares de português* (Buescu *et al.* 2012) e de espanhol e no *Novo Programa de português do ensino básico* (Reis *et al.* 2009).

Para uma análise mais ordenada, este trabalho divide-se em duas partes, a primeira refere-se ao estudo científico da compreensão leitora e a segunda ao relatório de estágio de português e de espanhol cujas práticas foram desenvolvidas na Escola São Pedro de Vila Real. A primeira parte divide-se em duas secções. Na primeira secção, procede-se ao levantamento das orientações registadas nas *Metas curriculares de português* (Buescu *et al.* 2012), no *Programa de português do ensino básico* (Reis *et al.* 2009) e no programa de língua estrangeira – espanhol 3º ciclo, como instrumentos reguladores referentes ao ensino do espanhol, mais concretamente no que se refere à compreensão leitora. Na segunda secção, procede-se ao desenvolvimento e análise da opinião de autores de referência sobre o tema da compreensão leitora, tanto na língua materna (LM) como na língua estrangeira (LE). Termina-se com considerações finais e juntam-se anexos.

A segunda parte refere-se ao relatório de estágio de português e de espanhol e divide-se em duas secções. A primeira secção diz respeito ao estágio de português

² Programa de português do ensino básico, disponível em: file:///C:/Users/pc/Downloads/programa_portugues_homologado.pdf, consultado em 9 de janeiro de 2015

realizado na Escola Camilo Castelo Branco e cuja orientadora de escola foi a professora Rosa Mendes e o orientador de estágio o Professor Doutor Carlos Assunção. A segunda secção relata as práticas pedagógicas de espanhol nos 9º e 7º anos na escola de São Pedro, sob a orientação da professora Sílvia Meireles e da Professora Doutora Rebeca Fernández.

PARTE I – Fundamentação teórica

Secção I. Orientações da compreensão leitora

1. Programa de Português do Ensino Básico

No *Programa de português do ensino básico* as diversas formas de raciocínio e pontos de vista pessoais são aptidões a criar e desenvolver nas aulas de português.

Neste ciclo, os alunos possuem já um elenco pessoal de leituras, relacionado quer com os seus interesses pessoais quer com as atividades e leituras escolares realizadas anteriormente. O seu perfil de leitores alarga-se e as suas competências aprofundam-se, procurando-se atingir uma desenvoltura progressiva nas formas de ler e de interpretar textos.

Este processo estende-se a textos de diferentes tipos e apresentados em diversos suportes, com graus de complexidade que vão tornando a leitura mais exigente. As atividades de interpretação e de discussão sobre os textos contribuem para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos leitores, da compreensão crítica e de uma atitude atenta face à variedade de textos que os rodeiam no mundo atual.

Em síntese, os resultados esperados quanto à leitura/compreensão leitora no 3ºCiclo, de acordo com o *Programa* (Reis *et al.* 2009: 115), são:

- Ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos.
- Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação, organizar o conhecimento ou para aceder a universos no plano do imaginário, adequando as estratégias de leitura às finalidades visadas.
- Posicionar-se criticamente quanto à validade da informação, selecionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual.
- Apreciar textos de diferentes tipos, analisando o modo como a utilização intencional de recursos verbais e não-verbais permite alcançar efeitos específicos.
- Posicionar-se enquanto leitor de obras literárias, situando-as em função de grandes marcos temporais e geográfico-culturais e reconhecendo aspetos relevantes da linguagem literária.
- Estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais.

2. Metas curriculares de português e de espanhol no 3ºCiclo

As metas curriculares são uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência e surgem na sequência da revogação do documento “*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*” ([Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro](#)).

Conjuntamente com os atuais Programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade ([Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril](#)).³

Passa-se à transcrição das *Metas curriculares de português* (Buescu *et al.* 2012: 63-64) referentes à leitura, o aluno do 3º ciclo deve:

1. Ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura.
2. Ler textos diversos: textos narrativos, textos expositivos, textos de opinião, textos argumentativos, textos científicos, críticas, recensões de livros, comentários, entrevistas.
3. Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.
4. Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação.
5. Ler para apreciar textos variados.
6. Reconhecer a variação da língua.

No que se refere à aprendizagem da língua espanhola, o Ministério da Educação diz-nos que, ao longo do 3º ciclo e no âmbito dos conteúdos programáticos lecionados, a disciplina de espanhol deverá proporcionar ao aluno os meios que o levem a adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola:

- Compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
 - Produzir, oralmente e por escrito, enunciados adequados ao desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
- Para tal o aluno deve:
- Utilizar estratégias que permitam responder às necessidades de comunicação;
 - Valorizar a língua espanhola;
 - Conhecer a diversidade linguística de Espanha;
 - Aprofundar o conhecimento da realidade sociocultural espanhola, através de confrontos com aspetos culturais;
 - Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia;

³ Consultado em <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>

-Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolver o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.⁴

As Metas Curriculares são um conjunto de orientações baseadas no Programa de Português do Ensino Básico que pretendem, precisamente, salientar o que é fundamental que os alunos aprendam desse Programa, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino.

⁴ Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=39>, consultado em 18 de abril de 2015

Secção II – Ler é compreender

1. O que é ler?

Ler é compreender. Este é um dos traços mais marcantes das atuais concepções de leitura, ou seja, a valorização da compreensão. Esta concepção veio romper com as anteriores perspetivas que encaravam a leitura como uma atividade meramente instrumental, de decifrar letra-som. Neste novo conceito de leitura em que ler é compreender, o leitor constrói ativamente o significado do texto. A leitura é definida como “um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (Sim-Sim *et al.* 2007: 27) ou, por outras palavras, como o processo de, simultaneamente, o leitor extrair e construir significados, através da interação e envolvimento com a linguagem escrita. Como bem diz Sim-Sim,

O leitor mobiliza estratégias cognitivas específicas que permitem ativar o conhecimento prévio sobre o tema a ler, antecipar o conteúdo com base nesse conhecimento, organizar a informação nova, questionar, sintetizar e construir uma representação sobre o que foi dito (2007: 14).

Em termos pedagógicos e de acordo com Sim-Sim, importa ensinar a mobilizar o conhecimento prévio sobre o assunto do material lido e valorizar atividades de antecipação sobre o conteúdo do texto e posterior confirmação, estabelecendo conexão entre o conteúdo do texto e assuntos relacionados e estimulando a procura de posteriores informações sobre o mesmo.

Assunção & Belo assinalam que os alunos devem, desde o início, ser encorajados a fazer perguntas à medida que leem, primeiro oralmente, depois em silêncio, procedimento essencial para os ensinar a aprender (2001: 143).

Nesta nova concepção de leitura em que ler é compreender há fatores que constituem constrangimentos à compreensão. A compreensão integral da leitura só se atinge quando o leitor é capaz de reconstruir mentalmente o significado de um texto.

Como todos sabemos, muitas das dificuldades de compreensão leitora residem na ausência de uma prática continuada de leitura. Os estudos do PISA 2000 revelam que os estudantes que dedicam mais tempo a ler por prazer são aqueles que tendem a ser melhores leitores, independentemente do respetivo meio familiar e do nível de riqueza.

A aprendizagem da leitura é um processo complexo que requer motivação, prática da parte de quem aprende e explicitação sistematizada por parte de quem ensina. Viana faz algumas considerações a este respeito e afirma que:

Ler, sob o ponto de vista instrumental, é uma técnica de decifração. De um ponto de vista mais abrangente e integrador saber ler é também compreender, julgar, apreciar e criar. A leitura fluente resulta da interação de todas estas operações, o que a torna numa atividade psicológica particularmente complexa (2002: 14).

Assunção & Belo referem que a leitura é uma forma de pensamento acionada por símbolos impressos, geralmente, representativos de palavras, pelo que o leitor tem de usar a sua experiência e conhecimento(s) para (re)construir os textos; sendo esse processo mental dinâmico e em constante estado de fluxo ao longo da leitura, consideram os autores que o desenvolvimento da leitura deve assentar no exame sistemático das ideias propostas e, de certo modo, facilitar a troca entre o leitor e o escritor, sendo importante a aptidão do professor para controlar o que se lê, por à prova a capacidade do aluno para assimilar e interpretar o lido e certificar-se de que o leitor não só recebe informação mas, em virtude da sua interação cognitiva, vive também uma experiência nova (2001: 140).

O ato de ler não é mecânico, é algo que envolve a pessoa no seu todo: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente, é importante que o leitor seja capaz de exprimir sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos.

2. A atividade leitora

A leitura contribui para o processo de maturidade através de um processo interativo entre o leitor e o texto e a consequente autonomia intelectual do mesmo. É pois imperativo saber ler para que tal aconteça. Ler é compreender, ou seja, a competência leitora é indissociável da capacidade de compreender, logo quando se compreende fica aberto o caminho para atribuir sentido(s), para reconhecer significado (s) nas aprendizagens, para refletir e desenvolver competências de literacia. O conceito de literacia, tal como é utilizado no PISA, remete para:

A capacidade dos alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações concretas (...) a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade (GAVE 2004: 9-45).

Cabe à escola preparar cidadãos com uma participação ativa na sociedade, crítica e consciente. É imperativo aumentar o léxico dos alunos para ampliar os conhecimentos que estes têm sobre a realidade e aumentar as suas capacidades de compreensão e análise. A leitura é fundamental para sermos mais livres, críticos e solidários. Ter consciência dessa importância é basilar na formação de jovens leitores.

De acordo com o *Programa de português do Ensino Básico do 3º ciclo*, o aluno deve ler textos variados, para apreciar e expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes (mobilização dos conhecimentos prévios). O *Programa de português do ensino básico do 3º ciclo* refere ainda que:

No domínio da leitura pretende-se o desenvolvimento da autonomia progressiva do aluno, ampliando e consolidando as suas competências de leitor. O objetivo será atingir um perfil de leitor mais confiante e mais arguto; para isso, neste ciclo, os alunos serão envolvidos de forma mais intensa na compreensão das relações entre linguagem, estrutura e estilo, através do contacto com **textos escritos variados** (...) A diversidade linguística que caracteriza a população escolar deve igualmente orientar a seleção de textos representativos das tradições culturais em presença. O professor deve ainda considerar um programa alargado de leituras, que inclua as que se realizam em sala de aula ou orientadas a partir dela e as leituras por interesse pessoal (2009: 139).

Acreditamos que é muito benéfico fomentar o hábito da leitura de textos variados, para que tal aconteça os alunos devem ser motivados, consideramos importante disponibilizar uma parte da aula para os alunos ouvirem ler os colegas ou ouvir ler bem através de audições modelo, de forma expressiva, que mantenham os alunos mais atentos e concentrados.

Helena Souza considera que cada tipo de texto tem marcas peculiares. O leitor não lê da mesma maneira um texto narrativo, por exemplo, um conto, e um texto descritivo ou um texto expositivo, pois cada um deles tem características próprias:

No caso de o leitor começar a ler um conto, de imediato irá pensar numa história com desenvolvimento cronológico, com um número reduzido de personagens, com um enredo pouco denso. Se o leitor se deparar com um poema já

vai ativar outro tipo de mecanismos para o ajudar na compreensão e o mesmo se passa com outros textos de tipologia ou géneros diferentes (2007: 22).

De salientar que os conhecimentos prévios do leitor, o grau de conhecimentos sobre determinado texto, vão influenciar a compreensão do mesmo. Conforme refere o autor os textos variados ativam mecanismos diferentes de compreensão leitora e contribuem para aumentar os conhecimentos prévios do leitor. Cabe à escola incentivar o aluno a ler muitos e variados textos. Autores como Assunção & Belo consideram que o ato de ler deve ser prazeroso e as atividades de leitura devem ser motivadoras e variadas:

Infelizmente, o prazer e o proveito decorrentes da leitura dissipam-se, muitas vezes, devido à monotonia das atividades estimuladoras da compreensão (...). Para chegar a dominar a compreensão leitora, o ensino tem de ser específico e sistemático e incluir uma larga variedade de atividades diferentes (2001: 140)

Estamos certos de que o hábito da leitura deve ser o mais precoce possível, o primeiro passo deve ser dado antes de a própria criança ter aprendido a ler. Acerca desta questão, Morais faz uma constatação muito interessante: “o primeiro passo para a leitura é ouvir livros. A audição da leitura por outra pessoa tem uma tripla função, cognitiva, linguística e afetiva” (Morais *apud* Costa 2011: 164).

Conforme os *descritores de desempenho*, o aluno do 3º ciclo deve “ler para construir conhecimento/s”, sendo certo que para tal é necessária a ativação de estratégias variadas de leitura: global, seletiva, analítica; leitura a partir de diferentes suportes da informação (texto impresso, texto visual, texto digital, texto audiovisual).

Assunção & Belo (2001: 149-150) sugerem algumas atividades que desenvolvem os objetivos de leitura:

- intensivas (leitura detalhada e atenta)
- extensiva, considerando esta última a base de uma leitura eficaz, visto que através de ela se ativam todos os mecanismos, autonomismos e estratégias, ao mesmo tempo que se adquire velocidade e economia de esforço.
- SKimming*: leitura global; procura de ideias gerais;
- Scanning*: leitura seletiva; procura de dados e informações concretas.
- Stop and think*: parar para assimilar a nova informação;
- Sublinhado: sublinhar conceitos fundamentais, palavras-chave, o que tenha um interesse relevante.
- Resumos: ajuda na compreensão global, na assimilação, na síntese e na transferência.
- Repetição: Para ajudar a memorizar, a reter, recuperar ou transferir.
- Esquemas: favorecem a extração de informação relevante, a economia e a recuperação.
- Quadros comparativos: estabelecimento de relações entre textos.

-Regras mnemotécnicas: formar cadeias de palavras, memorizar através de siglas ou iniciais, etc

Vários autores assinalam vantagens da leitura oral e facilidades no estudo da compreensão leitora através da verbalização, focando os procedimentos realizados pelo leitor durante o ato de ler, enquanto vai processando o texto ou logo após uma experiência de leitura por ele realizada, pois é uma modalidade de leitura em que pela expressão se pode revelar prontamente a compreensão.

A leitura silenciosa é igualmente importante, pois permite aos alunos lerem o texto ao seu ritmo, sem se preocuparem com a articulação das palavras, a entoação, a pronúncia, ou tom de voz, leva a uma interiorização do texto, prepara a leitura oral, possibilita uma melhor compreensão e torna os alunos capazes de tomarem notas e fazerem sínteses.

3. A compreensão leitora

De acordo com o Giasson (1993), para a compreensão adequada de um texto, teremos que nos assegurar de que o leitor reúne os conhecimentos necessários para a compreensão do mesmo, de que o texto é adequado ao seu nível de competências e de que o contexto favorece a compreensão desse mesmo texto, conforme o esquema que se segue:

Figura 1 - Modelo contemporâneo da compreensão na leitura



Fonte: Giasson (1993: 21)

Viana (2005) corrobora a ideia anterior, considerando a leitura como um processo sociocognitivo que resulta da interação de três grandes componentes: leitor, texto e contexto. Nesta perspectiva, o ato de ler reúne dois grandes processos: os processos apoiados no conhecimento linguístico do leitor (microprocessos, processos integrativos e macroprocessos) e os processos ligados à capacidade cognitivo-afetiva do sujeito (processos elaborativos e metaprocessos) (Irwin *apud*. Viana, 2005: 71).

Sim-Sim *et al.* referem que a compreensão leitora depende da interação de quatro vetores: eficácia e rapidez na precisão da identificação de palavras; conhecimento da língua, nomeadamente domínio lexical; experiência individual de leitura e experiência e conhecimentos sobre o mundo adquiridos pelo leitor (2007: 143). Segundo Sim-Sim *et. al.*, “A compreensão beneficia, por isso, da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui “ (2007: 5).

A leitura é essencial para a completa formação do indivíduo, mas não há leitura sem compreensão. Partindo do princípio de que muitos alunos não gostam de ler porque não entendem aquilo que leem, é importante implementar estratégias de compreensão leitora.

4. Estratégias de compreensão leitora

Atualmente é consensual que a compreensão de um texto não passa apenas pela reprodução da informação contida no mesmo. Giasson sublinha que, quando um aluno não sabe gerir a compreensão que faz da leitura, há que ensinar-lhe estratégias metacognitivas para uma melhor compreensão da mesma. O mesmo autor acrescenta: “os alunos que não conhecem a existência ou o valor relativo das diferentes estratégias dificilmente as utilizarão com eficácia para resolverem problemas de compreensão quando se encontram em situação de leitura” (Giasson *apud* Frade 2011: 4).

O aluno que domina um conjunto amplo de estratégias de aprendizagem e tem a possibilidade de poder escolher de uma forma autónoma, intencional, consciente e contextualizada aquelas que são úteis para atingir os objetivos de determinada aprendizagem é um aluno estratégico.

Para Inês Sim-Sim, as atividades de ensino de compreensão de textos implicam que os alunos sejam colocados perante uma diversidade de textos e lhes sejam ensinadas

estratégias gerais de auto monitorização da leitura e estratégias específicas para lidar com diversos géneros textuais. Segundo Inês Sim-Sim, ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. E explica:

Estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreender o que leem, quer se trate de ficção ou de não ficção. Essas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos (2007: 57).

Ensinar a compreender é ensinar estratégias explícitas que servem para o aluno aprender a extrair o significado de um texto. Essas estratégias ocorrem, como referido, durante três momentos de leitura: antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos (Sim-Sim *at. al.* 2007: 14).

4.1. Estratégias a utilizar antes de iniciar a leitura

- ✓ Estabelecer um objetivo de leitura;
- ✓ Ativar conhecimentos prévios sobre o tema;
- ✓ Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto;
- ✓ Antecipar conteúdos (com base no título, nas ilustrações, mancha gráfica).

4.2. Estratégias a utilizar durante a leitura

- ✓ Prestar deliberadamente atenção ao que se lê;
- ✓ Ajustar a velocidade de leitura à dificuldade do texto;
- ✓ Rerler cada parágrafo e procurar a informação nova;
- ✓ Adivinhar pelo contexto o significado de palavras desconhecidas;
- ✓ Usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias...);
- ✓ Usar chaves contextuais sobre o texto;
- ✓ Parafrasear e tomar notas durante a leitura;
- ✓ Sintetizar à medida que se avança;
- ✓ Criar uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido;

4.3. Estratégias a utilizar após leitura

- ✓ Exposição oral e/ou escrita do/sobre o texto;
- ✓ Atividades de reconhecimento a partir do léxico para retenção de novos dados;
- ✓ Formulação de questões sobre o lido e tentar responder;
- ✓ Confronto das previsões de conteúdo com a informação do texto;
- ✓ Discussão com os colegas sobre o lido;
- ✓ Releitura.

A eficiência da leitura e a eficácia das estratégias na compreensão leitora dependem dos objetivos de leitura, níveis de compreensão do leitor e diferentes operações de processamento da informação.

Os autores referem que os três momentos de leitura referenciados na literatura podem relacionar-se com os três processos que são referenciados por Puente “planificação (antes da leitura), monitorização (durante a leitura) e avaliação (após a leitura)” (1991: 74).

Ler, como já foi anteriormente referenciado, é compreender, ensinar a compreender é ensinar os alunos a desenvolverem estratégias de auto monitorização de leitura que lhes permitam obter o sentido do texto e enraizar hábitos de leitura, conduzindo-os ao prazer de ler.

4.4. O autoquestionamento

Inês Sim-Sim (2007) considera que promover o autoquestionamento torna o leitor interventivo, no sentido em que potencia a aquisição de estratégias. A autora propõe uma lista de auto verificação a realizar pelo leitor antes da leitura (fig.2) e depois da leitura (fig.3):

Figura 2

Lista de autoverificação para antes da leitura

	Sim	Não
Antes da Leitura		
Sei para que vou ler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percebi pelo título qual é o assunto do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revi o que já sei sobre o assunto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Inês Sim-Sim, *O ensino da leitura: a compreensão de textos*

Figura 3

Lista de autoverificação para depois da leitura

	Sim	Não
Compreendi o sentido global do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consigo dizer o que aprendi com este texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percebi todas as palavras do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendi palavras novas com o texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tomei notas sobre algumas partes do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Já reli o texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apetece-me falar do texto que li a alguém?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Inês Sim-Sim, *O ensino da leitura: a compreensão de textos*

O autoquestionamento e a auto verificação são fundamentais para o desempenho escolar do aluno com capacidades de compreensão mais baixas, conforme prova (Hattie *apud*. Lopes & Silva 2010: 126).

Mas, o que são estratégias de autoquestionamento?

José Lopes e Helena S. Silva definem o autoquestionamento como o conjunto de passos que um aluno segue para formular, pensar, prever, investigar e responder a perguntas que satisfaçam a sua curiosidade sobre o que está a ler. Afirmam os autores que o autoquestionamento requer que o leitor procure pistas que o façam pensar em possíveis significados; que faça perguntas sobre esses significados; que faça previsões sobre as respostas às questões formuladas; que leia para encontrar as respostas; que avalie as respostas e as previsões feitas e que seja capaz de conciliar as diferenças entre as suas perguntas, as suas previsões sobre as respostas às perguntas e a informação efetivamente prestada pelo autor do texto (2010: 127).

De acordo com Lopes e Silva, o papel do professor no autoquestionamento é ensinar: em que consiste o autoquestionamento e proporcionar situações para os alunos o praticarem; a colocar questões (baseadas no seu conhecimento prévios) continuamente; a prever (para corrigir o pensamento e não para confirmar as suas

previsões); a confirmar; a corrigir e a conciliar as informações que recolhem com as previsões que fazem sobre o material que leem (2010: 132).

5. Avaliação da compreensão leitora

Na escola, como instituição formadora de leitores, há a necessidade de se medir, avaliar e testar a compreensão de textos. O método mais comumente utilizado pelo professor na verificação da compreensão é a elaboração de perguntas de interpretação sobre o texto lido, procedimento didático comumente utilizado na sala de aula e devidamente legitimado pela prática escolar através do uso dos livros didáticos. Contudo Kleiman alerta que:

A intervenção do investigador orienta a atenção do aluno para um tipo de informação; em se tratando de perguntas sobre informações mais altas na hierarquia do conteúdo, isto é, sobre ideias principais, essa intervenção é menos comprometedora da legitimidade da tarefa pois aí ela se aproxima mais das atividades próprias da leitura como meio de aquisição de conhecimento natural, no contexto escolar (1989: s.p.).

Outra técnica de avaliação da compreensão é o teste de escolha múltipla, composto por três partes: “o texto, o enunciado e as alternativas de respostas, sendo que apenas uma delas é a resposta correta (o gabarito) e as demais são incorretas. O número de alternativas deve ser em torno de cinco” (Ferreira & Costa 2011: sp). Segundo as mesmas autoras a “outra questão importante diz respeito à elaboração das alternativas que devem ser plausíveis e de extensão equivalente”, para a eficiência dos resultados que vai depender da seleção dos textos e da preparação das alternativas. Ana Ferreira reforça que “o ideal é que os testes sejam pré testados para se avaliar a dificuldade de cada questão e a sua reformulação” (Ferreira & Costa 2011: sp).

A técnica dos protocolos verbais, também denominados de métodos introspectivos ou de verbalização coocorrente, segundo Tomitchi *apud*. Ferreira & Costa:

Tem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento de hipóteses sobre o processamento cognitivo (...) essa técnica solicita que os sujeitos colaboradores verbalizem os seus pensamentos no momento em que realizam a atividade cognitiva, ou seja, a leitura, devendo ser coletada de forma satisfatória para que possam representar as estruturas e os processos do aparato cognitivo do sujeito (2011: s.p.).

A partir das investigações de Taylor, foi possível elaborar uma técnica que, ao ser utilizada como meio de diagnóstico, constituiu-se no chamado teste *cloze*. Conforme refere Leffa *apud*. Ferreira & Costa, “Outras técnicas interferem não na atividade do leitor mas no texto, desfigurando-o de alguma maneira. A técnica mais conhecida é a do *cloze*, que consiste na leitura do texto lacunar” (2011: *s.p.*). A técnica do teste *cloze* destaca-se como um recurso cuja finalidade é avaliar a compreensão de leitura por meio de um texto no qual se omitem palavras em intervalos regulares. No pensar de Allende, o teste *cloze* é:

Uma técnica que pode receber adaptações ao trabalhar-se com poemas, músicas, notícias jornalísticas, relatos, histórias, textos científicos, lendas, textos didáticos, etc. Um critério que deve ser levado em conta é que o texto esteja próximo do nível de leitura dos alunos, considerando os seus conhecimentos prévios. e que o número de palavras suprimidas esteja em torno de 10% do total de palavras do texto (Allende *apud*. Ferreira & Costa 2011: *sp*).

Ana Ferreira e Jane Costa salientam que o *cloze*, segundo os teóricos da cognição, “é um processo interativo entre o leitor e o texto que permite ao primeiro tomar conhecimentos de suas habilidades de compreensão” (Condemarin; Milicic *apud*. Ferreira & Costa, 2011: *sp*). Por outras palavras, o teste faz prova da relação entre a mente do leitor e o texto escrito e passou a ser utilizado como forma de mensuração do nível de inteligibilidade do texto e do leitor.

Com o exposto concluímos que, apesar de a leitura ser um processo que se realiza na mente das pessoas, é possível avaliar a compreensão da mesma através de testes de compreensão de textos com questões de múltipla escolha, de protocolos verbais de leitura e de testes *cloze*.

6. Os manuais escolares e a compreensão leitora

A leitura é uma atividade que o ser humano aprende, regra geral, em contexto escolar, contrariamente à oralidade que é adquirida em contexto familiar. Note-se que, como refere Sim-Sim (2007: 200) há que distinguir entre o processo de aquisição e o processo de aprendizagem, dado que a aprendizagem exige o ensino formal, ao passo que a aquisição é o resultado de um conhecimento inconsciente.

Os manuais escolares são o recurso educativo mais utilizado nas escolas. E parafraseando Esperança Martins “no processo de ensino/aprendizagem em geral, o manual escolar tem-se assumido como um elemento regulador das práticas pedagógicas, quando deveria ser um instrumento orientador” (2010: 215).

Sobre o assunto, Brito afirma:

Infelizmente não é o programa que determina a prática letiva e conduz o professor a definir os objetivos do ensino, porque é o manual escolar transformado num instrumento todo-poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado por uns, como uma “bíblia”, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade (1999: 142).

Sendo os manuais escolares de Língua Portuguesa considerados indispensáveis na prática pedagógica, questionamos em que medida os mesmos permitem formar alunos/leitores competentes e motivados, facilitando a progressão do aluno no desenvolvimento da sua competência de leitura; Será que os manuais escolares são instrumentos indispensáveis à participação ativa e crítica dos alunos na sociedade em que se inserem?

De acordo com Esperança Martins, os manuais de Língua Portuguesa, ao nível da leitura revelam problemas, entre os quais citamos os seguintes aspetos:

Visão transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa: Visão disciplinar; Abordagem da leitura centrada na transmissão de conteúdos em detrimento do desenvolvimento de competências.

Emergência da leitura e relação com a formação anterior: Não valorização das experiências de leitura anteriores; Pouca valorização dos conhecimentos prévios.

Conceções de leitura e do seu ensino: Leitura como produto; Recurso episódico a práticas de interpretação de textos conducentes a leituras plurais.

Aquisição e desenvolvimento de estratégias de compreensão e de interpretação textuais: Recurso frequente a atividades que não ajudam a promover a aquisição e desenvolvimento de estratégias adequadas às características da situação de leitura, ao tipo de texto e à intenção do leitor para tornar a leitura motivadora e eficaz, prejudicando a autonomia do leitor; Participação passiva do leitor na construção do sentido dos textos.

Estratégias didáticas para ensino explícito da compreensão na leitura: A leitura apresenta um carácter instrumental e está ao serviço de outros fins.

Promoção da pesquisa, tratamento, seleção e organização de informação recolhida através da leitura: Pouca valorização da leitura funcional, associada à leitura para informação e estudo.

Motivação para a leitura: Pouco espaço para a motivação para a leitura, já que a maioria das atividades centra-se na transmissão de conteúdos e menos frequentemente no desenvolvimento de competências; Pouca valorização da relação afetiva e intelectual com o texto escrito.

Contacto com textos de natureza diversificada: Predominância dos textos literários (frequentemente narrativos); Pouca variação nas práticas associadas à compreensão na leitura e à sua abordagem.⁵

De acordo com o enunciado, consideramos que os manuais escolares interferem negativamente na formação de leitores motivados, competentes e críticos.

Consideramos que o manual escolar deve ser utilizado como um aliado do professor, como uma ferramenta orientadora das práticas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de competências do aluno. O professor deve ser um orientador e facilitador da aprendizagem para que o aluno desenvolva competências transversais no domínio da compreensão leitora e tenha um papel ativo na sociedade. A leitura não pode ser apresentada com carácter instrumental ao serviço da aprendizagem, conforme é referido. A motivação e as estratégias de compreensão leitora devem ser uma constante em aula. O professor deve diversificar os textos de forma a promover o gosto pela leitura nos alunos.

O manual, para além de constituir o principal determinante do trabalho desenvolvido na sala de aula, exerce uma influência significativa no processo de ensino-aprendizagem da leitura, na aquisição e desenvolvimento de competências de compreensão na leitura e na promoção de hábitos de leitura, pelo que deve haver, por parte dos autores, um cuidado especial na sua conceção e, por parte dos professores, um cuidado especial na sua escolha e utilização, de modo a que ele se constitua, efetivamente, como um bom instrumento de trabalho e contribua para a qualidade de ensino.

⁵ Leitura e leitores (im)possíveis através do Manuais de Língua Portuguesa, disponível em [file:///C:/Users/pc/Downloads/Oficina2_final%20\[Modo%20de%20Compatibilidade\]%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/Oficina2_final%20[Modo%20de%20Compatibilidade]%20(3).pdf), consultado em 5 de março de 2015

2. Ensino da língua estrangeira

2.1. O processo da leitura em espanhol língua estrangeira (ELE)

Falar sobre a leitura é uma tarefa infundável, senão mesmo impossível dada a quantidade de teorias da leitura e temas abordados. Às definições anteriormente referidas, ainda acrescentamos mais uma, a de González & Romero, que se aplica tanto para a leitura da LM como da ELE e que pensamos conclusiva:

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

A partir desta definição, depreendemos que a leitura é algo mais do que reconhecer palavras. É também compreender o que se reconhece. Muitas vezes, quando se lê, reconhecem-se as palavras pelo contexto ou por sermos capazes de compreender as frases, o significado geral. Por tudo isto, podemos dizer que a leitura é um processo de criação e confirmação de hipóteses que realizamos a partir do conhecimento prévio que temos sobre a língua e sobre a informação contextual. É no fundo uma atividade que implica vários procedimentos interligados. Deve ser encarada como um processo evolutivo, enquadrado numa determinada estrutura e devemos considerá-la como um hábito inteligente e consciente, que exige um ensino direto e sistemático.

No essencial, a leitura é uma atividade solitária, mas o processo de leitura pode ser complexo e é influenciado por fatores de ordem sociocultural, pelo nível atingido no domínio da língua, pela formação de conceitos e exerce ele próprio uma influência na sociedade e na cultura do indivíduo que é leitor. Ler constitui uma das maneiras mais agradáveis de aprendermos com a experiência dos outros. Este entusiasmo deve continuar ao longo da vida e, por isso, estamos de acordo com a opinião de Cassany, quando nos diz que: “El aprendizaje de la lectura arranca mucho antes de la escuela y acaba mucho después, acaba con la vida” (1998: 123).

Ler na língua que se aprende (LE) não é difícil, requer é uma competência leitora que aproveita ou desenvolve estratégias e saberes já adquiridos e vai centrar-se

no reconhecimento de marcas discursivas e linguísticas próprias da língua em questão. Como nos sugere Sonsoles Fernández (2005: *s.p.*), “leer es, una vez más, un acto de intimidad que nos abre al mundo.” É por isso que a eficácia da leitura se dá quando o leitor abre horizontes, consegue com os seus conhecimentos prévios dar resposta às perguntas que um texto lhe coloca através de um processo ativo e dinâmico da própria leitura.

Como nos diz Giasson (1993: 19), “o leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura.” Ler implica compreender. Sonsoles Fernández explica que:

La competencia lectora está formada por un saber y por un saber hacer, o dicho de otro modo, por tener unos conocimientos y unas estrategias, que se pueden resumir así: -conocimientos previos y experiencia socio-cultural; estrategias personales de lectura y aprendizaje; competencia discursiva; competencia lingüística (2005: *s.p.*)

A compreensão leitora é um processo que se ativa consoante as necessidades, a curiosidade ou o desejo pessoal de ler. Sonsoles Fernández (2005 *s.p.*) confirma-nos que existem tantas leituras como leitores, porque “las experiencias y conocimientos que se aportan al enfrentarse con un texto y el por qué o el para qué se lee pueden limitar, enriquecer, matizar o modificar el mensaje, su función y su intención;” mas criar o sentido do texto não quer dizer que cada um interprete como quer. Depende em grande medida dos conhecimentos, experiências e pormenores pessoais que se adicionam ao significado do texto. No fundo, também cada oração, cada parágrafo vai completando e modificando o significado dos anteriores e é de tudo isto que se compõe o significado e a compreensão de todo o texto. Contudo, Ángela Gracia acrescenta:

La necesidad de dedicar tiempo a la lectura en ELE se justifica, por un lado, gracias al beneficio que tiene para el propio proceso de adquisición de la lengua. Por ello, la comprensión lectora debe ser practicada sistemáticamente. La enseñanza de una lengua extranjera debería pues incluir actividades de comprensión lectora por varios motivos: por el léxico y estructura sintáctica del texto, pero también por el contenido del texto en sí como base para asignaturas de cultura o literatura. Otro aspecto relevante a tener en cuenta es el ELE (Español Lengua Estrangeira) practicar habilidades cognitivas superiores con el fin de desarrollar capacidades de reflexionar, juzgar y evaluar un texto como base para trabajos científicos (2006: 150 e 159).

Lê-se para compreender, mas, como nos refere Giasson (1993: 30), “um leitor compreende um texto quando é capaz de ativar ou de construir um esquema que explica

bem os objetivos e acontecimentos descritos no texto.” Contudo, devemos também compreender como funciona o leitor, porque é necessário distinguir a capacidade de leitura (em sentido interpretativo) da capacidade de compreensão.

Quanto à relação entre a língua materna e a segunda língua, as discussões sobre a aquisição da ELE consideram relevante a língua materna para o processo de ensino, já que esta constitui um dos elementos de referência do aprendiz.

Linguistas e professores debatem esta questão da língua materna com o objetivo de buscar formas de aperfeiçoamento das propostas de ensino de ELE. A LM assumiu vários papéis com maior ou menor destaque ao longo das diversas visões teóricas que subsidiaram o ensino-aprendizagem de ELE. Assim, segundo os pressupostos das concepções behavioristas e estruturalista, nas décadas de 50 e 60, o papel da língua materna constitui um fator negativo para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois os erros na língua-alvo representam resultados da sua "interferência".

Do ponto de vista didático, o principal objetivo do ensino consiste em minimizar os "erros". Desta forma, essa perspectiva está baseada na ideia de correção e a aquisição de uma língua dá-se através do processo de formação de hábitos linguísticos.

O modelo de "transferência" guarda relação com o grau de similaridade entre duas línguas, produzindo uma transferência positiva ou negativa, conforme o grau de semelhança entre elas. No que toca ao ensino do espanhol, o perfil do aluno português é delineado a partir de um indivíduo que se vale da proximidade, acreditando na possibilidade de entender tudo e, talvez, até, de dispensar-se da obrigatoriedade de um estudo sistematizado. Estudos de Almeida Filho relatam que o aluno de espanhol, conforme se depara com as sutilezas que diferenciam o sistema formal do informal da língua espanhola, tende a bloquear-se, deixando de confiar nas suas suposições linguísticas, passando a considerar que o espanhol é muito diferente de sua língua materna (2001: 67).

A proximidade formal entre o português e o espanhol, tanto em termos de estruturas morfossintáticas, quanto no léxico, produz uma atitude de confiabilidade no discente, sendo estimulado a levantar hipóteses baseadas em interpretações superficiais de palavras com forma e significado semelhantes ao português. Dentro do plano da língua escrita, as semelhanças são mais visíveis e a língua-alvo parece ser mais compreensível do que no plano oral onde ocorrem interferências fonológicas. Não obstante, faz-se necessária uma prudente cautela em relação à proximidade, já que

certas convicções construídas através do êxito na comunicação podem conduzir o aprendiz a generalizações durante o processo de transferência entre as línguas, podendo arraigar-se em seu imaginário linguístico. Existem lugares permeáveis na atividade comunicativa entre o espanhol e o português que permitem a transferência, porém é preciso estar claro que tais zonas de contacto nem sempre são compatíveis.

A figura do professor recebe destaque, pois este profissional precisa de saber como, onde e quando deverá intervir para estabelecer a exata medida em que a aproximação do português influencia o espanhol, sabendo aproveitar-se da situação com uma didática adequada que incida especialmente sobre os aspetos onde se concentram as divergências entre os idiomas.

2.2. Compreensão leitora em ELE

As estratégias que se executam perante as dificuldades leitoras são as mesmas tanto em língua materna (LM), como em língua estrangeira (ELE). A única diferença que se coloca está no domínio que o leitor tem da língua estrangeira, porque, como é um mecanismo quase inconsciente, ativa-se instintivamente.

Como nos refere Esther Blanco Iglesias (2005: 78), “la comprensión es un estado de no tener respuestas sin responder.” Isto tanto se produz em língua materna como em língua estrangeira, depende, como já referimos, do domínio que tenhamos do léxico, da sintaxe que o texto nos apresenta.

Alguns alunos não têm dificuldades em compreender quando se lhes lê um texto, mas são incapazes de o compreender se o leem individualmente. Têm que dominar os mecanismos básicos da atividade de leitura. É muito possível que uma descodificação que não se domine bloqueie a compreensão. Ocorre que, muitas vezes, os alunos sem a ajuda dos professores não sabem processar a informação que vão recebendo da leitura, não sabem colocar em andamento um conjunto de processamentos cognitivos de alto nível para estabelecer as informações implícitas, recorrer aos conhecimentos prévios e assim construir uma representação coerente do texto.

Como nos referem González & Romero (2001: 21), “la comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído, implica también hacer inferencias.” É por isso que se diz que compreendemos um texto quando fazemos

conexões lógicas entre as ideias e as podemos expressar de outra forma, quando conseguimos construir o significado global ou parcial que nos transmite um texto, para o efeito devemos socorrer-nos de estratégias.

As estratégias e a competência leitora que o aluno tem da sua língua materna vão ser importantes para aprender uma segunda língua, tantos mais se esta for tão próxima da sua como é o caso do espanhol e do português. Ou seja, as estratégias que o leitor utiliza ao ler em língua materna vão ser as mesmas que vai utilizar quando ler numa língua estrangeira, as estratégias são transversais às duas línguas. Partilhamos da convicção de Fernández quando afirma:

Las estrategias que se ponen en juego ante las dificultades lectoras tampoco son específicas de la lengua extranjera ni de la actividad de la lectura: inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto, o rellenar una laguna de comprensión a lo largo de una narración es lo que hacemos en nuestra propia lengua (2005: s.p.).

Claro que à medida que o aluno se vai familiarizando com nova língua – léxico, estruturas, gramática, etc - menos dificuldades terá na compreensão dessa língua, no entanto o domínio da gramática ou um bom conhecimento do léxico não são garantias, por si só, de uma compreensão leitora eficiente, como refere ainda Fernández:

Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil; no es necesaria una competencia lingüística desarrollada, pero sí una competencia lingüística para leer, una competencia lectora (...) que aprovecha o desarrolla estrategias y saberes ya asumidos, y se centra en el reconocimiento de marcas discursivas y lingüísticas propias de la nueva lengua (2005: s.p.).

Acreditamos, por isso, que na aprendizagem da língua estrangeira deve haver sempre lugar para a leitura, como afirma Gracia:

La necesidad de dedicar tiempo a la lectura en ELE se justifica, por un lado, gracias al beneficio que tiene para el propio proceso de adquisición de la lengua. Por ello, la comprensión lectora debe ser practicada sistemáticamente para el desarrollo de la competencia lingüística (2006: 34).

É ainda nossa convicção que o professor deve ter especial atenção na escolha dos textos e deve usar sempre textos autênticos e evitar textos manipulados de modo a facilitar a compreensão. Atualmente existem um sem número de recursos que o professor tem à sua disposição e não é necessário manipular os textos, existem textos adequados a todos os níveis e que versam os mais variados assuntos, o professor pode,

se considerar o texto demasiado extenso, suprimir algumas passagens, mas nunca com a intenção de o tornar “mais fácil”. Consideramos que esta prática é contraproducente e só os textos autênticos refletem a sua originalidade.

Como já foi referido neste estudo, o uso correto das estratégias promove a autonomia na aprendizagem e, para que tal aconteça, o aluno deve ser capaz de refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, deve ser capaz de reconhecer que estratégias usar para determinado tipo de textos, se essas estratégias funcionam ou não, ou seja, deve ser autocrítico, pois, como confirma Hernandez (1997: 440), “el reflexionar le permite al alumno convertirse en su propio crítico, evaluar el proceso, (...) es el elemento clave que va a facilitar el desarrollo de la metacognición”.

Solé afirma que (2000: 67) “el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno”.

A diversidade de estratégias, referidas no estudo da compreensão leitora da L.M., demonstra que há um leque vastíssimo de opções que podemos usar na nossa prática docente. Cabe-nos a nós adaptá-las aos nossos contextos de ensino, para que leitura passe a fazer parte do mundo dos nossos alunos e estes se tornem leitores eficientes dentro e fora da escola.

No caso da língua estrangeira (ELE), tal como na língua materna, é fundamental o uso de estratégias, como diz Badia:

La enseñanza de estrategias de comprensión lectora no tendría que ser tarea exclusiva del profesor de lengua ni concentrarse en un único ciclo. Es importante que todos los profesores del centro reflexionen sobre cómo enseñar a entender los textos específicos con que los estudiantes interactúan en cada una de las diferentes áreas del currículum y que introduzcan de manera explícita actividades de enseñanza-aprendizaje de estas estrategias (2002: 201).

O ensino de estratégias da compreensão leitora deve planificar-se simultaneamente com a introdução do resto dos conhecimentos. Por exemplo, interpretar um cartaz, antecipar o conteúdo de um comunicado ou de uma carta, imaginar o interior de um conto com imagens são atividades de compreensão leitora que necessitam de estratégias bem delineadas e que ao mesmo tempo servem de introdução ao código que responde ao interesse de promover uma aprendizagem significativa da leitura. Para aprender estas estratégias, os alunos têm que participar nas atividades e ver a utilização e a ajuda que elas lhes dão. Convém, no entanto, referir que, para se

conseguir compreender um texto, não intervém uma só estratégia, mas uma série delas combinadas (fazer inferências; formular hipóteses e previsões; formular perguntas; perguntar o que é que sei, o que quero aprender, e o que é que aprendi? a leitura rápida), vão ajudar a alcançar uma autorregulação da interpretação que se fez do texto e a criar um aluno mais autónomo e responsável. Não podemos deixar de concordar com Badia (2002: 190), quando refere que um leitor não transfere automaticamente as estratégias de leitura em Língua Materna para a leitura em língua estrangeira.

3. Motivação para a leitura na sala de aula

No que concerne às atividades para promover a leitura na sala de aula, Camba (2006: 56) defende que: “El primer paso para que un alumno inicie el aprendizaje de la lectura es la motivación”.

Todos estamos de acordo que nem sempre conseguimos motivar todos os alunos e também não os conseguimos envolver de igual forma. Para que os alunos se envolvam nas atividades que propomos é necessário que estas sejam atrativas e que os alunos consigam compreender o papel que a leitura desempenha e desempenhará ao longo da sua vida. O aluno tem de encontrar sentido para a leitura, tem de reconhecer a sua importância, ele não só tem de aprender a ler, como também tem de ler para aprender.

Como afirma Isabel Solé (2000: 36): “Creo que una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer, y desde luego, si la tarea en si responde a un objetivo”.

Claro que o interesse dos alunos também surge e depende, muitas vezes, das propostas que apresentamos, dos materiais que levamos para a aula e até do nosso próprio entusiasmo enquanto docentes. Devemos, por isso, evitar atividades com sequências muito rotineiras, que levam os alunos a realizá-las de forma automatizada e logo os desmotivam. Do mesmo modo, se apresentamos um texto ou uma atividade que seja muito fácil, imediatamente os alunos se desconcentram e baixam os braços, o mesmo acontece se a atividade ou o texto for demasiado difícil para o nível do aluno, por isso é que é tão custoso encontrarmos materiais que sejam motivadores, adequados, interessantes e que sirvam os propósitos que pretendemos. Devemos levar para a sala de aula materiais novos, apropriados aos interesses dos alunos, mas que não sejam demasiado fáceis que os desinteressem, nem demasiado difíceis que os façam desistir

por se julgarem incapazes. Os desafios que lhes propomos devem ir um pouco mais além daquilo que o aluno é capaz de fazer e a nossa intervenção deve ser cada vez menor no sentido de potenciar a sua maior autonomia.

Durante o nosso período de observação de aulas constatámos que há atividades/exercícios que são utilizados com mais frequência. O que mais vezes é utilizado, inclusive nos próprios manuais adotados, é o de responder a perguntas sobre o texto. Parece-nos, neste campo, que devemos utilizar mais as perguntas que estimulem o pensamento e ir ajudando o aluno a construir o seu próprio significado, ajudá-lo a formular hipóteses, a comprová-las e a aceitar diversas respostas ou explicações para uma mesma questão.

Além da “tradicional” pergunta/resposta, podemos, também, recorrer ao preenchimento de espaços, agrupar frases ou partes do texto, resumir, dar um título ao texto, mas procurando sempre estimular o desenvolvimento da compreensão leitora como um processo ativo e autónomo.

O docente deve procurar criar atividades variadas que permitam aos alunos estudar os conteúdos propostos, promover a reflexão sobre temáticas sociais importantes e desenvolver o gosto pela leitura e interpretação de texto. Parafraseando Lihón (2008), “Si leo comprendo: Si comprendo disfruto: Si disfruto leo más: Si leo más leo mejor.”

PARTE II: Relato da parte pedagógica

Com este relatório faz-se uma reflexão atenta às vivências enquanto estagiária, expõem-se as expectativas e as dificuldades encontradas no estágio de português e no estágio de espanhol. Na qualidade de professora estagiária, pude dedicar bastante tempo a observar e a analisar o modo como decorriam as aulas, as reações dos alunos a determinadas propostas que eram apresentadas e o modo como iam evoluindo ao longo do período letivo observado.

O papel do professor é muito importante e este deve assumir-se também como modelo, como guia, dando o máximo de apoio ao aluno, mas, ao mesmo tempo, promovendo a sua autonomia.

Nas propostas que apresentamos, apesar de termos de seguir a programação da disciplina designada pelo Ministério da Educação, procuramos ir ao encontro dos gostos e interesses dos alunos, para que as atividades fossem motivadoras e realizadas com prazer.

Este relatório está dividido em duas partes: uma primeira parte relativa ao estágio de português e uma segunda relativa ao estágio de espanhol. Em qualquer das partes mencionadas, é feita uma breve caracterização da escola, seguida da caracterização da turma e das características socioeconómicas dos alunos.

Posteriormente apresentam-se as intervenções efetuadas, com especial ênfase para os pontos relativos à compreensão leitora referidos no estudo científico (secção II do capítulo I) deste relatório. Termina-se com conclusões.

Secção I – Estágio de português

1. Caracterização da escola

A Escola Secundária Camilo Castelo Branco é um estabelecimento de ensino público, desde 1848, marcado por uma forte identidade e uma história muito rica. Em 1911 foi elevado à categoria de liceu central recebendo a designação de Liceu Nacional Camilo Castelo Branco, em 1914. Em 1978, o antigo liceu passa a designar-se Escola Secundária Camilo Castelo Branco.

A população escolar compreende um número total de 1340 alunos e formandos distribuídos por 62 turmas.⁶

2. Instalações

A escola Camilo Castelo Branco é constituída por: Bloco Principal, onde funcionam o Conselho Executivo, os Serviços Administrativos, Serviços de Apoio, Sala de Professores, Salas de Aula e Laboratórios Específicos, Centro de Formação de Professores, Auditórios, Gabinete dos serviços de Psicologia e Orientação. Bloco Anexo com Salas de Aula e de Apoio. Espaços de Recreio e Lazer

3. Caraterização da turma

Segundo os dados fornecidos pela diretora de turma, o 9ºC é constituído por 22 alunos, sendo 32% do sexo feminino e 68% do sexo masculino (tabela I), com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos (tabela II). Estes alunos são representados quase na totalidade pelas mães na qualidade de encarregados de educação, com idades compreendidas entre os 30 e os 50 anos (tabelas III e IV). Os alunos são maioritariamente de classe média, 28% dos pais estão desempregados, 18% são contratados e só 55% se encontram efetivos (tabela V).

4. Intervenção

O estágio de português iniciou com a observação de aulas em setembro. As práticas pedagógicas principiaram no mês de novembro, prolongando-se até janeiro. Após a observação de várias aulas, pudemos prosseguir com uma nova etapa: a planificação (anexo 1, 4 e 7). Com efeito, pensamos que é fundamental conhecer minimamente a turma e as suas capacidades para proceder a essa atividade tão complexa e fulcral no trabalho do docente.

⁶ Disponível em http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2010_DRN/AEE_10_ES_Camilo_Cast_Branco_R.pdf, consultado em 3 de junho de 2015

As práticas pedagógicas de português abraçaram duas unidades curriculares. A primeira unidade foi referente a um autor de língua oficial portuguesa “Machado de Assis” e a segunda unidade dizia respeito aos *Lusíadas* de Luís Vaz de Camões.

4.1. Primeira Unidade didática: Machado de Assis “História Comum”

A primeira unidade didática lecionada permitiu não só a aproximação aos alunos, como também notificar as dificuldades dos mesmos no que respeita ao estudo do texto literário, que é encarado como algo difícil e demasiado abstrato. Por conseguinte, revelou-se determinante diversificar os materiais utilizados e os métodos de trabalho que foram selecionados sempre de forma a trabalhar e aperfeiçoar as competências de leitura (compreensão), de escrita e oralidade.

Os alunos do 9ºC apresentavam, logo no início, imensas dificuldades na leitura e na interpretação textual tentamos, antes de tudo, combater essas dificuldades. Optámos por utilizar as três estratégias propostas por Inês Sim-Sim (antes da leitura, durante a leitura e após a leitura). Estas estratégias facilitaram a compreensão leitora e promovendo uma abordagem mais favorável ao estudo do texto literário, ou seja, a análise textual. Importava igualmente (e sobretudo) desenvolver o gosto literário dos alunos para que estes reconhecessem a importância e o prazer associado à leitura literária, fazendo com que esta última perdurasse além do tempo escolar e ultrapassasse as fronteiras da escola.

Apresentamos de seguida, e de uma forma concisa, as atividades/estratégias utilizadas nos três momentos da leitura, em sala de aula (anexos 2,5 e 8):

Pré-leitura:

A primeira sugestão didática consistiu em privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos através da contextualização histórica fazendo o enquadramento do autor na sua própria época.

Posteriormente, foram aplicadas várias estratégias de pré-leitura motivadoras:

- Para dar a conhecer melhor o autor apresentei a sua biobibliografia através de uma escuta ativa de áudio da TSF de Nuno Amaral e projetei uma sopa de letras para que os alunos encontrassem dados referentes ao autor.
- Foi projetada uma imagem a partir da qual foi feita uma chuva de ideias.
- De seguida foi projetada a frase inicial e final do conto com um guião de perguntas. Pretendia-se com estas atividades levar os alunos a fazerem uma previsão do conto e despertar-lhes o interesse no mesmo.
- Para verificação da previsão passou-se à visualização de uma peça de teatro em vídeo elaborado por alunos, intitulada “o alfinete” e pedi aos alunos para traçarem o percurso efetuado pelo narrador até ao momento que caiu. Pretendi com esta atividade dar a conhecer o conto de forma resumida e motivadora ao que os alunos reagiram positivamente.

Estas atividades de **pré-leitura** permitiram preparar o aluno para a leitura e a interpretação do conto “história comum” de Machado de Assis, estruturando todo o contexto envolvente e propiciando traços caracterizadores úteis para a compreensão do mesmo.

Finalizadas as atividades motivadores fiz uma pergunta retórica “será esta uma história comum?” com o objetivo de dar a iniciação à leitura e fazer a ponte no final da aula.

Antes de iniciar a leitura, foram comunicado aos alunos as estratégias a utilizar durante a leitura, tais como sublinhar as palavras desconhecidas e tomar pequenas notas.

Por fim, a terceira e última etapa foi a **pós-leitura**, que englobou atividades que pretendiam integrar e sistematizar conhecimentos. Depois da leitura, explicou-se o significado de algumas palavras por contextualização e foi feita a análise do conto com várias perguntas de compreensão, as quais foram respondidas primeiro oralmente e depois por escrito.

Esta foi uma fase com interação entre os alunos e professor, pois é imprescindível que os alunos tenham uma participação ativa no exercício de interpretação textual e não se limitem a ouvir e a escrever, cabendo ao professor apenas o papel de mediador na sala de aula. Assim, pode o docente orientar o discente na leitura, dando-lhe liberdade para expor as suas ideias e perceções, mas intervindo sempre que necessário para que este não se afastasse do texto em questão. Na verdade, é de salientar a pluralidade de

interpretações e sugestões, proporcionada pelo ato de leitura, ocasionando uma troca de ideias, sentimentos e emoções. Envolvido no processo de leitura, cada aluno, de acordo com as suas vivências, experiências, formação e personalidade, retirou um sentido do texto que foi contrastado com o dos colegas.

Como síntese dos conhecimentos adquiridos ao longo da unidade didática, com base na análise do conto “História comum”, os alunos foram levados a refletir sobre a importância da ascensão social para a personagem “alfinete”, a analisar a discriminação racial representada pela personagem “Felicidade” com base nos conhecimentos prévios dos vários tipos de discriminação.

A unidade didática foi finalizada com uma expressão escrita; texto de opinião (80-140 palavras), onde o aluno expôs o(s) seu(s) ponto(s) de vista sobre a igualdade de direitos humanos versus discriminação.

4.2. Segunda Unidade didática: *Os lusíadas* “Inês de Castro”

A aula foi iniciada com a apresentação oral aos alunos de uma breve síntese do Consílio, para permitir identificar o narrador e justificar a introdução do episódio de Inês de Castro na obra. Procedi a breves notas sobre Inês de Castro e D. Pedro; assinali a imortalidade da história de Inês e D. Pedro e o facto de poetas e escritores encontram no amor trágico fonte de inspiração. Abordei a intertextualidade do Canto III de *Os Lusíadas* em outras artes: cinema, pintura, ópera e bailado. Refira-se que todos os passos expostos serviram de motivação e como uma ponte para a compreensão do episódio analisado.

De acordo com a proposta de Sim-Sim, subdividi as estratégias em atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Apresento as estratégias de compreensão leitora concretas que foram trabalhadas em contexto de sala de aula com resultados bastante satisfatórios

Pré-leitura:

- a) Como motivação e introdução ao canto III, projetei um vídeo intitulada “Inês de Castro” do manual escolar *Diálogos*, o que possibilitou um contacto inicial com o tema a tratar e uma compreensão do episódio.
- b) Para situar o episódio na obra de *Os Lusíadas* projetei um quadro-síntese do Canto III.
- c) Audição de leitura. É fundamental ouvir um modelo antes de começar a ler, o aluno toma consciência da entoação e projeção de voz para proceder a uma leitura expressiva.
- d) Leituras simultâneas: foi atribuída uma estância para leitura a cada aluno, de forma aleatória e aconteceu leitura simultânea de algumas estâncias, assim a leitura foi menos monótona e mais facilmente compreendida.

Durante a leitura:

- e) *Skimming*: leitura só para ficarmos com uma ideia geral sobre o texto.
- f) *Scannin*: leitura mais pormenorizada, interpretação e análise gramatical de um parágrafo, de um verso ou de uma estância, para uma melhor compreensão ou obtenção informação mais concreta.
- g) Deduzir o significado de palavras desconhecidas.

- h) Consideramos algumas estratégias simples muito importantes: sublinhar o texto, fazer anotações na margem, tomar notas, técnicas que ajudam a memória do leitor.

Pós leitura

- i) Procedeu-se à visualização de um excerto do filme “Inês de Portugal” para reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre o episódio de Inês de Castro em *Os Lusíadas* e o filme. É pois importante que os alunos reflitam e avaliem o seu próprio processo de compreensão leitora.
- j) Audição das “Trovas à morte de Inês”, Garcia de Resende, depois da análise da estância 130. Audição “Cantata à morte de Inês” de Castro, Bocage no final da análise da estância 135. Foi explicada a intertextualidade e assinalado o antes (Garcia de Resende) e o após (Bocage) de *Os Lusíadas* referentes a Inês de Castro.
- k) Foram feitas perguntas de verdadeiras/falsas; perguntas de escolha múltipla; perguntas de ligação e perguntas de ordenação de frase. Estas atividades facilitam a compreensão leitora e favorecem a aprendizagem no sentido de serem mais motivadoras do que as perguntas tradicionais de interpretação.
- l) Finalizou-se a aula com um texto expositivo referente as estâncias 120-121. Quando o leitor expõe um texto por outras palavras, está implícita a compreensão já que deve ser capaz de avaliar a informação relevante e hierarquizá-la convenientemente; sendo o texto expositivo um instrumento importante para identificar o processo de compreensão do leitor.

4.3. Atividade extra curricular

De acordo com os descritores de desempenho, o aluno do 3º ciclo deve reconhecer e refletir sobre as relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas e contextualizar com a atualidade.

Com o intuito de tornar os alunos capazes de ter uma opinião e defenderem os seus direitos e os direitos dos outros, cidadãos críticos e participativos em causas humanas, foi feita uma atividade extra curricular que se baseou em uma campanha de consciencialização. No dia 10 de dezembro (dia internacional dos direitos humanos) os alunos do 9ºC traziam ao peito um rótulo discriminatório com o objetivo de consciencialização deles próprios, dos colegas, professores e comunidade escolar em geral. O *slogan* da campanha era “todos iguais, todos diferentes” pelo respeito à diferença. No final do dia, os rótulos e frases de consciencialização foram colocados num painel expositivo no *hall* da escola. Os alunos interiorizaram a ideia de forma positiva, todos participaram ativamente e os resultados da campanha foram bastante satisfatórios.

Secção II – Estágio de ensino de língua estrangeira espanhola (ELE)

O estágio da disciplina de espanhol foi realizado na escola de São Pedro, em Vila Real e, como a professora Sílvia Meireles lecionava em vários anos escolares, foram-me atribuídas duas turmas, uma turma de 9º ano e outra do 7º ano, nas quais desenvolvi duas unidades curriculares. No estágio de espanhol, tal como no de português, tive de observar aulas durante aproximadamente um mês em cada turma. As práticas pedagógicas tiveram princípio em janeiro e duraram até ao final de março. Nesta segunda secção passa-se à caracterização da escola, seguida da lista de alunos e dados relativos aos mesmos.

1. Caracterização da escola

A Escola sempre foi cultural. Ilustrativas desta verdade foram as múltiplas exposições dos trabalhos realizados e que eram a outra parte visível das metodologias e práticas do ensino ministrado, engrandecendo o nome desta Escola quer a nível local quer a nível nacional. Orfeão, bailado e teatro foram atividades que arrastaram centenas de pessoas aos espetáculos realizados em vários locais de Trás-os-Montes. O desporto foi outra modalidade que deu algumas honrarias à Escola. As inúmeras taças ganhas ilustram o desempenho dos nossos jovens e dos nossos professores. Muitos dos momentos acabados de referir transformaram-se em festa, com a presença das autoridades locais. Entre outras festividades, o destaque pertence à Festa das Broas, símbolo, hoje, da Escola.

A longa história da Escola de S. Pedro mereceu a atenção da Câmara Municipal de Vila Real, que lhe atribuiu, em 20 de julho de 2002, a Medalha de Ouro de Mérito Municipal. A escola situa-se num edifício concluído em 1961 e construído para responder aos anseios de uma população estudantil estimada em 800 alunos. Muito do que atualmente a Escola S/3 S. Pedro é, assenta no envolvimento de toda a sua comunidade educativa que tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino nela ministrado, bem como promovido a beneficiação das suas estruturas e equipamentos. O Conselho Geral é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da Escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da

República, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.⁷

2. Caraterização da Turma

A turma é constituída por vinte e cinco alunos, sendo catorze do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos. Os alunos vivem perto da escola, conforme confirmam os dados, pois demoram entre 5 a 15 minutos de carro no trajeto escola-casa, com exceção de um aluno cujo trajeto tem a duração de 15 a 30 minutos de autocarro. A grande maioria dos alunos é oriunda da classe média, do escalão A e B. As mães são maioritariamente os encarregados de educação (18), estando os pais em minoria (7). No que diz respeito à formação académica, 10 encarregados de educação possuem formação superior, 8 ensino secundário e os restantes 7 ensino básico. Quanto à composição do agregado familiar, só um aluno tem mais do que um irmão, 14 têm um irmão e os restantes 10 alunos são filhos únicos. No campo da saúde estão assinalados 6 alunos com dificuldades visuais, 1 com dificuldade auditiva e 3 com outras dificuldades.

3. Intervenção na disciplina

A turma de Espanhol do 9ºano era bastante heterogénea, havendo alguns casos de desistência escolar e de exclusão por excesso de faltas e/ou outros motivos.

Na maioria, os alunos eram bastante simpáticos e cooperantes, criou-se, entre nós, empatia e até cumplicidade apesar do número reduzido de aulas lecionadas. Este bom relacionamento também se deveu ao facto de ter assistido à maior parte das aulas lecionadas pela Orientadora (ultrapassaram em muito as 20 assistências obrigatórias), que foram sempre muito interessantes e onde aprendi imenso. Durante estas aulas, a Orientadora pedia, com frequência, a colaboração da professora estagiária para ajudar os alunos a realizar alguns exercícios ou na correção de alguma atividade. Os alunos aceitavam muito bem a minha ajuda e até a solicitavam com frequência. Estou convicta de que este aspeto ajudou, em muito, a cimentar essa empatia e cumplicidade, sendo uma excelente estratégia da Orientadora para a minha integração com a turma.

⁷ Disponível em: <http://escolasaopedro.pt/>, consultado em 17 de março de 2015

A unidade didática foi elaborada segundo as orientações do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, o desenho da mesma delineou-se mediante tarefas, dentro do método comunicativo. De acordo com este método (comunicativo) todas as aulas lecionadas tiveram sequência, já as atividades estavam articuladas e conduziam à realização da tarefa final num contexto comunicativo real. Nesta unidade didática intitulada “No hay mejor espejo que el amigo viejo” foi desenvolvida a temática da “Amizade”, as relações entre os amigos, familiares e em casal.

Foi pretensão desta unidade preparar os alunos para que os mesmos assumam uma atitude ativa na sociedade à qual pertencem, tecendo críticas e apresentando sugestões. De esta forma, fomentaram-se valores que favorecessem a maturidade dos alunos, tais como a autoestima, as relações interpessoais e o espírito crítico, ao mesmo tempo que trabalhávamos a compreensão leitora, o léxico, a gramática e a cultura espanhola.

A intervenção foi constituída por distintas atividades/estratégias que conduzem à aprendizagem do uso correto e construções sintáticas, levando os alunos a deduzir as regras e a adquirir vocabulário relacionado com o tema. Esta unidade didática tem também objetivos socioculturais, já que pretende enriquecer a cultura dos alunos no que se refere à tradição natalícia espanhola, às estruturas familiares atuais e às redes sociais. Durante as práticas pedagógicas foi dada uma grande importância à conversação, à produção e compreensão de textos com coerência e coesão.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas o 9ºano corresponde ao nível B1, este documento refere, na página 71, que o usuário, correspondente a este nível, deve ser capaz de ler e compreender textos curtos e simples, com vocabulário de uso frequente e de encontrar informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente.

3.1.Primeira Unidade didática ELE

Esta unidade didática tem como base a mitologia comunicativa significativa e está centrada no aluno. Alguns dos objetivos estabelecidos na planificação desta Unidade didática foram:

- ✚ Saber describir el aspecto, el carácter de los otros y de sí mismo;
- ✚ Deducir el tema a partir de estímulos visuales;

- ✚ Desenvolver a leitura expressiva de um poema;
- ✚ Desenvolver a produção oral e escrita;
- ✚ Desenvolver a expressão escrita e oral;
- ✚ Expressar gostos, estados de ânimo e opiniões;
- ✚ Desenvolver a autonomia e reflexão do aluno;
- ✚ Motivar o aluno para a oralidade usando materiais audiovisuais;
- ✚ Desenvolver o componente sociocultural da turma;
- ✚ Explorar e responder a perguntas de compreensão leitora a partir de textos escritos e orais;
- ✚ Compreender enunciados orais e escritos produzidos sobre o tema.

Em todas as aulas foram trabalhadas as quatro destrezas: compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral e expressão escrita, o léxico e em algumas aulas a gramática (ver mais nos anexos 11 e 14).

Foi preocupação abordar de forma equitativa todas as destrezas, com destaque aplicação de estratégias da compreensão leitora, principal objeto deste estudo.

Todos os textos analisados nas aulas, tanto escritos como orais, eram autênticos e tinham um tamanho adequado, tendo em consideração as características dos alunos.

Os alunos realizaram algumas atividades individualmente, para tirarem conclusões a partir das suas próprias reflexões e deduções, outras atividades eram realizadas a pares e em grupo com a finalidade de partilharem opiniões e convicções com os colegas, para que chegassem a um intercâmbio de vivências e conhecimentos. Assim, aprendiam uns com os outros, escutavam a opinião dos colegas a qual eram levados a respeitar.

Durante a intervenção houve a preocupação constante de ajudar os alunos na desconstrução do texto, auxiliando-os na sua própria interpretação e levando-os a justificar as suas opções, bem como, a fomentar o debate e a troca de ideias.

No que concerne ao tipo de leitura tivemos o cuidado de utilizar textos alternados e variados. Optou-se pela leitura em voz alta quando os alunos já tinham lido o texto anteriormente e deixou-se a leitura silenciosa para o primeiro contacto com o texto. Neste sentido, os alunos faziam uma leitura silenciosa em casa para que o primeiro contacto com o texto e a sua abordagem fosse mais fácil e na sala de aula intercalávamos entre a leitura individual e em coro, em voz alta. Quase todas as aulas

eram iniciadas de forma motivadora, quer com um vídeo introdutório ao tema a trabalhar, quer com leitura de imagens;

- ✓ Destaco a leitura de uma imagem retirada de um vídeo, através da qual os alunos criaram um diálogo de previsão do referido vídeo visualizado à posterior;
- ✓ Foi recorrente a audição de músicas e a aplicação da estratégia de compreensão auditiva através de exercício de espaços (cloze);
- ✓ Para melhor compreensão de textos e ampliar conhecimentos eram feitos exercícios de correspondência entre colunas;
- ✓ Recorreu-se a vários tipos de texto autênticos com perguntas de verdadeira e falsa ou escolha múltipla para validação da compreensão leitora;
- ✓ Dentro dos diferentes tipos de textos salienta-se o poema da amizade de José Luís Borges, cuja compreensão leitora foi feita através de uma ficha de preenchimento de espaços; foram dados adjetivos e os alunos tinham que encontrar no poema a/s frase/s correspondente/s; finalizou-se a ficha com a escolha de um verso do poema e um texto de opinião sobre o mesmo;
- ✓ Outra maneira de trabalhar a compreensão leitora foi a atribuição de antónimos de algumas palavras sublinhadas;
- ✓ Também foram utilizados textos desordenados, ou seja, as frases deviam ser numeradas e colocadas na ordem correta para que o texto fizesse sentido;
- ✓ Para consolidação de conhecimentos gramaticais foram feitos jogos didáticos, pois entendo que é mais fácil aprender gramática a “jogar”;
- ✓ Os alunos foram levados a fazer resumos, escrever uma notícia, criar um perfil no *facebook* e publicar um anúncio. O perfil do criado possibilitou ao aluno a aplicação de conhecimentos obtidos ao longo desta unidade didática.

4. Caracterização da Turma

A turma é constituída por vinte e cinco alunos, sendo sete do sexo feminino e dezoito do sexo masculino. A média de idades é de 11, 46 e da composição do agregado familiar é de 4 pessoas. Os alunos são representados pela mãe na qualidade de encarregada de educação e têm em média 2 irmãos.

Há na turma dois alunos que já foram retidos em anos anteriores, na sequência dos resultados alcançados, o Conselho de Turma fez um balanço da aplicação das modalidades dos Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual e do envolvimento dos seus intervenientes em todo o processo de recuperação.

5. Intervenção na turma

Nas aulas observadas do 7º ano da disciplina de espanhol, pudemos apreciar comportamentos menos próprios e muita indisciplina por parte de alguns alunos, o que nos deixou receosos, no entanto, a turma de uma forma geral mostrou-se bastante interessada em aprender e comportou-se razoavelmente bem, não havendo nada a assinalar.

Em todas as aulas foram trabalhadas as quatro destrezas (compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral e expressão escrita), o léxico e a gramática, de acordo com o programa.

Todos os textos analisados (escritos e orais) eram autênticos e adequados ao nível dos alunos, visavam a motivação do aluno e a aproximação à língua espanhola em contexto real.

Os documentos escritos, assim como os audiovisuais provieram da Internet e a maior parte dos exercícios foram criados ou adaptados. Tentamos selecionar materiais para motivar os alunos e dar um cunho dinâmico e divertido às aulas.

Nas aulas foram utilizados materiais adicionais como o portátil, altifalantes, projetor e ligação à internet.

5.1. Segunda Unidade didática ELE

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas o 7º ano corresponde ao nível A1, é portanto o nível inicial em que o discente tem o primeiro contato formal com a língua estrangeira.

A unidade lecionada refere-se à alimentação “Dime lo que comes”. Embora o manual do aluno esteja bem organizado e elaborado de forma bastante didática este não foi utilizado durante as práticas de estágio e os materiais foram todos criados de raiz, conforme as diretrizes dadas pela professora Sílvia Meireles.

A planificação das aulas e os materiais criados foram elaborados segundo as orientações do *Marco comum de referência de língua espanhola* e deviam seguir a ordem do manual dos alunos (ver mais no anexo 10).

Nas práticas pedagógicas foi reforçada a aprendizagem do uso correto de determinadas construções sintáticas, levando os alunos a deduzir as regras, e à aquisição de mais vocabulário relacionado com o tema da alimentação. Dentro do tema referido foram explorados os hábitos alimentares dos espanhóis, a cultura do *tapeo* e a gastronomia espanhola; foi estudada a pirâmide dos alimentos e valorizada a alimentação variada e equilibrada, levando os alunos a melhorar os seus hábitos alimentares de acordo com os conhecimentos adquiridos.

As atividades desenvolvidas nas aulas envolveram a compreensão, a expressão, a interação e a medição (interpretar ou traduzir). Cada um deste tipo de atividades foi possível com a relação de textos em forma oral, escrita, ou ambas. Os processos de compreensão e expressão (oral e escrita) foram obviamente primários, já que estamos a falar de um nível inicial e ambos são necessários para a interação.

A unidade didática elaborada seguiu o enfoque comunicativo, centrada no aluno e o cujo professor exerceu um papel de mediador. As atividades estavam articuladas entre si e conduziram a uma tarefa final, mais concretamente um *role player*: diálogo entre pares no restaurante para pedir comida. Alguns dos objetivos gerais desta unidade didática eram:

- **Compreensão auditiva e escrita:**

- √ Ouvir uma música, uma reportagem e tirar informações.

√ Ler textos e selecionar a informação relevante.

√ Formular hipóteses sobre o funcionamento da língua.

√ Enriquecer o léxico relacionado com a alimentação.

• Interação oral e escrita:

√ Expressar ideias e opiniões de forma simples e trocar opiniões com os colegas.

√ Falar de preferências.

√ Expressar acordo y desacordo.

Objetivos linguísticos:

√ Utilizar as formas *me gusta / no me gusta y preferir*.

√ Usar expressões para expressar acordo y desacordo.

Objetivos lexicais:

√ Conhecer o léxico relacionado com os produtos e pratos típicos de Espanha e os alimentos.

√ Conhecer os alimentos, as bebidas e os condimentos.

√ Conhecer os nomes de alguns produtos e pratos típicos de Espanha.

√ Conhecer as quantidades.

Objetivos socioculturais:

√ Conhecer a gastronomia espanhola.

√ Comparar a gastronomia espanhola com a portuguesa.

√ Conhecer produtos e pratos típicos de Espanha.

√ Conhecer as tapas

√ Reconhecer uma alimentação saudável.

√ Conhecer *la Tomatina de Buñol*.

Estes objetivos foram levados em consideração e cumpridos a rigor. Visto estarmos a falar de alunos adolescentes particularmente irrequietos, e indisciplinados era imperativo mantê-los a maior parte do tempo ocupados, para tal as atividades eram diversificadas. As aulas iniciavam de forma motivadora, recorrendo a meios audiovisuais; canções, vídeos ou imagens. Posteriormente os alunos respondiam a questionários de escolha múltipla, *cloze*, verdadeiras/falsas ou de ligação entre colunas.

Para aumentar o léxico relacionado com os alimentos, este eram colocados em colunas e os alunos deviam relaciona-lo com as imagens e posteriormente escreve-lo ou

classificá-lo em verduras, carne, legumes, peixe, farináceos, lácteos etc... o jogo do intruso também ajudou os alunos na classificação de produtos alimentares.

O recurso a jogos didáticos foi uma constante de forma a prender o interesse dos alunos, como foi o caso das adivinhas, sopas de letras, puzzles, chuva de ideias etc...

Para praticar a oralidade os alunos faziam diálogos a pares para pedir comida num restaurante ou tapas num bar, mas antes eram preparados com visualizações de vídeos e preenchimento de fichas de compreensão.

Decidimos, ainda, diversificar as estratégias com o recurso ao PowerPoint; vídeos; músicas; registos no quadro; fichas informativas e formativas com a síntese dos conteúdos tratados e fichas de Trabalho; assim a turma mantinha-se mais atenta e motivada durante as aulas.

Conclusão

É à Escola que compete, em grande parte, a formação do leitor do Séc. XXI, que se confronta com desafios cada vez mais complexos. A leitura deve ser encarada como um processo complexo, que depende não só do ensino eficiente da decifração, mas também do ensino explícito de estratégias. Tendo como máxima que “Ler é compreender” é evidente que a aprendizagem só é positiva se o aluno for capaz de compreender aquilo que lê, realizámos, neste relatório, uma breve reflexão sobre os processos e estratégias que o leitor deve utilizar durante a construção do sentido de um texto. Consideramos que não há maus leitoras, mas sim leitores pouco estrategas e defendemos a aplicação das mesmas em sala de aula.

Note-se que um professor de língua terá que levar o aluno a conhecer e a ativar cada um dos processos que estão patentes durante o ato de ler, deve deixar a passividade e ser um motivador, despertar e desenvolver nos alunos a vontade/fruição de ler. Foi neste sentido que o estágio realizado teve, como principal objetivo o desenvolvimento da compreensão leitora e do gosto pela leitura em contexto de sala de aula.

Consideramos que o número de aulas lecionadas nas práticas do estágio foi reduzido, no entanto os resultados obtidos foram bastante satisfatórios.

Em suma nas práticas do estágio de português pudemos constatar que os alunos ficavam bastante motivados com as atividades de pré-leitura. O recurso a materiais áudio visuais, imagens e jogos didáticos funcionou de forma motivadora e ajudando a contextualizar e compreender os temas tratados. As atividades durante a leitura serviram de grande suporte à compreensão dos textos, as quais possibilitaram ótimos resultados na avaliação feita através de exercícios *cloze*, escolha múltipla, verdadeiras/falsas e resumos/exposições de opinião.

Em relação à intervenção nas turmas do 9º e 7ºanos de espanhol, os recursos e as atividades que levamos a cabo foram todos criados sem recurso ao manual escolar. As aulas eram iniciadas, sempre, com uma atividade de motivação, para situar os alunos no contexto e tema a tratar, durante o decorrer das mesmas orientávamos a prestação dos alunos no sentido de uma maior autonomia na realização das tarefas. Os alunos revelaram maior interesse pelas atividades mais originais e motivadoras. Foram bastante apreciadas as aulas em que visionaram vídeos, também se mantinham mais atentos quando a análise dos textos era feita com apoio visual de esquemas ou por meio de

transparências, podendo assim acompanhar como se ia desconstruindo o texto e os passos a dar.

Concluimos então que não há lugar para a simplificação dos recursos, nem para a passividade do professor no momento de criar ou de desenvolver nos seus alunos a vontade de ler e de compreender, temos sim a consciência de que é necessário fornecer ao aluno meios e instrumentos que lhe permitam conhecer a língua, a literatura e a cultura de uma comunidade.

Bibliografia

- Assunção Carlos & Belo José (2001). *Glossário de didática das Línguas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Badia, Montserrat Castelló (2002). *Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura in Estrategias de aprendizaje*, (Carles Monereo Font, coord.), 2ª edición. Madrid: Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Brito, A. (1999). *A problemática da adopção dos manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho
- Buesco, Helena, et al. (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Calçada, Teresa et al. (1996). *Lançar a rede de biblioteca escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Cassany (1998). *Comprensión lectora in Enseñar lengua*, 4ª Edición. Barcelona: Editorial Graó.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- González, María José & Romero, Juan Francisco (2001). *Intervención Psicoeducativa en Comprensión Lector*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Hernández, M. Rosario, (1997), *Autonomía: El Texto como Instrumento para Enseñar a Aprender*. Barcelona: ASELE.
- Kleiman, A. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.
- Lopes, José Silva & Helena Silva (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel
- Puente, A. (1991). *Teoría del esquema y comprensión de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Reis, Carlos, et al (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Sim-Sim, I. & Ramalho, G (1983). *Como leem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, Inês & Viana, F. (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, GEPE.
- Sim-Sim, Inês (2001). *Aprender a ler: quando começar e como*, In Noesis, nº59. Lisboa: Ministério da educação, DGIDC.
- _____ (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Sim-Sim Inês, Micaelo Manuela & Duarte Cristina (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da educação.
- Solé, Isabel (2000). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, Editorial Graó.
- Souza, Maria Helena (2007). *A influência da estratégia de familiarização lexical no processo de inferência de palavras-chave*. São Paulo: Senac.
- Viana, Fernanda Leopoldina et al. (2005). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – 5*, Coimbra: Livraria Almedina.
- Viana, Fernanda Leopoldina; Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – Da aprendizagem Informal à aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.

Web grafia

- Camba, Maria Elena (2006). *La lectura*. Disponível em: http://formaciondocente idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprens%C3%B3n_Lectora#La_lectura – 2.
- Costa, Sónia (2011). *A inter-relação entre o processo auditivo e a competência leitora*. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/547/TM-ESEPFEE_2011_TESESONIACOSTA.pdf?sequence=4
- Dicionário Terminológico para consulta em linha. Disponível em: <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>
- Fernández, Sonsoles (2005). *Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto*, in Revista Electrónica de Didáctica, número 3. Disponível em: <http://www.educacion.es/redele/revista3/fernandez.shtml>.
- Frade, Carla (2011). *Autoquestionamento e Identificação de Estratégias de Meta compreensão leitora -perante a tarefa, em alunos do 5º ano de escolaridade – estudo exploratório*. Consultado em 8 de fevereiro de 2015, disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4950/1/ulfpie039654_tm.pdf
- Ferreira, Ana & Costa Jane (2011). *Instrumentos de avaliação de compreensão de leitura*. Universidade Federal de Alagoas – UFAL VI EPEAL – Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas. Consultado em 8 de fevereiro de 2015, disponível em: <http://epeal2011.dmd2.webfactional.com/media/mc10.PDF>
- Gracia, Ángela (2006). *La lectura – una destreza imprescindible para la adquisición de Español como lengua extranjera*, in *Didáctica (Lenguas y Literatura)*, vol. 18, University of Otago, Dunedin, New Zealand, Pp.147-161, (disponível em: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/artic> .
- Lihón, Danilo Sánchez (2008), *Niveles de Comprensión Lectora* (disponível em: <http://www.librosperuanos.com/articulos/danilo-sanchez10.html> - 09/07/10).
- Iglesias, Esther Blanco (2005). *La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario*, in Revista Electrónica de Didáctica, número 3. Disponível em: <http://www.mepsyd.es/redele/revista3/blanco.shtml> - 09/07/10).
- Martins, Maria da Esperança, & Sá Cristina (s.d.). *Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa*. Consultado em 17 de janeiro de 2015. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_lerparaser_a.pdf
- (s.d.). *Leituras e leitores (im)possíveis através do Manual de Língua Portuguesa*. In Casa da leitura. Consultado em 16 de janeiro de 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/pc/Downloads/Oficina2_final%20\[Modo%20de%20Compatibilidade\]%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/Oficina2_final%20[Modo%20de%20Compatibilidade]%20(2).pdf)
- (2008). *Ler... para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em Língua Portuguesa*. In Casa da leitura. Consultado em 25 de janeiro de 2015. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_lerparaser_a.pdf
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Metas curriculares*. Consultado em 5 de fevereiro de 2015, em Internet : <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>
- Viana, Fernanda et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica*. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Consultado em 05 de fevereiro de 2015 <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11219/5/O%20ensino%20da%20c>
- Pisa (2006). *Competências científicas dos alunos portugueses*. Disponível em: http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf,

ANEXOS

Anexos

Anexo 1: Planificação da aula do Conto História Comum

Anexo 2: Ficha de trabalho do conto História Comum de Machado de Assis.

Anexo 3: Soluções

Anexo 4: Planificação da 1ª aula do episódio de Inês de Castro

Anexo 5: Ficha de trabalho do Canto III, estâncias 118-123, do episódio Inês de Castro de Os Lusíadas.

Anexo 6: Soluções

Anexo 7: Planificação da segunda aula do episódio de Inês de Castro

Anexo 8: Ficha de trabalho do Canto III, estâncias 124-135, do episódio Inês de Castro de Os Lusíadas.

Anexo 9: Soluções

Anexo 10: Planificação da aula de espanhol do 7ºano

Anexo 11: Ficha de trabalho de espanhol sobre a gastronomia

Anexo 12: Soluções

Anexo 13: Planificação de aula de espanhol (9ºano)

Anexo 14: Ficha de trabalho sobre a amizade

Anexo 15: Soluções

Anexo 1: Planificação da aula do Conto História Comum

Planificação da 1ª aula

Conteúdos:

- Apresentação do autor de língua oficial portuguesa Machado de Assis. Introdução ao conto "História Comum".
- **Compreensão auditiva:** reportagem radiofónica da TSF sobre a biobibliografia do autor.
- **Compreensão audiovisual:** vídeo sobre o percurso do alfinete.
- **Exercícios de expressão oral:** leitura de imagem; tempestade de ideias e reflexão oral.
- **Compreensão leitora:** Leitura, léxico e análise do conto.
- **Expressão escrita:** responder ao questionário de compreensão leitora.

Objetivos:

- **Linguísticos:** Adquirir léxico relacionado com o tema.
- **Comunicativo:** Expressar ideias; Prever; Aceitar opiniões
- **Culturais:** Adquirir léxico de país de língua oficial portuguesa. Compreender os aspetos culturais do século XIX.
- **Socioculturais:** Aceitar opiniões; Identificar as diferentes classes sociais; Evitar o preconceito e a discriminação.

Passos	Tempo estimado	Atividade da Professora	Atividade dos Alunos	Agrupamento	Competência linguística	Recursos/ Meios
Um	5 min.	- Dar os bons dias - Ditar o sumário.	- Cumprimentar a professora e os colegas - Escrever o sumário no caderno.	Individual	EO/EE.	- Quadro - Manual
Dois	13 min.	- Introduzir o autor de língua oficial portuguesa "Machado de Assis".		Individual	CA/EO	- Caderno - Lápis e

Três	18 min.	- Fazer o enquadramento histórico (Séc. XIX), época em que viveu o autor. - Apresentar a biobibliografia do autor através da reportagem radiofónica da TSF "Machado de Assis, um dos principais romancistas da língua portuguesa".	- Ouvir a professora e participar ativamente - Escutar a reportagem. - Encontrar as palavras referentes à biobibliografia do autor na sopa de letras.	Individual	EO	caneta - Folhas distribuídas pela professora - Computador - Projetor
		ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA/Previsão - Projetar a imagem da criada "mucama". - Fazer perguntas sobre a imagem projetada aos alunos. - Acrescentar a primeira frase do conto "caí na copa de um chapéu de um homem que passava" e orientar os alunos na previsão do conto. - Escrever as ideias da "tempestade de ideias no quadro." - Projeção de um vídeo "o alfinete". - Pedir aos alunos que tracem o percurso do alfinete de acordo com o esquema fornecido.	- Expressar ideias sobre a imagem. - Tempestade de ideias para previsão do conto. - Verificar a previsão do conto. - Ver e escutar atentamente o vídeo. - Traçar o percurso do alfinete.			
Quatro	20 min.	- Pedir aos alunos para lerem o conto e sublinharem as palavras que não conhecem. - Ditar o significado do léxico.	- Leitura do conto "História comum". - Entender o significado do léxico pela contextualização. - Escrever o significado do léxico	Individual	EO/EE	

Cinco	18 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer perguntas sobre a compreensão leitora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responder às perguntas oralmente. - Escrever as respostas na folha de exercício. 	Individual	CL/EE
Seis	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir aos alunos que expressem a sua opinião sobre o título do conto "História comum". - Pedir aos alunos uma reflexão sobre a realidade do conto e a aplicação da mesma no século XXI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão oral e contextualização do tema tratado. 	Grande grupo	EO
Sete	5 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Informar os alunos sobre a campanha de consciencialização sobre os direitos humanos denominada "Todos diferentes, todos iguais" a realizar no dia 10 de Dezembro. - Pedir aos alunos que criem um rótulo discriminativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir a professora - Pensar num rótulo de marginalização social/discriminativo. 	Individual	EO
Oito	1 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Despedir-se dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Despedir-se da professora. 		



“HISTÓRIA COMUM” de Machado de Assis

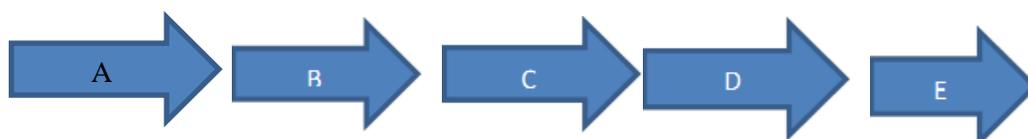
(1839-1908)

Atividades de pré-leitura

- 1- Após teres ouvido a reportagem radiofónica da TSF “Machado de Assis, um dos principais romancistas da língua portuguesa”, encontra palavras referentes à biobibliografia do autor na sopa de letras, a seguir apresentada.

D		B			R	U		M	O	O	
O	P	R	E	C	O	N	C	E	I	T	O
M	O	A	S	O	M	I	R	M	N	A	
C	E	S	C	N	A	V	Í	Ó	É	L	A
A	T	I	R	T	N	E	T	R	G	U	C
S	A	L	A	I	C	R	I	I		M	A
M		E	V	S	I	S	C	A			D
U		I	O	T	S	A	A				E
R		R	S	A	T	L					M
R		O			A	I	N	O	R	I	I
O	P	S	I	C	O	L	Ó	G	I	C	A
A	N	Á	L	I	S	E					

- 2- Depois de visionares o vídeo “o alfinete”, traça o percurso efetuado pelo narrador até ao momento em que caiu. Deves completar a legenda do esquema seguinte, conforme o exemplo:



A. Certo dia, o alfinete foi comprado por uma escrava.

B. _____

C. _____

D. _____

E. _____

Guião de leitura orientada

Educação literária/leitura

1. Este conto apresenta uma estrutura circular. Justifica esta afirmação.

2. Como aparecem organizadas as sequências narrativas neste conto? Justifica a tua resposta.

3. O conto é uma grande personificação. Apresenta, no mínimo, três exemplos retirados do primeiro parágrafo.

4. “Perdoe-me este começo; é um modo de ser épico.” (linhas 1-2)

4.1 Classifica o narrador quanto à sua presença.

4.2 Com base no texto, indica a quem se dirige.

5. O narrador foi comprado pela personagem “mucama”.

5.1. Comprova que o narrador ficou desapontado com esse facto.

5.2. Indica o nome próprio da personagem “mucama” e comenta a ironia do mesmo.

6.“(...) uma tal ambição podia nascer na cabeça de um alfinete, que não saía do lenço de uma triste mucama?” (ll. 27-28)

6.1. Explica de que ambição se trata.

7. “Ah! Enfim eis-me no meu lugar.” (ll. 74-75)

7.1. Explica estas palavras do narrador, evidenciando os sentimentos que o dominam.

7.2. Demonstra que o “lugar” ocupado pelo narrador foi passageiro.

Anexo 4: Planificação da 1ª aula do episódio de Inês de Castro

Planificação da 1ª aula (9ºC)

Os lusíadas: Canto III, estâncias 118-123 "Inês de Castro"

Conteúdos:						
- Gramática: Recursos estilísticos; tempos verbais. - Compreensão auditiva: Audição do Canto III - Compreensão audiovisual: visualização do excerto do filme "Inês de Portugal" de José Carlos de Oliveira. - Exercícios de expressão oral: Defender pontos de vista sobre diferenças e semelhanças <u>Interartes</u> (a obra Os Lusíadas vs. O filme Inês de Portugal)						
Objetivos:						
> Linguísticos: Adquirir léxico relacionado com o tema. > Comunicativo: Expressar ideias; aceitar opiniões. > Culturais: A intertextualidade do Canto III "Inês de Castro" nas outras artes, tais como: pintura, cinema, ópera e bailado. > Socioculturais: Contextualização histórica						
Passos	Tempo estimado	Atividade da Professora	Atividade dos Alunos	Agrupamento	Competência linguística	Recursos/ Meios
Um	5 min.	- Dar os bons dias; - Ditar o sumário "Contextualização do episódio Inês de Castro. Visualização de	- Cumprimentar a professora e os companheiros - Escrever o sumário no caderno.	Individual	EQ/EE.	- Quadro - Manual

		um vídeo introdutório intitulado "Inês de Castro". A intertextualidade. Leitura e análise do Canto III de <i>Os Lusíadas</i> de Luís Vaz de Camões. Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos já estudados.				- Caderno - Lápis e caneta - Folhas distribuídas pela professora - Computador - Projetor
Dois	10 min.	Apresentação oral aos alunos de uma breve síntese do que se passou entre o Consílio dos Deuses e o episódio de Inês de Castro, para permitir identificar o narrador e justificar a introdução deste episódio na obra. Breves notas sobre: - Inês de Castro e D. Pedro. - Poetas e escritores encontram no amor trágico de Inês de Castro e D. Pedro fonte de inspiração. - O Canto III de <i>Os Lusíadas</i> em outras artes: cinema, pintura, ópera e bailado.	- Participação oral e visualização de <u>power point</u> .	Individual	EQ.	
Três	3 min.	- Como motivação e introdução ao canto III, a professora projeta um vídeo intitulada "Inês de Castro" do manual Diálogos.	- Visualização do vídeo	Individual	CA	
	4 min.	Observação do quadro-síntese do Canto III, para permitir situar o episódio na obra.	- Participação oral		EQ.	



Quatro	8 min.	- Audição de leitura do canto "Inês de Castro"	- Audição atenta	Individual	EO/EE
Cinco	10 min.	-A professora pede aos alunos que façam uma leitura expressiva do canto III (estância 118 a 123).	- Leitura expressiva das estâncias 118 a 123.	Individual	CA
Seis	35 min.	- Análise pormenorizada das estâncias 118 a 123.	-Análise parcial do canto III; compreensão e recursos estilísticos.	Individual	EE
Sete	5 min.	Visualização de uma recriação do episódio – excerto do filme "Inês de Portugal". A professora leva os alunos a refletirem sobre as diferenças e semelhanças entre o excerto do filme e a súplica de Inês na estâncias 124-129.	- Realização das atividades de compreensão e expressão oral.	Pares	EO
Oito	5 min.	- Despedir-se dos alunos	- Despedir-se da professora.	Grande grupo	

Anexo 5: Ficha de trabalho do Canto III, estâncias 118-123, do episódio Inês de Castro de *Os Lusíadas*.

FICHA DE TRABALHO

Inês de Castro, *Os Lusíadas* (Luís Vaz de Camões)



Canto III, estâncias 118-123

1. Indica o plano narrativo em que se insere o episódio de Inês de Castro:

- a) Plano da viagem;
- b) Plano da história de Portugal;
- c) Plano mitológico.

2. Classifica este episódio

- a) Mitológico;
- b) Lírico;
- c) Simbólico.

Estância 118

3. Assinala com V (verdadeira) ou F (falsa) as seguintes afirmações:

- a) O narrador deste episódio é Vasco da Gama que conta a história de Inês de Castro ao rei de Melinde.
- b) O narrador deste episódio é Paulo da Gama, mas é evidente a presença de Luís de Camões.
- c) A história de Inês é contada após a vitória obtida pelos cristãos na Batalha de Aljubarrota.
- d) Este episódio surge na sequência da descrição de uma batalha - a do Salado, mas ocorre alguns anos depois.
- e) A morte de Inês de Castro teve lugar no reinado de D. Afonso IV.

4. Identifica os dois versos seguidos que se referem, através de uma perífrase, a Inês de Castro.

5. O carácter extraordinário da história que vai ser contada é revelado hiperbolicamente por um verso da estância 118.

5.1. Identifica-o e justifica a tua resposta.

Estância 119

6. Faz corresponder os recursos estilísticos da coluna da esquerda aos respetivos versos.

Personificação		“Tu, só tu, puro amor (v.1) (...) fero Amor (v.5)”
Antítese		“Tu, só tu, puro amor”

7. Nesta estância o narrador aponta o verdadeiro responsável pela morte de Inês.

7.1. Identifica-o

7.2. Justifica a utilização da maiúscula na palavra “Amor” (v.5), assinalando os adjetivos que o caracterizam.

Estância 120 e 121

8. O narrador enriquece a descrição que é feita de Inês com a adjetivação.

8.1. Associa expressões do texto aos adjetivos:

a) Bela:

b) Jovem:

c) Tranquila:

d) Ingénua:

9. Atenta as estâncias 120 a 121.

9.1. Que sentimentos dominam Inês no início da sua história?

9.2. Que relação há entre o seu estado de espírito e o ambiente que a rodeia?

9.3. Mostra como a estância tem um prenúncio de tragédia.

Estância 122

10. Indica os versos que se referem ao facto de D. Pedro não querer casar com nenhuma princesa por muito amar Inês.

Estâncias 122 e 123

11. Explica qual a decisão do rei perante a determinação de Pedro.

11.1. Identifica o verso e o recurso expressivo presente na decisão do rei.

11.2. Justifica a sua utilização.

11.3. Que razões são invocadas para justificar o ato cruel do rei?

11.4. Esclarece a intenção da pergunta do narrador nos quatro últimos versos da estância 123.

Anexo 6: Soluções

1. Indica o plano narrativo em que se insere o episódio de Inês de Castro:

b. Plano da história de Portugal; que surge encaixado no plano da viagem

Anexo 4: Soluções

2. Classifica este episódio: **Lírico: género literário no qual o autor exprime os seus sentimentos e propõe-se a despertar sentimentos análogos ao leitor ou ouvinte.**

Estância 118

3. Assinala com V (verdadeira) ou F (falsa) as seguintes afirmações:

- f) O narrador deste episódio é Vasco da Gama que conta a história de Inês de Castro ao rei de Melinde. |V|
- g) O narrador deste episódio é Paulo da Gama, mas é evidente a presença de Luís de Camões. |F|
- h) A história de Inês é contada após a vitória obtida pelos cristãos na Batalha de Aljubarrota. |F|
- i) Este episódio surge na sequência da descrição de uma batalha - a do Salado, mas ocorre alguns anos depois. |V|
- j) A morte de Inês de Castro teve lugar no reinado de D. Afonso IV. |V|

4. Identifica os dois versos seguidos que se referem, através de uma **perífrase**, a Inês de Castro.

R: “Aconteceu da misera e mesquinha” “que depois de morta foi rainha”

5. O carácter extraordinário da história que vai ser contada é revelado **hiperbolicamente** por um verso da estância 118.

5.1 Identifica-o e justifica a tua resposta.

R: Trata-se do verso 6, o qual constituiu um evidente exagero para dramatizar a narração.

Estância 119

6. Faz corresponder os recursos estilísticos da coluna da esquerda aos respetivos versos.

Personificação	→	<i>Tu, só tu, puro amor (v.1)</i>
	→	<i>(...) fero amor (v.5)</i>
Antítese	→	<i>Tu, só tu, puro amor</i>

7. Nesta estância o narrador aponta o verdadeiro responsável pela morte de Inês.

7.1. Identifica-o

R: O amor.

7.2. Justifica a utilização da maiúscula na palavra “Amor” (v.5), assinalando os adjetivos que o caracterizam (os adjetivos têm aqui uma conotação negativa).

R: Este Amor que surge com letra maiúscula poderá referir-se ao próprio Cúpido (constituindo assim uma **antonomásia).O Amor aparece **personificado**, atuando como um**

ser “fero” (v.5), “áspero” e “tirano” (v.7), não se contenta com lágrimas, exigindo sacrifícios humanos.

Estância 120

8. O narrador enriquece a descrição que é feita de Inês com a **adjetivação**.

8.1. Associa expressões do texto aos adjetivos:

- e) Bela: “linda Inês”v.1; “fermosos olhos”v.6;
- f) Jovem: “De teus anos colhendo o doce fruto”v.2
- g) Tranquila: “posta em sossego”v.1;
- h) Ingénua: “engano de alma, ledo e cego”v.3;

9. Atenta as estâncias 120 e 121.

9.1. Que sentimentos dominam Inês no início da sua história?

R: A tranquilidade a alegria e a saudade.

9.2. Que relação há entre o seu estado de espírito e o ambiente que a rodeia?

R: Inês apresenta-se tranquila e des preocupada, também o ambiente que a rodeia “os campos do Mondego” é calmo e aprazível (agradável).

9.3. Mostra como a estância tem um prenúncio de tragédia.

R:O prenúncio de tragédia ocorre no v.4, quando o narrador diz, numa espécie de comentário sobre o amor, que o destino vai intervir para lhe dar um fim. “Que a fortuna não deixa durar muito”.

Estância 122

10. Indica os versos que se referem ao facto de D. Pedro não querer casar com nenhuma princesa por muito amar Inês.

R: v.1 e 2 da estância 122

Estâncias 122 e 123

11. Explica qual a decisão do rei perante a determinação de Pedro.

R: Decidiu mandar matar Inês v.1 est.123

11.1. Identifica o verso e o recurso expressivo presente na decisão do rei.

R: “Tirar Inês ao mundo determina” v.1. Eufemismo.

11.2. Justifica a sua utilização.

R: Trata-se de uma forma de suavizar a ideia de mandar matar Inês.

11.3. Que razões são invocadas para justificar o ato cruel do rei?

R: D. Afonso IV dá ouvidos ao “murmurar do povo” (est.122 v.7) e, preocupado com o filho que “casar-se não queria” (est. 122 v.8), acredita que só a morte de Inês poderá acabar com a paixão que une os amantes e fazer com que D. Pedro mude de atitude.

11.4. Esclarece a intenção da pergunta do narrador nos quatro últimos versos da estância 123.

R: Nesta pergunta, transparece a incredulidade e o espanto do narrador: como é possível que um rei tão corajoso na luta contra os mouros seja, ao mesmo tempo, capaz de cometer esta atrocidade “contra hua fraca dama delicada?”.

Anexo 7: Planificação da segunda aula do episódio de Inês de Castro

Planificação da 2ª aula

Os lusíadas: Canto III, estâncias 124-135 "Inês de Castro" – 9ºC

Conteúdos:

- **Gramática:** Recursos expressivos;
- **Compreensão auditiva:** Audição das trovas à morte de Inês de Castro, Garcia de Resende (século XV/XVI) e Cantata à morte de Inês de Castro, Bocage (século XVIII/XIX)
- **Compreensão audiovisual:** visualização do vídeo "súplica de Inês de castro"
- **Exercícios de expressão oral:**
- **Expressão escrita:** Texto expositivo

Objetivos:

- **Linguísticos:** Adquirir léxico relacionado com o tema.
- **Comunicativo:** Expressar ideias; Aceitar opiniões.
- **Culturais:** A intertextualidade: Garcia de Resende (anterior) e Bocage (posterior).
- **Socioculturais:** Contextualização histórica

Passos	Tempo estimado	Atividade da Professora	Atividade dos Alunos	Agrupamento	Competência linguística	Recursos/ Meios
Um	5 min.	- Dar os bons dias; - Ditar o sumário: Continuação da	- Cumprimentar a professora e os companheiros - Escrever o sumário no	Individual	EO/EE.	- Quadro - Manual

		reflexão da aula anterior: as diferenças e semelhanças entre o excerto do filme e a súplica de Inês nas estâncias 124-129. A intertextualidade anterior (Garcia de Resende) e posterior (Bocage) referente ao episódio de Inês de Castro nos <i>Lusíadas</i> de Luís Vaz de Camões. Análise das estâncias 124-135.	caderno.			- Caderno - Lápis e caneta - Folhas distribuídas pela professora
Dois	10 min.	Segunda visualização da recriação do episódio – excerto do filme "Inês de Portugal" para conclusão da reflexão.	- Visualização do vídeo	Individual	EO.	
Três	10 min.	- A professora pede aos alunos que façam uma leitura expressiva das estâncias 124-135 do Canto III de <i>Os Lusíadas</i> .	- Leitura expressiva das estâncias 124-135.	Individual/grand e grupo	CA	- Computador - Projetor
Quatro	40 min.	Análise das estâncias 124-135, com paragem no final da estância 130 para audição.	Ficha de trabalho; Análise parcial do canto III. Audição atenta	Individual		
Cinco	3 min.	- Audição "Trovas à morte de Inês", Garcia de Resende, depois da análise da estância 130.	- Audição atenta	Individual	CA/EO.	
Seis	2 min.	- Audição "Cantata à morte de Inês" de Castro, Bocage no final da análise da estância 135.	- Audição atenta	Individual	CA/EO.	
Sete	15 min.	- Texto expositivo referente as estâncias	- Expressão escrita	Pares	EE	

Anexo 8: Ficha de trabalho do Canto III, estâncias 124-135, do episódio Inês de Castro de *Os Lusíadas*.

FICHA DE TRABALHO

Inês de Castro, *Os Lusíadas* (Luís Vaz de Camões)



Canto III, estâncias 124-135

Estância 124 e 125

1. Com base na estância 124 explica a luta interior no espírito do rei.

2. Indica quais os motivos da dor de Inês na situação em que se encontra.

Estâncias 126-129

3. No discurso que faz ao rei, Inês apresenta vários argumentos.

3.1. Organiza-os, respeitando a ordem pela qual surgem no texto.

- a) não é humano matar uma donzela fraca, só por amar a quem a conquistou;
- b) o rei devia ter respeito pelas crianças, filhos de Inês e D. Pedro;
- c) até os animais ferozes e as aves de rapinas demonstraram, em várias situações, piedade para com as crianças;
- d) se, apesar da sua inocência, o rei a quiser castigar, pode optar por desterrá-la para uma região gelada ou tórrida ou para junto de feras, dando-lhe, assim, oportunidade de criar os filhos;
- e) o rei devia saber dar a vida, tal como soube dar a morte na guerra com os mouros.

3.2. Qual é o objetivo de Inês ao apresentar ao rei estes argumentos?

4. O discurso de Inês é extremamente apelativo.

4.1. Transcreve das estâncias 128 a 129 expressões que o comprovem.

4.1.1. Indica o modo em que se encontram as formas verbais presentes nessas passagens.

5. Indica o recurso estilístico presente nos seguintes versos:

“A morte sabe dar com fogo e ferro”(…)” Sabe também dar vida, com clemência”. (est. 128, vv. 2-3)

Estâncias 130- 134

6. D. Afonso IV não fica indiferente às palavras de Inês.

6.1. Que reação provoca no rei este discurso?

7. Considera o verso “Queria perdoar-lhe o rei benino” (est. 130 v.1)

7.1. Por que razão não o faz?

8. Na estância 131, Inês de Castro é comparada a Policena.

8.1. Qual é a pertinência desta analogia?

9. Relê a estância 132.

9.1. Transcreve expressões que permitam caracterizar os algozes de Inês.

10. A estância 133 manifesta claramente a reprovação do narrador perante o sucedido.

10.1. Fundamenta esta afirmação com dados do texto.

11. Inês é comparada a uma “bonina” na estância 134.

11.1. Com que intenção?

Estância 135

12. Como exprime a Natureza os seu sentimentos perante o trágico desfecho deste episódio?

12.1. De que forma é imortalizada a lembrança desta história na cidade em que teve lugar?

Soluções

Estância 124 e 125

1. Com base na estância 124 explica a luta interior no espírito do rei.

R:O rei apresenta uma evidente tendência para perdoar Inês por “piedade” v.2 e por esta ser a mãe dos seus netos, contudo a razão de Estado e as obrigações régias (ouvir o povo) falam mais alto do que a afetividade, deixando-se persuadir no sentido de a matar.

2. Indica quais os motivos da dor de Inês na situação em que se encontra.

R:O facto de deixar os filhos órfãos e D. Pedro só. Ela está já cheia de “saudade” e de “mágoa” v.6, perante essas possibilidades.

3.1.A ordem é a seguinte: **c. est. 126; a. est. 127, vv. 2-4; b. est. 127, VV. 5-8; e. est. 128, vv. 1-4; d. est. 128, vv. 5-8 e est. 129.**

3.2. Qual é o objetivo de Inês?

R: Inês pretende suscitar piedade para si e para os seus filhos (netos do rei).

4. O discurso de Inês é extremamente apelativo.

4.1. Transcreve das estâncias 128 a 129 expressões que o comprovem.

R: “Tem respeito”; “move-te a piedade”; “Põe-me em perpétuo e mísero desterro”.

4.1.1. R: Imperativo

5. 5. Indica o recurso estilístico presente nos seguintes versos:

“A morte sabe dar com fogo e ferro”(…)” Sabe também dar vida, com clemência”. (est. 128, vv. 2-3) **R: Antítese**

Estância 130-134

6. D. Afonso IV não fica indiferente às palavras de Inês.

6.1. Que reação provoca no rei este discurso?

R:O rei fica comovido com as palavras de Inês, “queria perdoar-lhe o rei benino” est.130 v.1

7. Considera o verso “Querida perdoar-lhe o rei benino” (est. 130 v.1)

7.1. Por que razão não o faz?

R: Porque a voz do povo falou mais alto e o destino já estava traçado.

8. Na estância 131, Inês de Castro é comparada a Policena.

10.1. Qual é a pertinência desta analogia (semelhança)?

R:Aproximar as duas situações, uma vez que foram ambas assassinadas inocentemente.

11. Relê a estância 132.

11.1. Transcreve expressões que permitam caracterizar os algozes de Inês.

“brutos matadores”; “férvidos e irosos”.

12. A estância 133 manifesta claramente a reprovação do narrador perante o sucedido.

12.1. Fundamenta esta afirmação com dados do texto.

R: “Bem puderas, ó sol, da vista destes... teus raios apartar aquele dia”; “vós ó côncavos vales (...) o nome do seu Pedro (...) por muito grande espaço repetiste”.

13. Inês é comparada a uma “bonina” na estância 134.

13.1. Com que intenção?

R: Inês é comparada a uma flor que foi cortada antes do tempo, a fim de dar mais ênfase à atrocidade cometida.

Estância 135

14. Como exprime a Natureza os seus sentimentos perante o trágico desfecho deste episódio?

R: A Natureza chora a morte de Inês.

14.1. De que forma é immortalizada a lembrança desta história na cidade em que teve lugar?

R: Durante muito tempo as ninfas do Mondego, em Coimbra, recordaram Inês com lágrimas que se converteram numa fonte, conhecida por Fonte dos Amores.

Anexo 10: Planificación da aula de español do 7ºano

Escola Secundária S. Pedro - Vila Real

Profesora en prácticas: Helena Valpaços

Español nivel I
Curso: 7º Nivel A1



4ª Sesión (90 min.)

Unidad Didáctica nº7 – Fecha: 27 de Febrero de 2015

Objetivos: Deducir el tema de la clase a partir de estímulos visuales. Desarrollar la producción oral, la comprensión auditiva, comprensión lectora y la producción escrita. Adquirir vocabulario específico del tema a partir de textos auténticos. Comprender enunciados escritos producidos sobre el tema.

Paso nº	Tiempo estimado	Actividad	Agrupamientos	Destrezas	Recursos/medios/apoyos	Competencias
Uno	10 min	Saludando a los alumnos/as, la profesora escribe el contenido: La comida y las cantidades. Lectura de la receta del gazpacho. Diálogo en el restaurante. Corrección de las tareas de casa.	Gran grupo	PO	- Pizarra	Léxico: - Adquirir léxico relacionado con el tema: Comida; cantidades; pedir en el restaurante
Dos	10 min	Mirando las pistas los alumnos deben encontrar 11 nombres de comidas que se han escondido en la sopa de letras.	Parejas	CL	- Ficha de trabajo	Competencia sociocultural: - La gastronomía española; el gazpacho.
Tres	5 min	Los alumnos hacen la lectura de dos recuadros para posterior conexión entre ellos.	Individual	CL/EE	- Ficha de Trabajo	- La <u>tomatina</u> de <u>Buñol</u> - Pedir en el restaurante
Cuatro	5 min	Los alumnos hacen la corrección del léxico de las cantidades.	Parejas	EE/PO	- Ficha de trabajo	Actitudinales: Participar en clase.
Cinco	5 min	Pasamos a la lectura de la receta del gazpacho y los alumnos deben rellenar los huecos con las palabras del recuadro.	Gran grupo	PO/CL	- Ficha de trabajo	Emplear únicamente el español.
Seis	10	Visionado de un reportaje televisivo sobre la <u>tomatina</u> de <u>Buñol</u> .	Gran grupo	CA/PO		Aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje.
Siete	8	A continuación los alumnos ordenan un diálogo en el restaurante.	Parejas	CL	- Ficha de trabajo	Desarrollar la oralidad.
Ocho	12	Los alumnos deben rellenar los huecos correspondientes a la escucha de un diálogo en el restaurante y completar los recuadros del diálogo sobre como pedir un menú, un plato y la cuenta.	Individual	CA/EE	- Ficha de trabajo	Desarrollar la capacidad de autocorrección y <u>heterocorrección</u> .
Nueve	5	La profesora comunica a los alumnos la tarea de casa para preparación del <u>role-playing</u> a hacer en la	Gran grupo			

		próxima clase.				
15		Consolidación de conocimientos: Muy y mucho. Corrección de las tareas de casa.	Gran grupo	CA/EE	- Ficha de trabajo	
Once	5 min	Despedirse del alumnado	Gran grupo	EO		

LA GASTRONOMÍA ESPAÑOLA; - EN EL RESTAURANTE

1. Con tu compañero y con la ayuda de las pistas que están abajo, encontrad 11 nombres de comidas que se han escondido en esta sopa.

1	2	3	4	5	6	7
a)	E	N	R	A	C	F
b)	K	L	E	C	H	E
c)	P	E	T	X	O	G
d)	L	C	U	Z	C	O
e)	Á	H	V	Ñ	O	D
f)	T	U	Q	N	L	A
g)	A	G	U	A	A	C
h)	N	A	E	R	T	S
i)	O	R	S	A	E	E
j)	L	A	O	N	V	P
l)	M	I	X	J	I	H
m)	N	S	P	A	N	I
n)	O	P	Q	R	O	J

- Es una bebida sin color ni sabor. Su símbolo químico es H₂O.
- Es una verdura de color verde. Se usa para hacer una ensalada muy rica.
- Se hace con leche. A los ratones les encanta comerlo.
- Es una bebida blanca que se saca de animales como la vaca. Es el alimento principal de los bebés.
- Es una comida que vive en el mar o en ríos.
- Fruta redonda, con mucha vitamina C.
- Bebida que sale de la uva. Tiene alcohol. Lo hay de tipo blanco, rosado y tinto.
- El cacao es un ingrediente de esta comida. Es dulce y muy rico.
- Es una fruta amarilla y dulce, de forma alargada.
- Se hace con la harina de trigo, de maíz, etc. Se usa para hacer bocadillos.
- Se saca de los animales como el cerdo, la vaca, la oveja, etc.

2. Vamos de compras.

2.1. Haz la conexión entre los dos recuadros, escribiendo la letra correspondiente.

CANTIDADES
1. Un kilo (1 kg.) _____
2. Medio kilo (1/2 kg.) _____
3. Cien gramos (100 gr.) _____
4. Un litro (1 l.) _____
5. Medio litro (1/2 l.) _____
6. Una barra

COMIDA
a. Agua
b. Harina
c. Huevos
d. Leche
e. Patatas
f. Pan
g. Miel
h. Zumo
i. Manzanas
j. café

2.2. Esta es la lista de la compra de Españolito, pero él ha escrito mal algunas cantidades y envases. Corrige su lista de compras.

a) 2 barras de ajo b) 1 kilo de leche c) ½ gramos de manzanas d) 3 dientes de pan e) 200 kilo de queso manchego	f) 1 cuchara de huevos g) 1 docena de agua h) 1 botella de pepino i) 1 trozo de aceite de oliva
---	--

3. Vamos a leer la receta del gazpacho y completar los ingredientes con las palabras del recuadro.

Ingredientes para hacer Gazpacho Andaluz (para 4 vasos – 1 litro):

1 kilo de _____ bien maduros (con un color rojo acentuado)

1 _____ verde tipo Italiano (unos 60 gramos)

1 trozo de pepino (de unos cuatro dedos de ancho)

1 trozo de cebolla (unos 100 gramos)

1 rebanada de _____ (unos 50 gramos)

1 diente de _____

3 cucharadas de _____ de oliva

3 cucharadas de vinagre de vino blanco

1 cuchara pequeña rasa con sal

Opcional: 1/2 manzana verde y agua fría

- a) pimiento
- b) tomates
- c) ajo
- d) pan
- e) aceite



Receta para hacer Gazpacho Andaluz (para cuatro personas – 1 litro):

Lava bien los tomates, el pepino y el pimiento. Deja escurrir.

Coge el vaso de la batidora y **añade** en su interior el pan cortado a trozos y los tomates cortados en cuatro trozos. Si quieres le puedes quitar la piel.

Quítale al pimiento el rabillo y las semillas, **córtalo** en cuatro o cinco trozos y ponlo con los tomates.

Pela el diente de ajo y **ponlo** con el resto de las verduras. **Coge** el trozo de cebolla (pelada) y **córtalo** en tres o cuatro trozos. **Añade** al vaso de la batidora.

Coge un trozo de pepino de unos cuatro dedos de largo y **pélalo**. **Córtalo** en cuatro o cinco trozos y a la batidora. Ahora que todas las verduras del gazpacho están en el vaso

de la batidora pondremos ésta en funcionamiento (bien tapada) y la dejaremos funcionando hasta que no quede ningún trozo de verdura (el tiempo dependerá de la potencia de la batidora).

Ahora **añade** la sal, el aceite y el vinagre. Dale a la batidora cinco segundos y **prueba**. **Rectifica** de sal y vinagre a tu gusto.

Por último añade la media manzana a cuadraditos pequeños que teníamos reservada. **Mete en la nevera y sirve muy frío!!!**

3.1. Ahora comprueba si las afirmaciones son verdaderas |V| o falsas |F|

- a) El gazpacho es un postre muy conocido en España |___|
- b) El gazpacho se come caliente. |___|
- c) Se pueden añadir al gazpacho algunas patatas y cebolla. |___|

3.2. ¿Sabías que...?

... en España los tomates no sirven sólo para comer.



En Buñol (Valencia), el último miércoles de agosto, entre las 11 y las 12 de la mañana, las personas arrojan unas contra las otras unos 100.000 Kilos de tomates. Al final, las calles parecen un auténtico “río de sangre”.



Vamos a visionar la página Web <http://www.youtube.com/watch?v=kfmesWdEHm0> de un reportaje televisivo sobre la Tomatina de Buñol.

4. En Buñol los turistas después de ir a la tomatina, se van a comer. Ordena este diálogo en el restaurante y escríbelo en tu cuaderno:

|___| Cliente: El menú del día, por favor.

|___| Cliente: Pues ensalada mixta.

|___| Camarero: ¿Y de postre? Tenemos fruta, flan o helado.

|___| Cliente: El pescado con verduras, por favor.

|___| Cliente: Muchas gracias.

|___| Camarero: Muy bien, aquí tiene el café con leche y la cuenta.

|___| Camarero: De segundo tenemos carne con patatas o pescado con verduras.

|___| Camarero: ¿Qué quiere beber?

|___| Cliente: Pues... fruta.

___| Camarero: Muy bien. De primero tenemos ensalada mixta, sopa o paella.

___| Cliente: Camarero, por favor, un café con leche y la cuenta.

___| Camarero: Buenos días, ¿qué va a tomar?

___| Cliente: Agua con gas, por favor.

5. Escucha el diálogo en el restaurante y rellena los huecos.

<https://www.youtube.com/watch?v=1izABTWPYOk>



Miguel: Hola, buenos días, soy Miguel. Tengo una mesa

_____.

Camarero: Sí, por supuesto, por favor acompáñame.

Miguel: Podría, por favor, darnos _____/el menú.

Camarero: Por supuesto aquí tiene. ¿Querrían ustedes algo para _____?

Miguel: No, lo pediremos más tarde.

Camarero: ¿Desearían ustedes algunos _____?

Miguel: No, _____ gracias.

Camarero: ¿Tienen los señores decidido qué _____?

Miguel: sí, yo quiero una ensalada cesar, y de _____ me gustaría un filete de ternera con _____ y él quiere una _____ española y una sopa de _____.

Camarero: ¿Desearían los señores beber algo?

Miguel: Sí, nos gustaría dos _____, por favor, gracias.

Miguel: ¡Camarero! ¡Camarero! Por favor, podría traernos dos cafés con _____ y la cuenta. ¿Puedo pagar con tarjeta?

Camarero: Si por supuesto, puede usted _____ con tarjeta o con efectivo. Ahora mismo le traigo la _____.

5.1. Completa los recuadros con expresiones del texto.

Pedir el menú	Pedir un plato	Pedir la cuenta

6. Estos son los platos del menú del día. En casa debes completar el diálogo para que la próxima clase hagas un role- playing con un compañero que elijas.

Pedir en el Restaurante: Oralidad

1. Tu compañero va a tu restaurante y tú eres el camarero. Haz un juego de roles e practica la oralidad. ¿Qué menú te gusta más? Pide tu menú al camarero.

Menú:

Primer plato
 Ensalada mixta
 Sopa de pescado
 Macarrones con chorizo

Segundo plato
 Tortilla de atún
 Bistec a la plancha
 Ternera en salsa

Postre
 Fruta del día
 Yogur
 Helado
 Flan de la casa
 Tarta de queso

Pan, vino, zumo de fruta, cerveza o agua.
 15 Euros



SOLUCIONARIO

LA GASTRONOMÍA ESPAÑOLA

1. Con tu compañero, encontrad 12 nombres de comidas que se han escondido en esta sopa. Si os parece difícil podéis ver las pistas que están abajo.

1	2	3	4	5	6	7
a)	E	N	R	A	C	F
b)	K	L	E	C	H	E
c)	P	E	T	X	O	G
d)	L	C	U	Z	C	O
e)	Á	H	V	Ñ	O	D
f)	T	U	Q	N	L	A
g)	A	G	U	A	A	C
h)	N	A	E	R	T	S
i)	O	R	S	A	E	E
j)	L	A	O	N	V	P
l)	M	I	X	J	I	H
m)	N	S	P	A	N	I
n)	O	P	Q	R	O	J

- Es una bebida sin color ni sabor. Su símbolo químico es H₂O.
- Es una verdura de color verde. Se usa para hacer una ensalada muy rica.
- Se hace con leche. Hay de muchos tipos, sobre todo en países como Suiza. A los ratones les encanta comerlo.
- Es una bebida blanca que se saca de animales como la vaca. Es el alimento principal de los bebés.
- Es una comida que vive en el mar o en ríos.
- Fruta redonda, con mucha vitamina C. Es del color que sale al mezclar rojo con amarillo.
- Bebida que sale de la uva. Tiene alcohol. En España tenemos de tipo blanco, rosado y tinto.
- El cacao es un ingrediente de esta comida. Es dulce y muy rico.
- Es una fruta amarilla y dulce, de forma alargada. En América tiene una prima llamada “banana”.
- Se hace con la harina de trigo, de maíz, etc. Se usa para hacer bocadillos.
- Se saca de los animales como el cerdo, la vaca, la oveja, etc. Con esto se hacen las hamburguesas.

2.1. Haz la conexión entre los dos recuadros:

1-E 2-I 3-B 4-H 5-D 6-F 7-C 8-G 9-A 10-J

2.2 Esta es la lista de la compra de Laura, pero ella ha escrito mal algunas cantidades y envases. Corrige su lista de compras.

2 dientes de ajo
1 litro de leche
½ Kilo de manzanas
3 barras de pan
200 gramos de queso manchego

1 docena de huevos
3 botellas de agua
1 trozo de pepino
1 cuchara de aceite

3. Vamos a leer la receta del gazpacho y completar los ingredientes con las palabras del recuadro.

Ingredientes para hacer Gazpacho Andaluz (para 4 vasos – 1 litro):

1 kilo de tomates bien maduros (con un color rojo acentuado)
1 pimiento verde tipo Italiano (unos 60 gramos)
1 trozo de pepino (de unos cuatro dedos de ancho)
1 trozo de cebolla (unos 100 gramos)
1 rebanada de pan (unos 50 gramos)
1 diente de ajo
3 cucharadas de aceite de oliva
3 cucharadas de vinagre de vino blanco
1 cuchara pequeña rasa con sal
Opcional: 1/2 manzana verde (por ejemplo una Golden) y agua fría

Receta para hacer Gazpacho Andaluz (para cuatro personas – 1 litro):

Lava bien los tomates, el pepino y el pimiento. Deja escurrir.

Coge el vaso de la batidora y **añade** en su interior el pan cortado a trozos y los tomates cortados en cuatro trozos. Si quieres le puedes quitar la piel.

Quítale al pimiento el rabillo y las semillas, **córtalo** en cuatro o cinco trozos y ponlo con los tomates.

Pela el diente de ajo y **ponlo** con el resto de las verduras. **Coge** el trozo de cebolla (pelada) y **córtalo** en tres o cuatro trozos. **Añade** al vaso de la batidora.

Coge un trozo de pepino de unos cuatro dedos de largo y **pélalo**. **Córtalo** en cuatro o cinco trozos y a la batidora.

Ahora que todas las verduras del gazpacho están en el vaso de la batidora pondremos ésta en funcionamiento (bien tapada) y la dejaremos funcionando hasta que no quede ningún trozo de verdura (el tiempo dependerá de la potencia de la batidora).

Ahora **añade** la sal, el aceite y el vinagre. Dale a la batidora cinco segundos y **prueba**. **Rectifica** de sal y vinagre a tu gusto.

Por último añade la media manzana a cuadraditos pequeños que teníamos reservada. **Mete en la nevera y sirve muy frío!!!**

Fuente: <http://javirecetas.hola.com/gazpacho-receta-de-gazpacho-andaluz/>

4. En Buñol los turistas después de ir a la tomatina, se van a comer. Ordena este diálogo en el restaurante y escríbelo en tu cuaderno:

R: 2; 4; 9; 8; 13; 12; 7; 5; 10; 3; 11; 1; 6

5. Escucha el diálogo y rellena los huecos.

<https://www.youtube.com/watch?v=1izABTWPyOk>

Miguel: Hola, buenos días, soy Miguel. Tengo una mesa reservada.

Camarero: Si por supuesto, por favor acompáñame.

Miguel: Podría, por favor, darnos la carta/el menú.

Camarero: Por supuesto aquí tiene.

Camarero: ¿Querrían ustedes algo para beber?

Miguel: No, lo pediremos más tarde.

Camarero: ¿Desearían ustedes algunos entrantes?

Miguel: No, muchas gracias.

Camarero: ¿Tienen los señores decidido qué tomar?

Miguel: sí, yo quiero una ensalada cesar de primero, y de segundo me gustaría un filete de ternera con patatas y él quiere una tortilla española y una sopa de pollo.

Camarero: ¿Desearían los señores beber algo?

Miguel: Sí, nos gustaría dos cervezas, por favor, gracias.

Miguel: ¡Camarero! ¡Camarero! Por favor, podría traernos dos cafés con leche y la cuenta. ¿Puedo pagar con tarjeta?

Camarero: Si por supuesto, puede usted pagar con tarjeta o con efectivo. Ahora mismo le traigo la cuenta.

Anexo 13: Planificação de aula de espanhol (9ºano)

<h1 style="margin: 0;">Escola Secundária S. Pedro - Vila Real</h1>	
Español nivel III Profesora en prácticas: Helena Valpaços Curso: 9º Nivel B1 2ª Sesión (45 min.)	Unidad Didáctica nº4 – “Fecha: 08/Enero/2015”

Objetivos: Practicar la expresión oral. Desarrollar la producción oral y lectora, la comprensión auditiva, comprensión lectora y la producción escrita. Adquirir vocabulario específico del tema a partir de textos auténticos.

Paso nº	Tiempo estimado	Actividad	Agrupamientos	Destrezas	Recursos/medios/apoyos	Competencias
Uno	10 min	Saludando a los alumnos/as, la profesora escribe el contenido y presenta el tema “La amistad. Audición y lectura del <i>Poema de la amistad</i> de Luis Borges” a desarrollar en la presente clase. Como motivación los alumnos deben describir una imagen sobre la amistad.	Gran grupo	EQ/EE	- Pizarra	Lexicales: Adquirir léxico relacionado con el tema “La amistad”. Adjetivos relacionados con la personalidad Oralidad: Describir una imagen Dar opinión Procesuales: Aplicación del poema para trabajar el tema de la amistad. Practicar la lectura y la oralidad. Trabajar y comprender el poema. Actitudinales: Participar en clase Emplear únicamente el español Aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje Desarrollar la capacidad de auto y heterocorrección
Dos	5 min	La profesora dicta una definición de la amistad, a continuación la proyecta para que los alumnos hagan la corrección y opinen al respecto.	Individual	EQ/EE	-ordenador / vídeo Cuaderno	
Tres	15 min	La profesora distribuye un poema con huecos del poeta hispanohablante (Buenos Aires) Jorge Luis Borges: <i>Poema de la amistad</i> . Los alumnos rellenan los espacios en blanco y hacen la corrección con la escucha del poema. La profesora les pide a los alumnos que hagan una lectura expresiva del poema.	Parejas/Individual	EE/EL/CA	-Ficha de Trabajo	
Cuatro	10 min	Los alumnos deben encontrar en el poema frases que justifiquen los adjetivos referentes a la personalidad del narrador. Para finalizar la clase, la profesora les pide a los alumnos que escojan y escriban la frase del poema que más les gustó y la justificación de su elección.	Parejas	EE	Ficha de trabajo	
Cinco	5 min	La profesora se despide del alumnado	Gran grupo	EQ		

Anexo 14: Ficha de trabalho sobre a amizade

1. Observa y opina:



1.1. ¿Estás de acuerdo con la frase de la imagen?

Justifica _____

1.2. Describe la imagen. ¿Qué mensaje transmite?



La imagen transmite:

2. Escribe en tu cuaderno la siguiente definición de amistad y en voz alta da tu opinión al respecto.

- Si plantas una semilla de amistad, recogerás un ramo de felicidad (Lois Kaufman).

3. Poema de la amistad de Jorge Luis Borges

Borges (1899-1986) es uno de los escritores más importantes del siglo XX, no solamente a nivel nacional en Argentina, su país de origen, sino mundialmente. Su obra incluye cuentos, ensayos y poemas. Sus ideas políticas fueron muy polémicas, lo cual se cree que conspiró en contra de que obtuviese el Premio Nobel de Literatura.



3.1 Vamos a escuchar el “poema de la amistad” de Jorge Luis Borges, pero antes intenta completarlo con las palabras que están en el recuadro.

tus triunfos / apoyarte / encabezabas/ sufrimientos /compartirlo /junto a ti / feliz /crecer / llorar /dudas /vida /problemas/ sujetos/ cambiar/ decisiones/ ayudarte/ límites/ quieras/ corazón /quererte/ amigo.

Poema de la amistad (Jorge Luis Borges)

No puedo darte soluciones para todos los _____ de
la _____, ni tengo respuestas para tus _____ o temores,
pero puedo escucharte y _____ contigo.
No puedo _____ tu pasado ni tu futuro.
Pero cuando me necesites estaré _____.
No puedo evitar que tropieces.
Solamente puedo ofrecerte mi mano para que te _____ y no caigas.
Tus alegrías, _____ y tus éxitos no son míos,
pero disfruto sinceramente cuando te veo _____.
No juzgo las _____ que tomes en la vida,
me limito a _____, a estimularte y a _____ si me lo pides.
No puedo trazarte _____ dentro de los cuales debes
actuar, pero si te ofrezco el espacio necesario para _____.
No puedo evitar tus _____ cuando alguna pena te
parta el _____, pero puedo _____ contigo y recoger
los pedazos para armarlo de nuevo.

No puedo decirte quien eres ni quien deberías ser.
Solamente puedo _____ como eres y ser tu _____ .

En estos días pensé en mis amigos y amigas,
entre ellos, apareciste tú.

No estabas arriba, ni abajo ni en el medio.
No _____ ni concluías la lista.

No eras el número uno ni el número final.

Y tampoco tengo la pretensión de ser el primero, el
segundo o el tercero de tu lista.

Basta que me _____ como amigo.

3.2. Encuentra en el poema las frases correspondientes a los adjetivos, de acuerdo con el ejemplo:

Disponible: Pero cuando me necesites estaré junto a ti; puedo ofrecerte mi mano para que te sujetes y no caigas.

Confidente: _____

Compañero: _____

Prestable/ayudador: _____

Humilde: _____

Consolador: _____

Complaciente/tolerante: _____

3.3. Elige la frase del poema que más te gusta, escríbela y justifica tu selección.

Anexo 15: Soluções

Solucionario

1. La puesta del sol; cielo naranja; dos gaviotas; dos árboles; un río; una cabaña; un barco; una cuerda; un neumático; dos niños abrazados; la niña sujeta flores (caléndulas) en la mano.
2. La imagen transmite amistad; tranquilidad; partilla; unión; paz; belleza.

Para visionado: <https://www.youtube.com/watch?v=7XCds70r9yw>

Poema de la amistad

(Jorge Luis Borges)

No puedo darte soluciones para todos los problemas de la vida, ni tengo respuestas para tus dudas o temores, pero puedo escucharte y compartirlo contigo.

No puedo cambiar tu pasado ni tu futuro.

Pero cuando me necesites estaré junto a ti.

No puedo evitar que tropieces.

Solamente puedo ofrecerte mi mano para que te sujetes y no caigas.

Tus alegrías, tus triunfos y tus éxitos no son míos, pero disfruto sinceramente cuando te veo feliz.

No juzgo las decisiones que tomes en la vida, me limito a apoyarte, a estimularte y a ayudarte si me lo pides.

No puedo trazarte límites dentro de los cuales debes actuar, pero si te ofrezco el espacio necesario para crecer.

No puedo evitar tus sufrimientos cuando alguna pena te parta el corazón, pero puedo llorar contigo y recoger los pedazos para armarlo de nuevo.

No puedo decirte quien eres ni quien deberías ser.

Solamente puedo quererte como eres y ser tu amigo.

En estos días pensé en mis amigos y amigas, entre ellos, apareciste tú.

No estabas arriba, ni abajo ni en medio.

No encabezabas ni concluías la lista.

No eras el número uno ni el número final.

Y tampoco tengo la pretensión de ser el primero, el segundo o el tercero de tu lista.

Basta que me quieras como amigo.

3.2. Encuentra en el poema las frases correspondientes a los adjetivos.

Disponibile: Pero cuando me necesites estaré junto a ti; puedo ofrecerte mi mano para que te sujetes y no caigas.

Confidente: pero puedo escucharte

Compañero: Solamente puedo quererte como eres y ser tu amigo.

Prestable/ayudador: me limito a apoyarte, a estimularte y a ayudarte si me lo pides.

Humilde: Y tampoco tengo la pretensión de ser el primero, el segundo o el tercero de tu lista.

Consolador: puedo llorar contigo y recoger los pedazos para armarlo de nuevo.

Complaciente/tolerante: No juzgo las decisiones que tomes en la vida.