



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

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

# A COMPREENSÃO LEITORA

Estudo Realizado Durante a Iniciação à Prática Profissional de Português e Espanhol

Maria José Arnaut Syder

Porto, 2009





Faculdade de Letras da Universidade do Porto

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

# A COMPREENSÃO LEITORA

Estudo Realizado Durante a Iniciação à Prática Profissional de Português e Espanhol

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León

Co-orientador: Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Mestranda: Maria José Arnaut Syder

Porto, 2009

*Grandes realizações são possíveis quando se dá importância aos pequenos começos.*

Lao-Tsé (Provérbio Chinês)

## RESUMO

---

Considerando que, à medida que o aluno cresce, a sua motivação para a leitura diminui, devido, na maioria das vezes, a problemas de compreensão leitora, o objectivo deste estudo exploratório de uma experiência na disciplina de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira – Espanhol, é tentar perceber as causas da pouca compreensão que os alunos têm dos textos que lêem, propondo algumas estratégias e materiais para ultrapassar as falhas detectadas.

Faz-se uma primeira abordagem ao acto de ler, para de seguida se decompor todo o complexo processo da compreensão leitora, constituindo toda esta matéria o primeiro capítulo. Na segunda parte, apresentamos o trabalho realizado numa escola secundária, guiando-nos pelo objectivo proposto. Conclui-se com uma apreciação global dos resultados obtidos.

Palavras-Chave: *aluno, leitura, compreensão leitora, escola*

## ABSTRACT

---

As students grow up, their motivation towards reading goes down, often, on account of reading comprehension. The objective of this pre study based on Portuguese Language and Foreigner Language – Spanish, is try to understand the aim, and the reasons for the lack understanding of the students when reading.

The first approach is on the act of reading. The first chapter will demonstrate the complex process of the reading comprehension. The second is a field research made in a grammar school. The work is closed with a global view of the study and its results.

Key-Words: *students, reading, reading comprehension, school.*

## RESUMÉ

---

On considère que quand les élèves grandissent, leur motivation pour la lecture diminue. Ça se passe à cause des problèmes de la mauvaise compréhension. Avec cette étude réalisée dans les classes de langue portugaise et espagnol on veut apprendre les causes de cette mauvaise compréhension que les élèves font de la lecture des textes écrits.

On commence par l'explication de l'acte de lire, pour continuer avec la démonstration des complexes processus de compréhension lecture. Dans le seconde chapitre on a présente les travaux réalisés dans une école, inspirés aux objective déjà mentionnés. On termine avec une conclusion générale des résultats obtenus.

Mots-Clés: *élèves, lecture, compression lecture, école.*

# ÍNDICE GERAL

---

	Página
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
RESUMÉ	v
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	ix
INTRODUÇÃO	1
<b>CAPÍTULO I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>2</b>
Sem Sentido	3
1. Leitura e/ou Acto de Ler	4
1.1. Categorias da Leitura	9
1.2. Dimensões e Objectivos da Leitura	13
1.2.1. Dimensão Informativa	14
1.2.2. Dimensão Formativa	14
1.2.3. Dimensão Socializadora	15
1.2.4. Dimensão Lúdica	16
1.3. Formas de Ler	17
1.4. Velocidade na Leitura	21
1.5. Motivar Para a Leitura	23
2. Compreensão Leitora	25
2.1. Níveis da Compreensão Leitora	29
2.2. Processos ou Modelos de Compreensão Leitora	33
2.3. Estruturas Utilizadas na Compreensão Leitora	35
2.3.1. Micro Estruturas	36
2.3.2. Estruturas de Integração	39
2.3.3. Macro Estruturas	40



2.3.4. Estruturas do Texto ou Conhecimento do Texto	43
2.4. Estratégias e/ou Habilidades na Compreensão Leitora	45
2.5. Síntese da Compreensão Leitora	48
<b>CAPÍTULO II. ESTUDO EXPLORATÓRIO DE UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPANHOL)</b>	<b>50</b>
3. Intervenção na Compreensão Leitora	51
3.1. Contexto	53
3.2. Exposição	59
3.3. Propostas Concretas de Intervenção	61
<b>CAPÍTULO III. CONCLUSÃO</b>	<b>68</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>71</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>77</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

	Página
<b>Figura 1.</b> Categorias de Leitura	9
<b>Figura 2.</b> Formas de Ler	17
<b>Figura 3.</b> O Processo de Desenvolvimento da Compreensão Leitora	28
<b>Figura 4.</b> Processo de Reconhecimento	37
<b>Figura 5.</b> Exemplo de um Grupo de Palavras	37
<b>Figura 6.</b> A Compreensão Leitora	48
<b>Figura 7.</b> Freguesias do Concelho de Gondomar	54
<b>Figura 8.</b> Planta da Escola	55

## ÍNDICE DE ANEXOS

---

	Página
<b>Anexo I.</b> Ficha 1 – Completar o texto com palavras dadas (9º ano)	78
<b>Anexo II.</b> Ficha 2 – Correspondência (9º ano)	79
<b>Anexo III.</b> Ficha 3 – Texto de opinião (9º ano)	80
<b>Anexo IV.</b> Ficha 4 – Verdadeiro ou Falso (9º ano)	81
<b>Anexo V.</b> Ficha 5 – Palavras Cruzadas (9º ano)	82
<b>Anexo VI.</b> Ficha 6 – Assinalar a opção correcta (9º ano)	83
<b>Anexo VII.</b> Ficha 7 – Corresponder (9º ano)	84
<b>Anexo VIII.</b> Ficha 8 – Completar (9º ano)	85
<b>Anexo IX.</b> Ficha 9 – O Gigante – Pergunta/Resposta (9º ano)	86
<b>Anexo X.</b> Ficha 10 – O Adamastor – Pergunta/Resposta (9º ano)	87
<b>Anexo XI.</b> Ficha 11 – <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> - Síntese (11º ano)	88
<b>Anexo XII.</b> Ficha 12 – <i>Os Maias</i> – Pergunta/Resposta (Capítulo I a.) (11º ano)	89
<b>Anexo XIII.</b> Ficha 13 – <i>Os Maias</i> – Pergunta/Resposta(Capítulo I b.) (11º ano)	90
<b>Anexo XIV.</b> Ficha 14 – Completar (12º ano)	91
<b>Anexo XV.</b> Ficha 15 – Texto (12º ano)	93
<b>Anexo XVI.</b> Ficha 16 – Pergunta/Resposta (12º ano)	94
<b>Anexo XVII.</b> Ficha 17 – Inferir (12º ano)	95
<b>Anexo XVIII.</b> Ficha 18 – Resumo (12º ano)	96
<b>Anexo XIX.</b> Ficha 19 – Sopa de Letras (12º ano)	97
<b>Anexo XX.</b> Ficha 20 – Questionário (12º ano)	98



# INTRODUÇÃO

---

Com este trabalho pretendemos apresentar uma experiência educativa que decorreu na iniciação à prática profissional de português e de espanhol ao longo de um ano lectivo. Gostaríamos que trouxesse alguns elementos que viessem apoiar a prática profissional, contribuindo para que esta seja mais responsável, melhor trabalhada e que ajude a consciencializar os professores do problema que os alunos têm com a compreensão leitora.

Quanto às suas directrizes, por um lado, iniciamos com uma fundamentação teórica que dá uma explicação do que é a leitura. É uma palavra cheia de significados; diferentes contextos determinam significados diferentes. No entanto, ela é sempre sinónimo de capacidade de decifrar e traduzir sinais ou signos. Não poderíamos falar da compreensão leitora sem tentar explicar em que consiste o acto de ler: as categorias, as dimensões ou objectivos da leitura, as várias formas de ler, a velocidade utilizada e a motivação que se tem para a leitura. Só depois, é que desmontamos a compreensão leitora: os níveis, os processos ou modelos, as estruturas e as estratégias ou habilidades utilizadas para que se compreenda um texto escrito. É todo um processo, muito complexo, que se realiza inconscientemente e individualmente. Muitas vezes os alunos não o fazem autonomamente e é essa, no fundo, uma das funções do professor – criar alunos autónomos, reflexivos, conscientes e activos no processo da leitura e da compreensão leitora. Os educandos têm que aprender as várias estratégias a utilizar e saber quando e qual usar na situação que se lhes apresenta, para que assim se desenvolva pessoal e intelectualmente.

Neste primeiro capítulo não se faz muito a distinção entre as duas línguas (materna e estrangeira), porque todo o processo de compreensão leitora se desenvolve da mesma forma, quer dominemos bem ou menos bem a língua em questão. Só no segundo capítulo, dedicado à prática profissional, se referem as duas línguas em separado. Neste, tenta-se mostrar todo o trabalho que se realizou ao nível da compreensão leitora durante o ano lectivo de 2008/2009 numa escola da zona do Porto. Inicia-se com uma breve explicação da intervenção na compreensão leitora, contextualiza-se, expõe-se e apresentam-se propostas concretas experimentadas e os seus resultados.

Termina-se com a conclusão do estudo exploratório da experiência na disciplina de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, neste caso o Espanhol.

## **CAPITULO I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

## *Sem Sentido*

Iniciamos esta dissertação com uma lista de «Prazeres de ler» citada no *Le Monde* de 24 de Fevereiro de 2004.

“Ler um livro na cama com a perna direita pressionada contra a perna esquerda da sua amada que também lê.

Ler o corpo do seu amigo (a) nas pontas dos dedos.

Ler ou reler os clássicos franceses na casa de banho.

Descobrir que um livro pode também ler-se ao contrário.

Ler (um pouco) as últimas linhas do livro quando isso assusta um pouco e queremos apenas saber se a heroína sempre está viva no fim...

Ler *Notas de Cabeceira* pela enésima vez, mas agora não o exemplar da biblioteca, como habitualmente, mas o seu, que acabou de comprar.

Ler ao mesmo tempo que fuma *Dunhill*.

Começar um livro quando o comboio parte e acabar mesmo antes da chegada.

Rer o seu livro preferido.

Ler as citações saborosas e copia-las num caderno para as conservar como tesouros.

Ler a última página de um livro para conhecer o fim da história.

Olhar para qualquer pessoa a ler um livro de que se gosta.

Se colecciona livros antigos, escolha recortar as páginas à medida que lê ou escolha recortar várias páginas de um só golpe.

Espere um pouco antes de virar a última página.

Gostar de um livro de que alguém de quem gostamos gostou.

Olhar para uma pilha de livros.

Pôr de lado livros em pilha para os ler amanhã, na próxima semana, no mês seguinte, em suma, mais tarde.

Na biblioteca, olhe furtivamente para o seu vizinho quando lê Schopenhauer (sensível).

Ler a alguém.

Ler um livro de poesia a meia voz.

Esperar um livro que se tem muita vontade de ler.

Parar de ler e olhar para o céu.

Ler toda a noite.”

(*apud* Loreau, 2008: 23)

## 1. Leitura e/ou Acto de Ler

Com o melhoramento dos índices de escolaridade, pensou-se que os hábitos de leitura também aumentassem, que passassem a construir uma prática quotidiana na vida dos portugueses. Mas, com a diversidade de actividades e de meios audiovisuais que estão ao dispor dos jovens, nesta sociedade de informação dominada pela tecnologia, em que o mundo envolvente é tão díspar e prolífero que os atrai e cativa mais do que um simples livro, é-lhes mais aprazível estar a olhar para uma televisão, estar com uns auscultadores a ouvir música, estar a jogar numa consola ou com um computador do que ter nas mãos um livro que aparentemente é um objecto mais passivo.

No entanto, a leitura não deixa o ser humano indiferente, a magia que dela advém ainda consegue cativar muita gente. O mais difícil é fazer “entrar o bichinho”, é aprender a gostar dos livros, a desfrutar das possibilidades que deles advêm. Não podemos esquecer que hoje a vida moderna é indissociável da leitura de carácter mais utilitário. É necessário ler para as actividades básicas de integração social. E ler é também ler-se, porque o leitor, conforme avança no texto, estabelece uma comunicação/interligação com ele, de tal maneira que se vai lendo e relendo, podendo chegar à confirmação e à redescoberta da própria pessoa.

Ler é um acto muito importante tanto a nível pessoal, social como cultural. Permite uma transmissão de saberes que enriquece a mente, intensificando as emoções, os sonhos, alargando a nossa imaginação e criatividade. Desenvolve o pensamento dando-nos mais capacidades críticas, informativas, de participação social, de avivar a nossa memória histórico-cultural, de quebrar as cadeias do tempo, de um sem número de hipóteses que, se, nos pusessemos a enumerá-las, não findariam mais. Como diz Antão (1997), ler é indispensável, constitui uma actividade que irreversivelmente transmite cultura e saber, desenvolvendo o espírito e formando os cidadãos da aldeia global em que temos de viver e conviver.

Porém, não devemos esquecer que tem de haver uma relação, uma interactividade muito grande entre o texto e o leitor, que deve ser ensinada e alimentada. O leitor deve sentir-se motivado, com interesse e criar o hábito de ler. Cabe a todos nós e muito particularmente aos professores ensinar os alunos desde pequeninos a desfrutar e a retirar algo do acto da leitura. Eles têm que promover a leitura e verificar a eficácia da utilização de um conjunto de



estratégias, até que a leitura se realize com vontade, fluidez, espontaneidade e se verifique uma boa compreensão. Porque, como nos diz Amor (2006: 91),

“a leitura constitui um processo dinâmico e uma actividade global do indivíduo, sem limites em si e na rede de relações que estabelece com outros modos de comunicação, compreendê-lo e valorizá-lo implicará tanto promover a sua aprendizagem sistemática como reconhecer o papel das aprendizagens assistemáticas extra-escolares, de base vivencial, funcional que o próprio meio sociocultural determina. Dado que este confere à leitura estatutos distintos e distribui discriminadamente a capacidade de ler, cabe à escola uma função insubstituível no sentido de combater esses desequilíbrios.”

A leitura é um instrumento potentíssimo de aprendizagem. Lendo livros, jornais, papéis, pode-se aprender qualquer disciplina do saber humano. Mas, ler implica compreender, ler é necessário para tudo, por isso, num trabalho como este sobre a compreensão leitora, torna-se imperioso compreender primeiro o acto de ler e todo o seu processo.

Ler deriva do verbo latino *legere*, que significa “colher”. Mas foram os romanos que levaram este significado para o acto de ler, porque apreenderam que a partir da leitura se colhia algo. Este acto de colher algo, de ler, tem sido alvo de muitos estudos, perspectivas, discussões e teorias.

Antigamente, era visto como um acto passivo, receptivo dado que o leitor se limitava a reconhecer e decifrar códigos. Hoje em dia é visto como um acto interpretativo que tem em conta o texto e o leitor.

Não se consegue dar uma definição concreta de ler porque proliferam opiniões e teorias. No fundo é uma realidade polémica e complexa que engloba compreensão, atribuição de sentido e uma relação dinâmica entre autor e leitor. Cadório (2001: 17-18) mostra-nos alguns exemplos de definições de vários autores, como por exemplo: Thorndike, Solé, Alonso-Matias, Goodman, Iser, McGuintie, Lapp-Flood, Tébar, Díaz.

“ - Ler é compreender. (Thorndike)

- Ler é uma actividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito. (Solé)

- Ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código mas, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto. (Alonso-Matias)

- Ler é obter sentido do impresso (em sentido construtivo), obter sentido da linguagem escrita. (Goodman)
- A leitura é um processo de efeito cambiante, de carácter dinâmico entre o texto e o leitor. Autor e leitor participam no jogo da fantasia. (Iser)
- O processo de leitura tem que implicar a transacção entre o leitor e o escritor, através do texto. (McGinitie)
- Um processo de percepção, interpretação e avaliação do material impresso. (Lapp-Flood)
- A leitura é um processo altamente complexo. Implica a constante interacção de processo perceptivo, cognitivo e linguístico que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objectivos da leitura e as características do texto. (Téar)
- [...] O acto de ler pressupõe do sujeito uma interpretação e uma intenção” (Díaz).

Falar sobre a leitura é uma tarefa infundável, senão mesmo impossível dada a quantidade de teorias da leitura e temas abordados. A estas definições referidas, ainda acrescentamos mais uma de González & Romero (2001: 20), 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.”

A partir de esta definição, depreendemos que a leitura é algo mais do que reconhecer palavras. É também compreender o que se reconhece. Muitas vezes, quando se lê, reconhece-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 actividade 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 directo e sistemático. O vértice do domínio do processo de leitura depende do domínio de um conjunto hierarquizado de aptidões.

No essencial, a leitura é uma actividade solitária, mas o processo de leitura pode ser complexo e é influenciado por factores de ordem sócio-cultural, 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.

Para os jovens iniciantes, a leitura é um processo, uma actividade difícil, misteriosa que eles começam a realizar com uma esperança e curiosidade que não sofre influência do meio de onde provém. Como nos refere Soares (2003: 13-14),

“Há, em cada história, um lugar vago para um de nós como leitor e nele iremos, enquanto ela vai. Gostaremos de ter encontrado esse lugar e de não ter ficado de fora aborrecidos a ver os outros usar os livros como quem passeia, brinca, vive. Ir com eles. Nem que seja, primeiro, mais timidamente, menos convictamente, mas, depois, entrar nas palavras com à-vontade. A princípio pode ser precisa ajuda de imagens, mas depois, mais difícil ainda, sem rede, só palavras e com entusiasmo por estarmos a ler.”

Este entusiasmo deve continuar ao longo da vida e por isso, estamos de acordo com a opinião de Cassany (1998), quando nos diz que: “El aprendizaje de la lectura arranca mucho antes de la escuela y acaba mucho después, acaba con la vida.” No início, a criança começa por dominar as micro habilidades mais superficiais e primárias como: discriminar a forma das letras, estabelecer a correspondência entre som e grafia, unir letras formando sílabas, soletrando e formando palavras. Lê palavra a palavra, aprende a pronunciar as palavras correctamente, e entende todas as palavras de cada texto, que primeiro formaram frases, parágrafos e no fim constituíram o texto. Mas, este processo não é suficiente para a leitura ser considerada boa. A criança tem que dar um significado a cada palavra, tem que associá-la a uma imagem que interiorizou. Este complexo processo interactivo da leitura finaliza só quando o leitor consegue formar uma representação mental do texto segundo os objectivos que se colocou. Com o decorrer do tempo, o leitor tem que se desenvencilhar sozinho com as micro habilidades superiores como: ser consciente dos objectivos da leitura, saber ler a velocidade adequada, compreender o texto a diversos níveis, inferir significados desconhecidos, etc. Enquanto se vai lendo, há um processo instantâneo e activo que trabalha, vão-se formulando e verificando hipóteses e isto é, no fundo, a essência da compreensão, é a interacção entre o que já sabemos e o novo que está no texto.

Os alunos que mais beneficiam de um método progressivo de aprendizagem da leitura e da sua compreensão são os que detêm uma capacidade mediana, aqueles que nunca aprenderam a utilizar uma leitura correcta e a considerá-la uma ajuda no estudo, no crescimento e no desenvolvimento de inúmeras capacidades. No fundo, a leitura é uma técnica através da qual o leitor obtém conhecimento. Segundo John Potts (1979: 28), a técnica contém três elementos essenciais, que devem ser satisfeitos antes de a leitura ser considerada:

- 1) Antecipação - capacidade para utilizar experiência anteriores e conclusões, para adivinhar o que vai passar-se a seguir;
- 2) Autonomia - de modo a que a acção decidida em resultado da antecipação possa ser levada a cabo de maneira rápida e segura;
- 3) Análise das informações obtidas dos sinais recebidos.

Quando estes três elementos se combinam harmoniosamente, resulta uma técnica que se aplica ao processo de leitura. Mas qualquer leitura implica um processo que se pode dividir em quatro fases: a primeira fase é a que se situa antes da leitura propriamente dita. Devemos tomar uma série de decisões focalizadas no objectivo da leitura: se pretendemos localizar dados, estudar, obter informação, ou se ler é pura diversão. Temos que dar atenção ao texto que vamos enfrentar porque devemos activar estratégias distintas conforme o tipo de texto. Não se consulta uma enciclopédia da mesma maneira que um manual escolar, um jornal, um romance ou mesmo um poema e temos ainda que ver o tipo de leitura que realizaremos: se é superficial ou atenta. Numa segunda fase, faremos uma primeira leitura ou leitura superficial do texto, que no fundo consiste só em ver do que trata o texto e como ele está organizado. Numa terceira fase, far-se-á uma leitura atenta para compreender bem o texto, o tema, as ideias globais, a ideia principal e as secundárias, se está tudo bem ordenado e hierarquizado. Se há coesão e coerência no texto. Numa quarta fase, proceder-se-á a uma leitura profunda para analisar pormenorizadamente o texto, finalizando a compreensão com um resumo, esquema ou comentário.

O leitor também deve saber extrair do papel impresso uma satisfação pessoal. Em princípio, a linguagem faz de tal modo parte da nossa vida quotidiana que temos tendência para a considerar um dado adquirido e a acção de ler poderá não ser um prazer, se esta técnica não for automática, isto é, se o leitor tiver de interromper a sua acção inúmeras vezes por não perceber o significado de alguma frase, palavra, ou se tiver que lutar com a

pronúncia de palavras, caso da leitura numa outra língua (LE), ou se o tipo de escrita não chamar a atenção do leitor para o assunto tratado e não fizer apelo às suas experiências anteriores, podendo assim assimilar novo material. O leitor deve ter a capacidade de analisar as informações que recebe através dos sinais figurativos do impresso, pois caso isto não aconteça é também um grande entrave para o desenvolvimento da técnica da leitura. Este deverá chegar à conclusão, por exemplo, de que ler uma poesia não é o mesmo que ler um romance, um manual escolar, umas instruções do funcionamento de um aparelho, de um jornal, ou de um cartaz. Cada tipo de texto requer uma distinta capacidade de análise e mesmo de leitura. Os alunos devem ser levados a perceber que a leitura tem diferentes categorias, dimensões ou objectivos, formas de ler, velocidade, situação ou contexto, dependendo do que nos propusermos.

## 1.1. Categorias de Leitura

Deve-se dividir a leitura em categorias que estão relacionadas entre si mas têm objectivos distintos. Partindo das propostas de Potts (1979), pode ser feito um resumo esquemático que apresentamos:

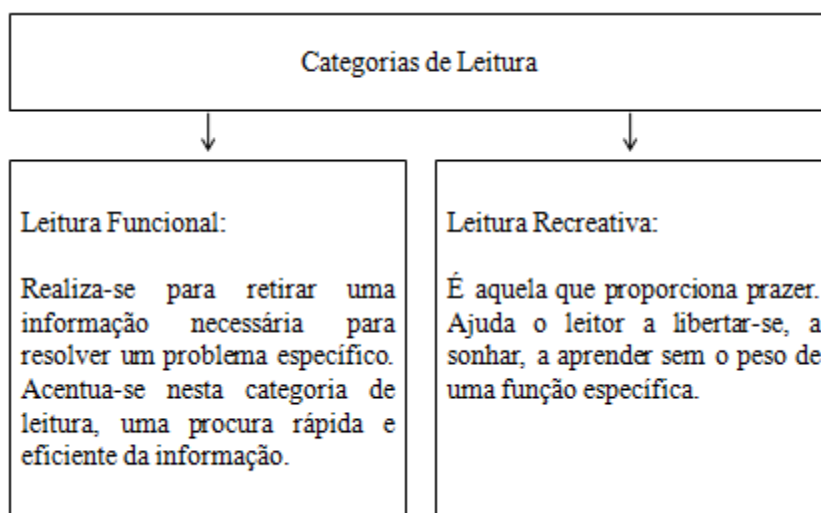


Figura 1. Categorias de Leitura. (Elaboração própria)

Esta sistematização pode pecar por ser um pouco simplista, mas é a forma mais precisa de caracterizar a leitura mediante um critério de função/objectivo/tempo e de gosto, desfrute.

Outros autores como Amor (2006) e Cadório (2001) propõem outras classificações incorporando uma *leitura analítica e crítica*, (ligada a práticas desenvolvidas em contexto escolar, como por exemplo: analisar textos, hierarquizar elementos num conjunto de dados, captar as relações lógicas entre componentes de uma situação/texto, exercer a crítica, isolar a estrutura de uma mensagem, distinguir a informação essencial dos acessórios, distinguir factos e opiniões, avaliar argumentos – requer bastante prática), uma *leitura literária* (leitura de eleição pessoal, de carácter mais livre que adquire uma dimensão estética). Com efeito, a esta leitura literária referem-se as duas citações a seguir transcritas:

“Ler uma obra da literatura é ter contacto como uma forma artística e a beleza é gratuita. A literatura tem uma dimensão estética que possibilita ao homem libertar-se da engrenagem escravizante do ter.” Matos, (*apud* Cadório, 2001: 41)

“... é meditar os grandes autores, dialogar com eles, discutir com eles os problemas que nos propõem; viajar de braço dado com eles, pelos maravilhosos reinos da sensibilidade, da fantasia, da inteligência; admirar, conscientemente o que nos oferece de grande, belo, verdadeiro; chegar, enfim a ser digno do seu convívio, e enriquecer o espírito ao calor e à luz desse contacto.” Régio, (*apud* Cadório, 2001: 41/42)

Se a *leitura for funcional*, a tónica deve estar no fomento de técnicas especiais, essencialmente na capacidade de compreensão mais avançada e na aptidão para utilizar conhecimentos adquiridos. Como diz Valadares (2003: 36), “...o aluno que sabe utilizar um livro, retirando dele aquilo de que precisa, é um aluno potencialmente apto ao sucesso.”

Este tipo de leitura faz-se para obter a informação necessária para solucionar problemas especiais. Deve ser uma procura rápida e eficiente. Segundo Antão (1997: 27), “a leitura funcional continua a ser a base da aprendizagem escolar, pois com ela se obtém informação necessária para ampliar o conhecimento e dar resposta às necessidades de formação e de desenvolvimento do indivíduo.”

Tem como objectivos fundamentais:

- a) apreender o sentido de um texto em níveis de dificuldade decrescente: capítulo, parágrafo, frase, palavra, ...
- b) encontrar respostas para perguntas específicas;
- c) tomar notas e recordar factos;
- d) seguir instruções com segurança;

- e) formular perguntas sobre um texto;
- f) utilizar roteiros e guiões de leitura;
- g) reconhecer/aplicar os mecanismos de transcrição e citação;
- h) reconhecer/usar abreviaturas, sublinhados e sinais convencionais;
- i) ordenar e esquematizar ideias graficamente;
- j) utilizar um dicionário, um prontuário, uma lista telefónica, um horário;
- l) localizar dados numa enciclopédia;
- m) utilizar um índice;
- n) utilizar ficheiros de uma biblioteca ou de um arquivo;
- o) manusear catálogos, bibliografias.

Esta leitura funcional é muito utilizada no nosso sistema de ensino - aprendizagem que depende muito de textos e constitui um instrumento básico para a formação curricular, contribuindo para a construção do saber e para ajudar a ultrapassar as dificuldades que normalmente surgem num texto.

Muitas vezes, põem-se problemas nas outras disciplinas, que não as de língua, como por exemplo na Matemática, sem se pensar nas aptidões de leitura exigidas ao aluno e necessárias para que ele possa encarar e enfrentar o problema que lhe surge. Se o aluno tem dificuldades de leitura, não compreende o que lê, nasce-lhe assim uma dificuldade para a qual ele não está preparado nem alertado. Deve fomentar-se nos jovens a consciência de que a leitura fornece informações a níveis diferenciados e que com o seu treino, desenvolve-se uma capacidade que ajuda a captar as informações transmitidas pelo texto.

*Se a leitura for recreativa, a tónica deve estar no prazer.*

Como nos sugere Proust, (1997: 5), “não há talvez dia da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aquele que julgámos passar sem tê-lo vivido, aqueles que passámos com um livro preferido.” É uma leitura intensa, vivencial. É uma leitura fundamental, constitui uma das formas mais apazíveis e enriquecedoras de aprender com os outros. Ela distrai e dá prazer, mas para isso é necessário que se faça com fluidez. Se temos dificuldades de compreensão, se soletramos as palavras, se não sabemos os seus significados e estamos sempre a ir ao dicionário, esta leitura tornar-se-á um aborrecimento e não conseguimos encontrar um fio condutor. O importante é conseguir captar a ideia geral, é ir

lendo ou relendo, caso seja necessário, para adicionar sentidos que se integrem coerentemente no todo. Mas, se a leitura não é feita convenientemente e devoramos livros atrás de livros, devemos ter cuidado para não nos acontecer como a D. Quixote:

“...él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles; y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo.” (Cervantes, 2004: 29-30)

Contudo, como diz Morais (1997: 15), “a tendência para acreditar nos efeitos perniciosos da leitura já está há muito ultrapassada: a leitura já não tem o poder de fazer perder o entendimento,” nem, como no século XIX, de levar os espíritos românticos aos suicídios, ou ao adultério, como em *O Primo Basílio*.

E, no entanto, hoje em dia, com a leitura podemos e devemos imaginar, sonhar com as experiências e vivências de outros porque só nos abre o espírito e leva-nos para mundos divergentes dos nossos, mas isto deve ser com moderação, como se diz: “com conta peso e medida.” E, seguindo a ideia de Soares (2003: 83), “o melhor roteiro que pode levar um leitor de livro em livro é o seu próprio gosto que se vai formando à medida que se vai lendo. Como em muitas outras coisas, o caminho vai-se descobrindo à medida que se vai andando.”

Para que isto aconteça, é necessário que o professor estimule, facilite o contacto dos alunos com a diversidade de textos, personalize as escolhas mediante as preferências, tenha em conta o perfil de cada aluno como leitor, porque só assim eles podem sentir prazer a ler algo que os atraia ou cative. Como refere Amor (2006: 96),

“...o professor terá necessidade de possuir uma ideia aproximada do perfil dos seus alunos como leitores: dos seus conhecimentos e capacidades, dos seus interesses e expectativas, dos seus hábitos e cultura face ao escrito e à leitura. Para tanto, disporá de dados resultantes quer do contacto directo, quotidiano, quer de questionários, listas de verificação, escalas de valores ou outros instrumentos, mediante os quais poderá apurar informação acerca do quê, do quando, do como e do porquê da leitura praticada pelos alunos.”



Normalmente este tipo de leitura é feito fora da sala de aula, mas o professor pode e deve sugerir e ensinar o seu aluno a utilizar as estratégias correctas, fomentar o gosto da leitura enquanto actividade de tempos livres e que este tente encontrar momentos para ler.

Como ainda nos diz Amor, a leitura recreativa, para além de permitir o confronto do sujeito consigo, com os outros e com a realidade, permite-lhe também o apelo ao imaginário, à transposição de universos, à vivência de outros modos de ser, à resolução de conflitos interiores e de problemas de ordem psicossocial. “É, por isso mesmo, um factor decisivo na maturidade da criança e do adolescente, no seu equilíbrio afectivo, na sua inserção no colectivo da escola e da comunidade, em geral.” (2006: 97)

## **1.2. Dimensões ou Objectivos da Leitura**

Na nossa sociedade, a leitura tem sido tida como uma aquisição essencial e um pré-requisito para o sucesso escolar. Mas os problemas não acabam só com o domínio do processo de leitura, temos que ter em conta também a dimensão ou objectivo da leitura.

Vamos destacar quatro dimensões baseadas nas sugestões de Cadório (2001): a dimensão informativa, a formativa, a socializadora e a lúdica. Cada uma pode associar-se ou interligar-se às categorias funcional e recreativa, o necessário é saber distinguir o *para quê*, quais as nossas necessidades ou objectivos.

Como já referimos, antes de começar a ler um texto, devemos prestar atenção à sua estrutura e ao tema, para sabermos como começar a lê-lo e se ele se adapta aos nossos propósitos. Começamos por planificar a actuação, levantando hipóteses, recorremos à memória, conectamos com a nova informação e assim sucessivamente. Por exemplo, se abrimos um livro e lemos na primeira frase, “era uma vez...”, associamos logo a uma história infantil, a um conto. À medida que vamos lendo, o texto aponta-nos novos indícios textuais (como mais informação, conectores...) e não textuais (como desenhos, disposição tipográfica do texto...) que nos permitem manter ou variar a nossa hipótese inicial. Como indica Montserrat Badia (2002: 197), “leer significa, en gran medida construir una interpretación plausible que iremos contrastando a medida, que vayamos avanzando en la lectura. E ainda nos diz, que devemos também ter em atenção “las demandas de lectura que reciben los estudiantes, de acuerdo con su edad y su nivel de madurez, son suficientemente complejas y

estimulantes”. Montserrat Badia acrescenta que “el objetivo de la lectura es clave en el momento de decir cómo leer, qué estrategias utilizar.”

É por causa de todo este processo que devemos saber para que é que os alunos, ou qualquer um de nós, vão ler: se é para preparar um exame, realizar um estudo, preparar uma aula, aprender simplesmente algum tema particular, efectuar uma aplicação, estar informado, mudar de opinião, estimular-se, motivar-se ou ainda, para passar o tempo. Os alunos devem ler com variedade de objectivos propostos ou não pelo professor que podem variar da crítica, à compreensão, a ampliar conhecimento, a opinar, ou só a ler como prazer.

### **1.2.1. Dimensão informativa**

A dimensão informativa é a utilizada prioritariamente nas escolas porque ela tem um carácter mais funcional. Na nossa sociedade de informação, a leitura com a dimensão informativa não podia deixar de ser a mais praticada. É necessário ler para realizar grande parte das actividades, quer sejam escolares ou não, do nosso quotidiano. Estas vão desde o consultar uma lista telefónica, um horário, ao preenchimento de um formulário, ao ler o jornal, uma revista, ao usar um computador, ao ler uma bibliografia de um determinado autor, uma carta, uma circular. São alguns dos muitos exemplos de tarefas que têm fins informativos. Como diz Cadório (2001: 38), “uma sociedade de informação, como esta em que se vive, é impensável sem destrezas de leitura, uma vez que esta é um dos veículos mais importantes na apropriação das informações e na comunicação humana.”

### **1.2.2. Dimensão Formativa**

Esta dimensão formativa, como a própria palavra nos diz, tende a formar. Tem como objectivo o aperfeiçoamento do leitor, construindo-o pessoalmente, intelectualmente, linguisticamente e ir rectificando a sua forma de pensar. Assim, como nos refere Cadório (2001: 38), “ler um livro não é apenas dialogar com a história, é também ouvir as palavras, saboreá-las, senti-las, apropria-se delas e do seu universo de referência.” Esta dimensão requer uma leitura atenta, reflectida e sossegada. É difícil ao professor incuti-la nos seus alunos, porque estes têm grandes dificuldades lexicais, morfológicas e sintácticas. E, mesmo a grande maioria não sabe interpretar a linguagem simbólica que é utilizada nos textos

literários. É uma leitura que leva à confirmação e à redescoberta da própria personalidade. O leitor pretende com ela confirmar o que sabe, adquirir dados novos que o tranquilizem interiormente ou mesmo redescobrir-se, quer através da semelhança de opiniões ou diferença destas, quer identificando-se com o que diz o autor, as personagens do texto, as situações, no fundo, com vivências. Como ainda nos diz Cadório (2001: 39), “através da leitura, os alunos e leitores, no geral podem aprender a explorar possibilidades e considerar opções, valorizar a diferença, estabelecer relações, definir quem são, e no que se podem tornar, ser mais autónomos, menos passivos, mais ágeis e com mais defesas.”

Ao nos propormos ler uma obra tendo em conta a dimensão formativa estamos inequivocamente a dar valor à leitura.

### **1.2.3. Dimensão Socializadora**

Esta dimensão é chamada socializadora, porque ela tem como objectivo reflectir sobre tudo o que nos rodeia e fazer uma ligação à nossa memória colectiva. Contudo, Soares (2003: 71), indica-nos que “é muito provável que não haja o gene da leitura, mas tem de haver a educação para a leitura, como imperativo de uma cultura humanista.” E é com esta dimensão que se pretende alargar nos alunos as suas perspectivas acerca da vida e dos outros que os rodeiam. Como nos refere Cadório (2001: 40), “vive-se numa sociedade em que cada vez se deve dar mais lugar à diferença e o livro permite que nos tornemos participantes em histórias, que não a nossa, e que se recolham dessa viagem pedaços do outro que é diferente de nós.”

Ler é ainda ser colector de várias gerações. Entrar no domínio da leitura pode significar conhecer outras mentalidades, outras culturas, outras épocas tão distantes a que só o livro pode fazer aceder. Uma obra é memória, é forma de ter acesso à herança cultural, a todo um saber do antigamente. Todos nós devemos estar sensibilizados para conhecer a nossas raízes, a nossa cultura, a base da sociedade em que vivemos e os livros podem desempenhar um papel muito importante na transmissão dessa herança, dessa memória, da nossa própria evolução sociocultural.

Temos que ter em conta, sempre que ensinamos os alunos, que o acto de ler, o processo da leitura tem que considerar os valores, as atitudes, as opiniões, o desenvolvimento da linguagem, a tradição oral, entre outros aspectos, porque todos estes factores e atitudes

criam conflitos de culturas que se manifestam de formas distintas nas escolas e podem ter implicações na evolução pessoal da linguagem e da leitura. Como nos diz Soares (2003: 67),

“...ler encorpa-nos. Aqueles que habitualmente lêem, têm, em si, condições para serem mais resistentes, fortalecerem o seu carácter, porque ler é uma prova para o nosso gosto e um treino para as andanças da vida; dá-nos traquejo, linguagem, discurso para intervir, para inferir, para tomar posição; dá-nos armas para defender ideias; dá-nos argumentos que substituem o muro; leva-nos a ponderar o impulso, pois que nos ajuda a ganhar consciência do tempo e a deslocar do vazio do acto imediato e acéfalo para a exigência da compreensão e da demora que ela implica.”

#### **1.2.4. Dimensão Lúdica**

Esta dimensão tem como objectivo ler para obter prazer, satisfação. Como diz Cadório (2001: 41),

“...a leitura lúdica pode estar ao dispor dos leitores, como forma de evasão e de alienação de uma ambiência fervorosa, movimentada, dominada pela rapidez dos acontecimentos. A leitura permite uma sensação de liberdade, de evasão e distanciamento dos constrangimentos do quotidiano. Mergulhando noutras experiências, a consciência fica liberta para se unir a outra realidade num universo fictício.”

Toda e qualquer ficção deveria ser levada para a sala de aula. Talvez este seja o meio de atrair os alunos para a leitura. Todos gostam de sonhar, de acreditar que algo que nos apraz possa ser real, porque não devemos esquecer que a leitura é uma porta que se abre, um acesso, uma entrada para algo, pode também ser a nossa forma de nos sentirmos livres. Como diz Soares (2003: 66), “ler não é só ler. Ler é também uma forma de estar, fazer, ter, ser. [...] As pessoas que lêem metem, no tecido das suas vidas, fios, motivos, cores de padrão inteligente, aberto, livre, que as desenvolvem, as capacitam, as afastam da animalidade, da mera sensibilidade.” Ler é uma das actividades que distingue o homem do animal.

### 1.3. Formas de Ler

Ao falar do acto de ler não podemos deixar de lado o *como* lemos. Há várias formas de ler, quer seja em voz alta ou em silêncio; sozinho, de forma individual ou em grupo, de forma colectiva. Todas estas formas interagem com a leitura que pode ser extensiva, intensiva, rápida ou superficial e involuntária.

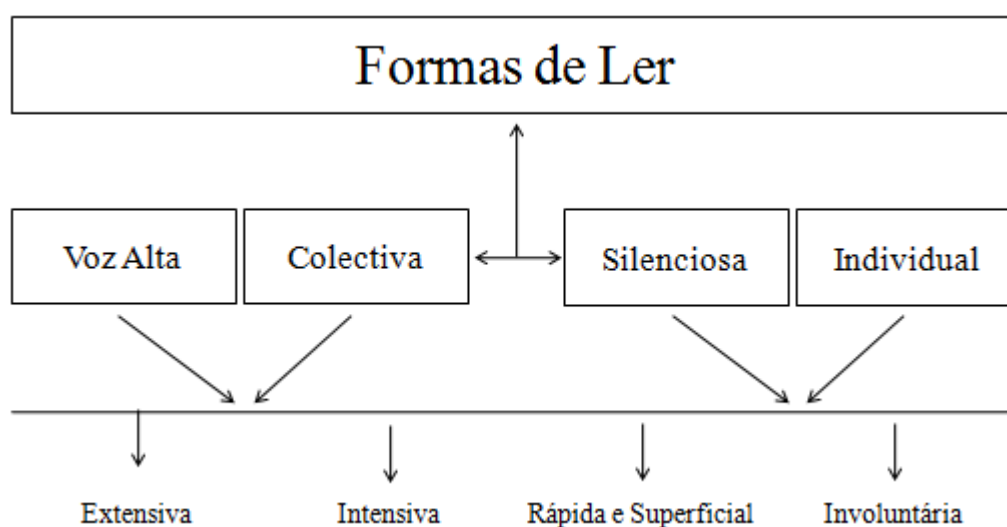


Figura 2. Formas de Ler. (Elaboração própria)

Roland Barthes dizia que o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é simplesmente alguém que deve reunir no mesmo campo todos os elementos que constituem o texto (*apud* Jean, 2000: 129).

#### *Leitura em Voz Alta*

“A leitura em voz alta é uma leitura silenciosa que sonorizamos.” (Faucambert, 1975, *apud* Jean, 2000: 95).

É uma leitura que se dirige aos outros, para vários ouvintes, é normalmente feita em grupo e geralmente em directo. Com ela partilha-se prazer, conhecimento, informações, é uma forma de transmitir ao mesmo tempo um saber e um divertimento. Como nos refere Morais

(1997: 164), “o primeiro passo para a leitura é ouvir livros. A audição da leitura por outra pessoa tem uma tripla função, cognitiva, linguística e afectiva.” Esta forma de ler deve ser audível e expressiva, quando for caso disso. É muitas vezes utilizada nas escolas como um teste de avaliação à oralidade; como uma avaliação de diagnóstico que analisa os erros que podem vir a ser um meio de estudo para aumentar a facilidade da leitura. Mas no fundo, como diz Jean (2000), sabemos que a capacidade de ler em voz alta depende da capacidade de dominar a leitura silenciosa «com os olhos», e que a leitura em voz alta revela a natureza e o grau de compreensão semântica dos textos.

Podemos considerar uma boa leitura em voz alta aquela em que o leitor compreende aquilo que lê. A maioria das vezes, os alunos, quando lêem alto, estão mais preocupados com o seu desempenho: se pronunciam bem, se articulam as palavras como deve ser, se não soletram, se entoam correctamente, se usam a pontuação convenientemente, se não saltam linhas, mais do que com a compreensão do que está impresso no texto. Como sugere Jean (2000: 102), “a leitura em voz alta só tem sentido se for assumida por aquilo que é; uma arte de ler de outra forma, e, acessoriamente, uma maneira de verificar as cadências semânticas do significante escritural.”

Acrescentaríamos o que nos diz Soares (2003: 53-54), “ler em voz alta é isso: passamos pela boca a história e deixa nela um rasto inesquecível, uma funda memória física. [...] A experiência repetida de ler e ouvir ler em voz alta torna-se também propulsora de uma energia maior nas leituras que, entretanto, se vão fazendo em silêncio.”

### *Leitura Silenciosa*

É a leitura que mais se pratica, é feita individualmente e é aquela em que se toma mais consciência do conteúdo do texto, em que o leitor se encontra verdadeiramente com o significado, com o sentido que o texto lhe transmite. Como refere Antão (1997: 46),

“A leitura silenciosa é sempre um bom pretexto para avaliar a compreensão linear e dedutiva de quem lê. [...] Torna-se útil para se saber quando é que o leitor está pronto a usar a sua capacidade de ler como auxiliar eficaz do estudo ou investigação. Além disso só a leitura silenciosa permite a leitura rápida, uma vez que pronunciar vocábulos é um processo muito mais lento do que visualizar um grupo de palavras e associá-lo, mentalmente, ao significado respectivo.”

Esta leitura pode-se realizar a qualquer momento da nossa vida, pois mesmo involuntariamente estamos a ler silenciosamente. Quando, por exemplo, andamos na rua e vemos um cartaz, um letreiro, lomo-lo em voz baixa, interiormente, é uma acção que não controlamos. Muitas vezes a curiosidade leva-nos os olhos na direcção da imagem, das letras e lomo-las. Estamos sempre a ler silenciosamente, mas esta forma de ler pode ter vários tipos.

### *Leitura Extensiva*

De acordo com Caballero de Rodas (2001: 294), “El objetivo de este tipo de lectura es captar la idea global del texto. No es necesario, por lo tanto, entender todas las palabras. Los textos que se leen de esta manera suelen ser extensos: una novela, un cuento, etc.”

Com este tipo de leitura pretende-se que se leiam obras na íntegra ou mesmo textos mais extensos. Nas escolas, o hábito do uso dos manuais escolares ou das fotocópias leva os nossos alunos a perder o contacto com o livro, a obra completa. Acostumam-se a adaptações, excertos muitas vezes manipulados, que os não deixam apreender todo o conteúdo da obra quanto a nível de caracterização das personagens, descrição do espaço, do tempo, a percepção de pormenores que muitas vezes são a chave para perceber a ideia global da obra. Por isso, a maioria das vezes, os alunos não se apercebem da coerência e coesão do texto que só podem ser percebidas por uma leitura extensiva. Eles só lêem partes seleccionadas pelos professores que os ajudam a reter a ideia global da obra. Como diz Amor (2006: 99),

“...entre nós, a «invasão» de textos «paraliterários» ou não-literários», no que respeita à D.L.M. (Disciplina de Língua Materna), é mais aparente do que real; no quadro das leituras extensivas, então, nunca o que foi proposto ou facultado à leitura do aluno se afastou do padrão estabelecido: narrativa literária, nas suas variantes clássicas (conto, novela, romance...) talvez só com uma excepção, a banda desenhada (BD).”

Esta prática de leitura extensiva é mais desenvolvida fora da sala de aula. Ela deve ser feita por iniciativa própria, por interesse, com um carácter livre ou recreativo, por prazer. Como nos refere Cassany (1998: 247), este tipo de leitura extensiva pratica-se para “fomentar hábitos de lectura, desarrollar actitudes y sentimientos positivos hacia la cultura impresa, ayudar a los lectores a definir sus gustos, aproximar el mundo del libro (bibliotecas, escritores, librerías, etc.) al alumno.”

E esta forma de leitura pretende criar leitores com hábitos de leitura.

### *Leitura Intensiva*

Segundo nos refere Caballero de Rodas (2001: 294), esta leitura intensiva, “es aquella cuyo objetivo es comprender un texto de forma exhaustiva. El lector realiza esta lectura con detenimiento, prestando atención a todas o a la mayoría de las palabras. Los textos que se leen de este modo suelen ser cortos: poemas, instrucciones, recetas de cocina, etcétera.”

Este tipo de leitura intensiva, nas nossas escolas, realiza-se com textos breves, curtos e pratica-se com exercícios de compreensão para verificação ou avaliação da leitura. Deve ser feito devagar, passo a passo, prestando atenção à maioria das palavras. É uma leitura que se pratica muito nas aulas de Língua estrangeira (LE) sob o controlo do professor. Não se deve abusar muito dela porque pode criar um mau hábito nos alunos, levando-os a acreditar que é assim que se deve ler e torná-los em leitores incompetentes. Não devemos nunca esquecer que lemos para compreender.

### *Leitura Rápida e Superficial*

Esta leitura tem como objectivo captar só a ideia essencial do texto e permite ler com velocidade e eficácia. Como diz Antão (1997: 34),

“Este tipo de leitura é, geralmente feito silenciosamente ou em voz baixa e pode revelar-se um óptimo auxiliar no estudo. [...] Quando se pensa à medida que se lê, a compreensão aumenta; quando se lê depressa (não confundir com “à pressa”!), o pensamento é ocupado com o assunto em questão e, por isso, a capacidade de concentração aumenta também. Ao mesmo tempo, torna-se mais fácil recordar factos, uma vez que, deixando de lado a memorização de simples palavras, o leitor passa a criar uma estrutura mental de conceitos (a que os linguistas costumam designar por “constructos teórico”).”

É o tipo de leitura que se pratica em aula de língua quando tem de se preparar uma matéria para um teste, um exame e se tem pouco tempo. O aluno só dá uma vista de olhos rápida pelo texto, fixando-se só no que acredita ser o essencial, o significativo. Podemos referir outros exemplos deste tipo de leitura rápida e superficial, como: ver no jornal ou numa



revista a programação da televisão, o cartaz de cinema, procurar um significado de uma palavra em um dicionário, ler na sala de espera de um consultório ou no cabeleireiro. São sempre leituras transversais ou na diagonal.

### *Leitura Involuntária*

É a leitura que se faz de forma inconsciente. Não é programada nem tem um objectivo delineado. Lê-se tudo e de tudo conforme nos surge à frente dos olhos. Por exemplo, se vamos no metro e o senhor que vai à nossa frente está a ler o jornal, nós involuntariamente olhamos e lemos as letras gordas, os títulos que se destacam. É algo que surge e que realizamos sem pensar. O mesmo se passa com quase toda a publicidade. A curiosidade desperta-nos o interesse. É uma prática de leitura que se faz em todo o local, normalmente em silêncio.

Para concluir, apraz-nos dizer que não importa o tipo, a forma como se lê, o mais importante é que se leia qualquer coisa porque, como diz Antão (1997: 72), “qualquer tipo de leitura é preferível à total ausência de leitura.”

## **1.4. Velocidade na Leitura**

Qualquer leitura requer um tipo de velocidade. Baseando-nos nas propostas de Cassany (1998: 198), propomos tratar aqui a leitura integral que pode ser reflexiva ou mediana e a leitura selectiva que pode ser atenta ou consiste numa vista de olhos.

Como diz Antão (1997:71), “tanto a leitura rápida (feita para retirar a informação principal) como a lenta (para memorizar factos) ou aquela que se faz com o intuito de verificar certos pormenores, podem servir de suporte à testagem da compreensão escrita, quer os assuntos dos textos estejam relacionados com as ciências, os estudos sociais ou a matemática.”

Todo o texto requer um tempo e tem uma forma de ser lido.

A *leitura integral* implica que todo o texto seja lido e se for *reflexiva* é mais lenta porque requer uma compreensão mais cautelosa, exaustiva e uma análise minuciosa de todos os pormenores que estão no texto. Realizamos esta leitura quando estudamos apontamentos, livros de texto, perguntas, instruções ou quando lemos ou relemos algo que escrevemos. Damos atenção a todos os detalhes e por isso a leitura requer muito tempo e atenção.

Mas, se a leitura integral for *mediana*, é rápida e o grau de compreensão tem de ser bom. É o tipo de leitura que fazemos habitualmente para ler uma obra literária, um ensaio, um relatório, uma carta, uma circular.

Se optarmos por uma *leitura selectiva e atenta*, significa que escolhemos as partes de um texto que nos interessam, que nos dão a informação que procuramos, segundo os nossos objectivos. É uma leitura rápida que requer menos compreensão leitora, mas serve-se de estratégias específicas para a obter. O exemplo mais característico é a leitura do jornal e das revistas. Primeiro damos uma vista de olhos e só depois é que vamos ler as notícias ou informações que queremos aprofundar ou nos motivam, nos aguçam a curiosidade.

É uma leitura que tem como objectivo retirar uma informação específica rápida e eficientemente.

Se a leitura selectiva consiste em dar *uma vista de olhos* é a mais rápida e serve para se criar uma primeira ideia global do texto e permite-nos depois direccionar-nos para outras partes dele. Primeiro olhamos para a página, o formato, o desenho gráfico e depois para os títulos, os subtítulos, palavras ou expressões destacadas. O objectivo é só ficar com uma ideia do texto e rapidamente.

No fundo, não importa como se lê: se é em voz alta, em voz baixa, individualmente, em grupo ou para o colectivo, se é uma leitura integral, se é selectiva, o que se deve destacar é que ler é comunicar. Não queremos saber se é rápida, lenta, em diagonal, o importante é despertar o interesse pela leitura e como diz Alves (2003), o perigo das escolas é que, “de tanto ensinar o que o passado legou – e ensinar bem – fazem os alunos esquecerem de que o seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas o futuro que se abre como vazio, um não-saber que somente pode ser explorado com as asas do pensamento.”

## 1.5. Motivar Para a Leitura

Amor (2006: 103), a propósito de motivar os alunos para a leitura, diz-nos: “Partir da realidade, do conhecimento do que os alunos lêem, seja de boa ou má qualidade, de género prestigiado ou não: ler algo, nem que seja, simplesmente, o jornal desportivo ou o «Almanaque Patinhas», é sempre melhor do que não ler.” Cabe ao educador motivar e despertar o gosto pelo acto de ler. Tem que criar e desenvolver estratégias, actividades para atrair os alunos. Se um aluno gosta mais de ler banda desenhada ou uma revista é levá-lo a ler este tipo de material impresso, porque sem se aperceber, aos poucos, vai criando o hábito de ler e de repente está a ler com gosto de qualquer outro tipo de texto. Como nos diz Hassenforder, citado por Alarcão (2005: 22), « la compréhension d`un texte dépend de l`aptitude à lire couramment, mais aussi de l`intelligence et de l`intérêt porté. Le problème de la motivation est capital. Les résultats dépendent largement de la volonté de réfléchir manifestée par les élèves. »

O professor não deve colocar um texto na frente do aluno sem antes o introduzir. Os alunos têm que ser motivados, acordados para o tema do texto, alertados para a sua estrutura. Devem ser explicados os exercícios que vão ser pedidos após a leitura, definidas bem as tarefas, para que os alunos não sejam apanhados desprevenidos. Como nos refere Cadório (2001: 45), “é sempre importante que o professor estabeleça objectivos significativos de aprendizagem que norteiem a selecção das actividades e mostrar a leitura como uma actividade interessante, válida e útil.”

Os alunos devem perceber que o acto de ler desempenha uma função no meio de toda a aprendizagem. Mas a leitura não é só uma forma de ensinar, ela é também uma diversão e é isto que os alunos têm que conhecer. Como diz Soares (2003: 70), “a escola pode ser um lugar onde, enquanto se ensina *o ler*, se desperta a fantasia.”

O desinteresse que mostram os alunos pela leitura é sempre algo que preocupa qualquer educador. E culpa-se o desenvolvimento dos meios de comunicação social que cortou, em grande medida, os hábitos de leitura. Por mais que os professores tentem inculcar hábitos de leitura e convencer os alunos de que um hábito não substitui o outro, eles não os ouvem nem acreditam neles. Como diz J.C.Abrantes, citado por Amor (2006: 108), devemos “unir a escrita, a leitura, a fala, aos audiovisuais e aos *media*. É uma estratégia de

sobrevivência, para dar alma e humanidade aos audiovisuais e aos *media*, para lhes dar significado. É uma estratégia de sobrevivência para dar alento à escrita, à leitura, à fala, a partir das imagens e dos sons vividos pelos jovens de hoje.”

Ainda nos acrescenta Amor (2006: 108), que “sendo um espaço vivido e participado, o espaço da escola – marcado pela cultura escrita – tornar-se-á um espaço de leitura, em sentido amplo e, assim, um lugar de criação de cultura.”

O aluno tem é que se sentir motivado para a leitura e escolher o que lhe agrada ler naquele momento.

Concluimos com uma frase de (Solé 1992, *apud* Cassany, 1998: 246), “motivar no es que el maestro diga «¡Fantástico! ¡Ahora vamos a leer!», sino que lo digan – o lo piensen – los alumnos.”

## 2. Compreensão Leitora

“Eu dormia muitas vezes com o dicionário debaixo do travesseiro. Estava convencida de que as palavras, durante a noite, iriam atravessá-lo e viriam instalar-se em caixinhas prontas para a arrumação. As palavras abandonariam assim as páginas e viriam imprimir-se na minha cabeça. Seria sábia no dia em que, no livro, só houvesse páginas em branco.”

(Tahar Bem Jelloun, *Les yeux baissés*.  
*apud* Morais, 1997: 153)

Morais (1997: 110) refere-nos que, “falando de leitura, é corrente confundir a capacidade de leitura, os objectivos da leitura, a actividade da leitura e o desempenho de leitura. O desempenho de leitura é evidentemente o resultado, o grau de sucesso da actividade de leitura. [...] Os objectivos da leitura são a compreensão do texto escrito.”

Portanto, ler na língua que se aprende 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. No fundo, como diz Smith (2003: 17), “a compreensão da leitura não pode ser adquirida sem levar em conta a natureza da linguagem e as várias características de operação do cérebro humano. [...] A compreensão é a base, não a consequência da leitura.” Ainda, como nos sugere Sonsoles Fernández (2005), “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 activo 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. E Sonsoles Fernández (2005), vem-nos dizer 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.”

A compreensão leitora é um processo que se activa consoante as necessidades, a curiosidade ou o desejo pessoal de ler. As estratégias que se executam perante as dificuldades leitoras são as mesmas tanto em língua materna (LM), como em língua estrangeira (LE). A única diferença que se coloca está no domínio que o leitor tem da língua estrangeira, porque, como é um mecanismo quase inconsciente, ele activa-se instintivamente. Tanto inferimos o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto ou por uma dedução semântica, como formamos hipóteses sobre o que se vai lendo, como prevemos e confirmamos ou refutamos essa hipótese, como captamos a coerência e coesão do texto, como nos apercebemos dos vários elementos formais ou estruturais que nos ajudam na apreensão do texto, tais como: o título, o subtítulo, as introduções, as primeiras frases, as conclusões, os índices, os sumários, a divisão em capítulos, as notas, os esquemas, os quadros, as imagens, etc. Todos são no fundo, mecanismos que actuam em toda a comunicação, em toda a aprendizagem e em toda a leitura que executamos, só têm que ser activados. Como nos refere Esther Blanco Iglesias (2005), “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. Sonsoles Fernández (2005) 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 Garcia, (2006), acrescenta:

“La necesidad de dedicar tiempo a la lectura en ELE<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup> ELE (Espanhol Língua Estrangeira)

practicar habilidades cognitivas superiores con el fin de desarrollar capacidades de reflexionar, juzgar y evaluar un texto como base para trabajos científicos.”(Pp. 150 e 159)

Lê-se para compreender, mas, como nos refere Giasson (1993: 30), “um leitor compreende um texto quando é capaz de activar ou de construir um esquema que explica bem os objectivos 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. Alguns alunos não têm dificuldades em compreender quando se lhes lê um texto, mas são incapazes de o compreender se o lêem individualmente. Têm que dominar os mecanismos básicos da actividade de leitura. É muito possível que uma descodificação que não se domine bloqueie a compreensão. É por isso que Golder & Gaonac´H (2002: 126), nos dizem “en general, digamos que comprender un texto consiste en construir un modelo mental de situación en el cual la información del texto se elabora e interpreta a partir de los conocimientos previos de los lectores, y se integra en éstos.” Mas 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.

O processo de compreensão leitora implica fazer a ligação entre o novo e o já conhecido. 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.

Tradicionalmente, via-se a compreensão leitora como um conjunto de sub-habilidades a ensinar de uma forma hierarquizada que ia desde o descodificar, ao encontrar sequências de acções, ao identificar a ideia principal do texto. Só depois de dominar bem estas habilidades é que se podia ser considerado um bom leitor. Mas, com o decorrer dos tempos e com o interesse que despertou o estudo da compreensão leitora, esta concepção foi-se modificando e evoluiu. Passou a ser considerada uma concepção mais global, virada para a integração dos vários níveis de compreensão, para a interacção de modelos ou processos, para a inclusão das

várias estruturas, das habilidades ou estratégias e passou a ser também considerada a conjugação entre texto – leitor – contexto. Como nos diz Giasson (1993: 18),

“Em resumo, cada vez se põe mais em questão que a leitura seja um mosaico de habilidades isoladas; a compreensão na leitura é, antes, encarada hoje como um processo holístico ou unitário. As habilidades de leitura ensinadas antes, não são necessariamente desprezadas (algumas são com certeza válidas), mas é cada vez mais evidente que uma habilidade aprendida isoladamente não contribuirá automaticamente para uma actividade real de leitura.”

Para compreender um texto devemos sempre activar todos os processos a que ele tem direito. Propomos um esquema, baseado num de Cassany (1998: 203), que sintetiza muito bem o processo que se desenvolve na compreensão leitora.

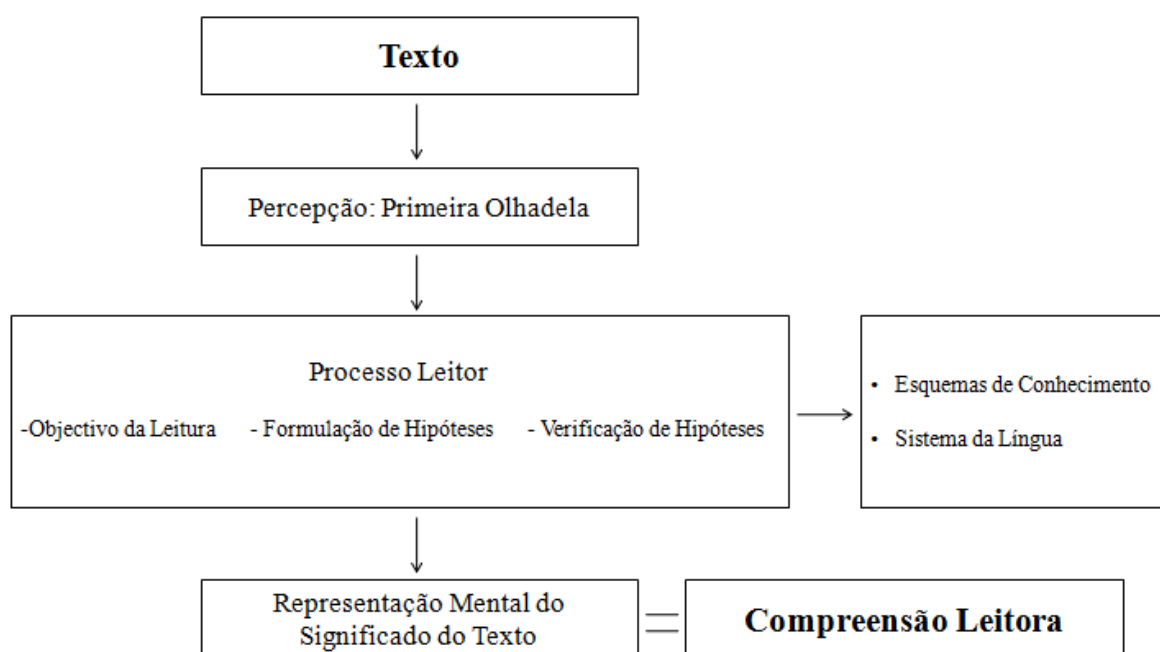


Figura 3. O Processo de Desenvolvimento da Compreensão Leitora.

(Adaptado de Cassany, 1998: 203)

O processo de compreensão desenvolve-se, começando pela percepção que se realiza do texto. É a primeira leitura, é o passar de olhos. Depois, o leitor delinea os objectivos da leitura e coloca as suas expectativas sobre o que vai ler (tema, estrutura do texto, tom, forma, etc.), levanta hipóteses baseando-se nas informações prévias, nas suas experiências de leitura,



nos esquemas de conhecimento que detém e que foi acumulando ao longo da vida. Só após este processo, é que começa a verificar as hipóteses que formulou. Pode confirmá-las, reformulá-las ou rectificá-las, refutá-las, e só com a interacção que se estabelece entre o que já sabemos e o novo que nos diz o texto, é que se realiza a representação mental do significado do texto, no fundo, é quando se processa a compreensão deste, que é instantânea e activa durante toda a leitura. Como refere Smith (2003: 21),

“aprendemos a ler, e aprendemos através da leitura, acrescentando coisas àquilo que já sabemos. Assim, a compreensão e o aprendizado são fundamentalmente a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido. Para entendermos tudo isto devemos começar considerando o que «já temos em nossas mentes» que nos permite extrair um sentido do mundo. Devemos começar compreendendo a compreensão.”

## **2.1. Níveis de Compreensão Leitora**

No processo da compreensão leitora, realizam-se várias operações. Para melhor as apreendermos, devemos desmontar e classificar os diversos níveis que se utilizam para compreender um texto.

Apoiando-nos na divisão feita pela normativa pedagógica do Perú, que é referida em Danilo Sánchez Lihón, (2008), propomos três níveis de: a) nível de análise; b) nível inferencial; c) nível crítico-valorativo.

Esta divisão propõe-se tendo em vista a preocupação de tornar os leitores livres, autónomos, entusiastas e de lhes facilitar o trabalho da compreensão e todo o processo de assimilação da leitura.

a) *No nível de análise* ou nível textual, estão integrados os níveis: literal, de retenção e organizacional. Têm todos uma ligação com o texto, quer seja através da informação explícita, quer seja da captação de conteúdos ou através da ordenação de elementos que estão no texto. Como explicita Lihón, (2008),

“Interesa en él cada elemento del texto y la relación semántica que hacen una totalidad, la conexión entre las partes, la coherencia al interior del texto, los vínculos entre los componentes y cómo estos se organizan.

El nivel de análisis no puede ni debe reducirse a la literalidad puesto que aquel engloba lo que es retención y organización, y con ello la construcción y desconstrucción del universo textual.

Tampoco se ocupa de los segmentos del texto sin integrarlos ni dejar de interesarse por la totalidad. Abarca las relaciones que se dan en aquel espacio que para el análisis es un mundo cerrado donde todo lo que se asume está dentro y no fuera de él.”

O *nível literal* centra-se nas ideias e informações que estão explicitamente expostas no texto através do reconhecimento ou por evocação de factos. Descodifica-se signos escritos de palavras, convertendo os visuais em sonoros e vice-versa. Com o reconhecimento pode ir-se ao pormenor e identificar nomes, personagens, tempo e locais. Pode reconhecer-se as ideias principais, tanto de um parágrafo como de todo o texto; sequências, através da ordem das acções; comparações, através da identificação das razões explícitas de certos acontecimentos ou acções. Podemos dizer que a compreensão, no nível literal, é onde se recupera a informação que está explícita no texto e ela se reorganiza tendo em conta classificações, resumos e sínteses.

A compreensão no *nível da retenção* é a capacidade de captar e aprender os conteúdos do texto, quer eles sejam reprodução de situações, lembrança de pormenores, fixação dos aspectos fundamentais do texto, reunião dos dados científicos, etc.

A compreensão no *nível organizacional* tem que ordenar todos os elementos que estão ligados ou que têm uma relação e que surgem no texto. Realiza-se através da captação e do estabelecimento de relações, ajuda o leitor a descobrir a causa efeito dos acontecimentos, a captar a ideia principal do texto, a identificar as personagens principais e secundárias, a reordenar uma sequência e a resumir generalizando tudo.

b) *No nível inferencial*, procuram-se relações que vão mais além do que se lê. Explica-se o texto mais amplamente, juntando informações e experiências anteriores, relacionando o lido com os nossos saberes prévios e assim formulam-se hipóteses e novas ideias. A meta deste nível é a elaboração de conclusões. É um nível que favorece relações com outros campos do saber e a integração de novos conhecimentos num todo. Está ligado ao leitor. Como referem Golder & Gaonac`H (2002: 126),

“En general, digamos que comprender un texto consiste en construir un modelo mental de situación en el cual la información del texto se elabora e interpreta a partir de los

conocimientos previos de los lectores, y se integra en éstos. Esos conocimientos previos facilitan la activación de cierto número de procesos esenciales para la comprensión del texto: inferencias para restablecer lo implícito, [...]"

Através deste nível descobre-se aspectos implícitos no texto, tais como: completar pormenores que não surgem no texto; fazer conjecturas sobre outros acontecimentos passados ou que poderiam vir a acontecer; formular hipóteses acerca das personagens, ou de outros factos; deduzir aprendizagens; inferir pormenores adicionais que, segundo as conjecturas do leitor, deveriam estar incluídos no texto para que este seja mais informativo, interessante e convincente; inferir ideias principais que não estão incluídas explicitamente; interpretar uma linguagem figurativa para inferir a significação literal de um texto; etc. Como define Lihón (2008), o nível inferencial

“Es el proceso de comprensión lectora mediante el cual se induce y desprende algo del texto, detalle que no estaba explícito pero que es inherente, que está inmerso y relacionado directamente al texto. Mediante la inferencia se extrae, devela y aclara algo que estaba contenido aunque velado y oscuro en un escrito. Derivamos algo espontáneo y pertinente del texto, refiriéndose a aspectos que están allí, pero no de manera clara.”

c) *No nível crítico-valorativo* ou nível contextual, estão integrados os níveis de interpretação, valorização e criatividade. Estão todos ligados ao contexto, à síntese. Aqui combinam-se elementos ou partes, até construir uma nova estrutura original e inesperada, assim como, se combinam experiências prévias com o material novo, integrando-o no todo. E, para além disto, também implica a possibilidade de estudar um todo para chegar a compreendê-lo melhor. Como refere Lihón (2008),

“La síntesis – operación mental y anímica de la mayor importancia y hasta excelencia que une mundos y realidades diferentes; fusiona contrarios y opuestos en una perspectiva nueva, vinculando lo estable e incommovible que ofrece el texto con la realidad inmediata, huidiza y efímera. Junta el mundo del texto con la vida del lector y con la circunstancia inmediata que se vive e interesa transformar.”

Na compreensão ao nível crítico-valorativo, o leitor emite juízos de valor sobre o texto lido. Aceita-o ou recusa-o, justificando ou fundamentando. Este tem em conta qualidades de exactidão, aceitabilidade e probabilidade. A leitura crítica tem normalmente um carácter avaliativo porque nela intervém a formação do leitor, os seus critérios e o

conhecimento que ele tem sobre o tema lido. Os juízos podem ser, segundo refere María Helena Camba (2006):

- 1- De realidade ou de fantasia - dependendo da experiência do leitor com as coisas que o rodeia, com os relatos ou com as leituras;
- 2- De adequação e validade – em que o leitor compara o que está escrito com outras fontes;
- 3- De apropriação – o leitor necessita de uma avaliação das diferentes partes, para as conseguir assimilar;
- 4- De recusa ou aceitação – depende do código moral e do sistema de valores do leitor.

Cada vez mais, hoje em dia, é necessário desenvolver o sentido crítico dos alunos, num clima calmo onde haja liberdade de opinião e expressão, e num contexto apropriado.

A compreensão *no nível interpretativo* reordena os conteúdos do texto. Realiza-o através da formação de uma opinião, da dedução de conclusões, da previsão de resultados, da extracção de mensagens de um texto, da formação de um juízo de valor, ou da reelaboração do texto numa síntese própria. Todas estas actividades implicam a boa compreensão do texto, para se conseguirem realizar com êxito.

A compreensão *no nível valorativo* consiste na formulação de juízos baseando-se em experiências e valores. Assenta na captação dos sentidos implícitos, na formação de juízos a partir do valor que está no texto, na separação dos factos e das opiniões, na criação de uma opinião acerca da boa ou má realização do texto, da actuação das personagens, etc. Os alunos têm que criar uma opinião que valorize o texto, têm que desenvolver capacidades para expressar juízos de valor.

A compreensão *no nível criativo* consiste em criar opiniões próprias sobre o texto, comparando o que ele transmite com a realidade, ou então criar algo, ou um texto novo. Cria-se a partir da leitura. Podem-se realizar associações de ideias (a partir do texto ou próprias), reafirmar ou mudar a conduta, formular ideias e recrutar vivências próprias, propor outro título para o texto, solucionar problemas, transformar um texto de assunto trágico em um humorístico, mudar o fim de um texto, reproduzir o diálogo das personagens dramatizando-o, criar personagens e fazê-las interagir na história, introduzir um conflito, realizar um desenho, etc. São inúmeras as actividades criativas que se podem realizar para ajudar a compreender melhor o texto.

Gostaríamos de concluir, afirmando que compreender textos é também desmontar toda a sua arquitetura e esta compõe-se de vários níveis.

## **2.2. Processos ou Modelos Utilizados na Compreensão Leitora**

A compreensão leitora é um processo complexo que incorpora o uso do consciente e do subconsciente para construir o significado global do texto. Como nos sugerem González & Romero (2001: 23),

“La comprensión lectora es, un proceso y no sólo un producto, donde el lector participa activamente y donde se ponen en juego una serie de estructuras, estrategias y conocimientos que hacen que el lector opere con los significados de un texto y cree un modelo mental sobre él, desde un proceso de construcción e integración de proposiciones, y un proceso de aplicación de conocimientos previos, estrategias y expectativas o motivaciones personales.”

A compreensão é um processo e como tal é uma actividade construtiva e de interacção que requer uma atitude activa e o esforço do leitor para que este vá interpretando o texto. Serve-se de modelos para se desenvolver. Vários investigadores e estudiosos propuseram o modelo ascendente, o modelo descendente e o modelo interactivo para explicar o processo da compreensão leitora.

O modelo ascendente, de baixo para cima (bottom-up) e o modelo descendente, de cima para baixo (top-down), fundamentados por propostas psicológicas conductistas que perduraram até aos anos 70 do século XX, defendiam, segundo o *Monográficos marco ELE* (2008: 150-153), que:

No *modelo ascendente*,

“la lectura se concibe como un proceso secuencial y organizado jerárquicamente en el que el lector aplica sus habilidades para la descodificación e inicia una trayectoria lineal ascendente y unidireccional de discriminación visual, que va desde la percepción e identificación de grafemas y la asociación con su fonema correspondiente, al reconocimiento primero de sílabas, después de palabras y así sucesivamente, ensamblando las distintas piezas léxicas hasta extraer el significado textual completo. El texto se convierte así en única fuente de conocimiento, en absoluto suministrador de información; en auténtico contenedor de

significados, hasta tal punto que si el lector es capaz de leer las palabras del texto, se considera que la comprensión se producirá posteriormente de forma automática.”

*No modelo descendente,*

“el lector, verdadero protagonista del proceso, inicia una trayectoria lineal descendente en la que va sobrevolando la superficie del texto en busca de indicios que va seleccionando del continuum lingüístico, de acuerdo con sus propias expectativas, para aplicarles todas sus habilidades interpretativas. [...] La mayor o menor capacidad del lector para actualizar los esquemas mentales más adecuados a la hora de inferir información significativa del texto e ir anticipando, a medida que avanza la lectura, su posible contenido a través de la generación de hipótesis. El lector apunta así hacia el texto y activa todo un arsenal cognitivo de conocimientos previos y de expectativas propias que, a modo de lente telescópica, lo va barriendo en busca de pistas textuales mínimas que orienten el proceso de comprensión.”

Concluem dizendo que: “el modelo ascendente desestima la contribución del lector y sacraliza el texto, el modelo descendente confía casi exclusivamente en la aportación del sujeto lector.”

No modelo ascendente, supõe-se que quando lemos processamos hierarquicamente diferentes unidades e vamos integrando até que a descodificação seja completa e podemos entender o texto. No fundo, este modelo pressupõe que o leitor começa por fixar-se nos níveis inferiores do texto, como os signos gráficos, as palavras, para formar sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Para processar este mecanismo, o leitor começa por decifrar os signos, oralizando-os, nem que seja de forma silenciosa, só para se ouvir a pronúncia-los, e assim receber o significado de cada unidade (palavra, frase, parágrafo, etc.) para de seguida os unir todos até chegar a conseguir obter o significado global. Este processo não se realiza sempre porque a percepção de algumas letras é mais rápida em palavras conhecidas do que em outras que o não são, facto que demonstra ser um modelo com limitações e que não segue sempre o mesmo percurso.

No modelo descendente, também há um processamento hierárquico mas ao contrário. O conhecimento do mundo e do tema do texto permite ao leitor fazer antecipações, para assim compreender mais facilmente o texto. Neste modelo, actua-se desde a mente do leitor até ao texto. A leitura é dirigida pelos conhecimentos semânticos e sintácticos do indivíduo. É um

modelo que permite resolver as ambiguidades e escolher entre as interpretações possíveis do texto. Não se deve, neste caso, descurar a ajuda que o contexto pode dar. No fundo, é um modelo que se desenvolve desde as unidades mais globais até às mais discretas, no qual o leitor desempenha o papel principal, é o elemento central.

Com estes dois modelos, o que o leitor vê no texto e o que este nos aporta, são dois processos que se realizam simultaneamente e que estão dependentes um do outro. Separadamente, os dois modelos teóricos resultaram insuficientes para explicar o processo complexo da compreensão leitora e foram perdendo a força até à aparição do *modelo interactivo*, que segundo Cassany (1998: 204),

“sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborarse una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente.”

O complexo processo interactivo acaba quando o leitor consegue realizar uma representação mental do texto segundo os objectivos e as hipóteses que se colocou. No fundo, Cassany defende que o significado não se encontra só no texto, nem só no leitor, mas sim na interacção que se estabelece entre os dois. O processo da compreensão está concebido de forma interactiva, conta tanto com o texto, como com o conhecimento que o leitor possui. Neste modelo, há um conjunto de operações que se dão em paralelo, condicionando-se entre si. O leitor e o texto são igualmente importantes.

## **2.3. Estruturas Utilizadas na Compreensão Leitora**

Para compreender ou interpretar um texto, é necessário decompor a informação em estruturas, tais como: a micro estrutura ou microprocesso, a estrutura de integração, a macro estrutura ou macroprocesso e a estrutura do texto ou o conhecimento do texto.

### **2.3.1. Micro Estruturas**

As micro estruturas são aquelas que nos deixam compreender a informação que está

contida numa frase. O leitor não só reconhece palavras, como também as agrupa em unidades significativas e selecciona elementos que é importante reter de uma frase. Giasson (1993: 60) detem-se em três habilidades fundamentais dos microprocessos, que nos parecem também ser as mais significativas: a) o reconhecimento de palavras; b) a leitura de grupo de palavras; c) a microselecção.

a) O reconhecimento de palavras

Como é óbvio, os leitores com mais prática em ler reconhecem com mais facilidade as palavras que se encontram num texto, do que os leitores iniciados ou com pouca prática. É importante inculcar nos alunos hábitos de leitura, para que assim se tornem leitores que reconhecem automaticamente as palavras, quer seja por as conhecerem da oralidade, quer seja porque as começaram a conhecer da escrita. Têm que olhar para um texto e reconhecerem logo certos vocábulos. (Smith & Goodman, *apud* Giasson 1993: 62), “sublinharam o facto de que o leitor hábil não descodifica cada palavra, mas reconhece imediatamente as palavras encontradas.” Giasson (1993: 62), ainda acrescenta que “o leitor competente «reconhece» a grande maioria das palavras que encontra, enquanto que o leitor principiante, como não detém o conhecimento das palavras que encontra nas suas leituras, em compensação, tem que «identificar» a maior parte dessas palavras.” O leitor iniciante aos poucos vai-se familiarizando com as palavras até as dominar completamente, bastando-lhe depois olhar para elas para as identificar e reconhecer o seu significado. A descodificação passa a ser um passo intermediário no reconhecimento destas. Como diz Giasson (1993: 62), “o reconhecimento é o fim a atingir e a descodificação um meio para lá chegar.” Os alunos, para identificarem as palavras, também vão utilizar a estrutura e o contexto dado pelo texto, ou seja, os indícios dados pela sintaxe, pelo sentido e pelas imagens ou ilustrações. A partir do momento em que o aluno reconhece a maioria das palavras, o processo da identificação e de decifração já só vai ser utilizado para algumas palavras soltas, menos utilizadas, ou que sejam menos vulgares. Como ainda refere Giasson (1993: 64), “é evidente que, mesmo o leitor competente continuará a utilizar indícios para reconhecer as palavras, mas não terá que despender tanta energia cognitiva no tratamento das palavras.” Este autor apresenta um esquema que acreditamos ser um bom resumo do referido.



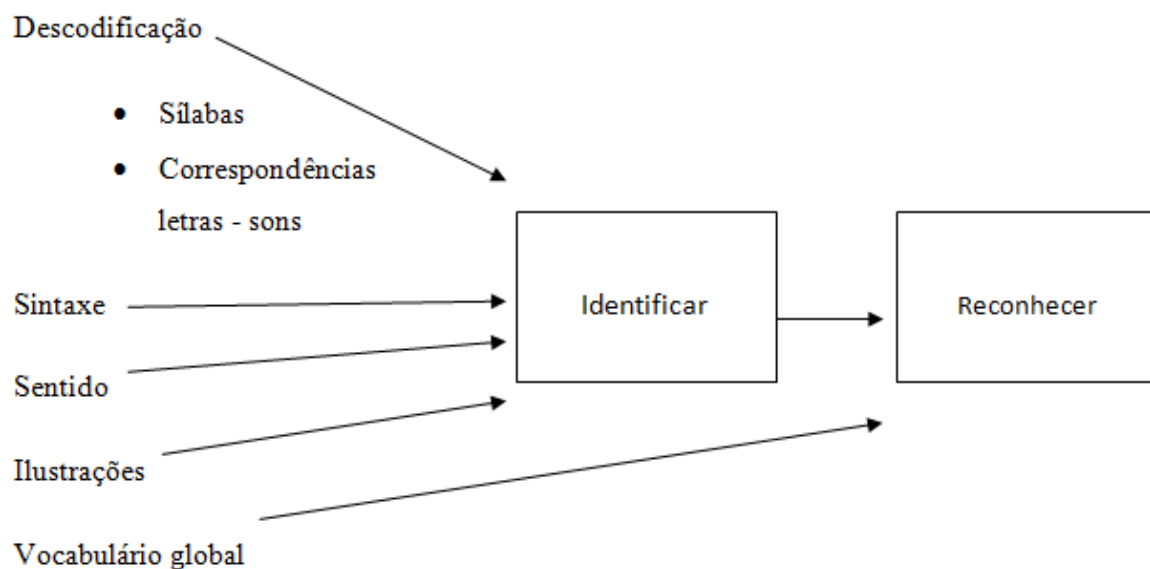


Figura 4. Processo de Reconhecimento  
In, Giasson (1993:64)

#### b) Leitura de grupo de palavras

Representa a forma como utilizamos os indícios sintáticos. Estes ajudam-nos a identificar numa frase os elementos que estão ligados entre si pelo sentido e que vão formar subunidades, ou seja, são elementos de significação agrupados.

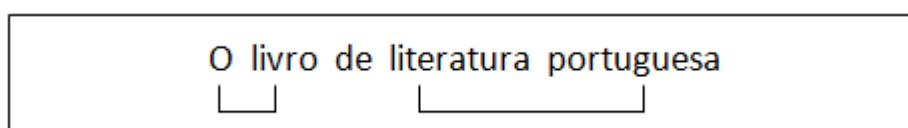


Figura 5. Exemplo de um Grupo de Palavras.  
Adaptado de Giasson (1993: 68)

Estes grupos vão ajudar a fazer uma leitura mais fácil e fluente. No entanto, o leitor tem que participar activamente na leitura porque, como refere (Smith, *apud* Giasson, 1993: 68),

“Numa actividade de leitura, as informações são primeiro retidas pela memória a curto prazo enquanto são tratadas. A memória a curto prazo só pode reter quatro ou cinco elementos de cada vez, e estes só lá permanecem alguns segundos. Só há duas saídas para

a informação que entra na memória a curto prazo: ou é tratada em unidades de sentido e transferida para a memória a longo prazo ou é esquecida. Se entra uma nova informação, enquanto a que já lá está ainda está a ser tratada, o conteúdo da última perde-se.”

O leitor tem mais facilidade em reter unidades na memória a curto prazo, se as palavras formarem frases com sentido, do que se estas forem dadas separadamente e sem nexos. Esta forma torna-se mais difícil de reter. Uma das estratégias que o professor utiliza para auxiliar o aluno iniciante na leitura é sugerir-lhe que utilize a pontuação, porque esta ajuda a formar grupos de palavras e a tarefa fica facilitada. A utilização da pontuação é também uma estratégia usada para ajudar o aluno que lê mal, aquele que lê palavra a palavra para deixar de o fazer, para passar a ler com mais fluência.

### c) Microselecção

É uma habilidade que ajuda o leitor a decidir que informação deve reter de uma frase ou de um texto. Como afirma (Kintsch, *apud* Giasson, 1993: 76),

“Este processo é importante, porque se o leitor tentasse reter tudo dar-se-ia rapidamente um bloqueio ao nível do tratamento da informação. Passando de uma frase à outra, uma parte da informação das frases lidas deve ser retida na memória a curto prazo de modo a que a nova informação seja integrada na antiga. Como a capacidade de memória a curto prazo é limitada, o leitor deve possuir boas estratégias para escolher a informação a reter porque se escolher pormenores sem importância estes não se relacionarão com o que ele ler a seguir e o processo será perturbado.”

Esta habilidade deve permitir reconhecer com facilidade as palavras que estão no texto, para que a memória a curto prazo não se ocupe do que não é importante. Também é uma habilidade que está ligada aos macroprocessos porque uma informação não se considera importante só pelo contexto da frase, mas também, pelo conjunto todo do texto. Ao professor cabe-lhe a função de ensinar o aluno a seleccionar e reter só a informação importante, para que este não caia na tentação de reter muita informação que não é relevante e não se concentre na compreensão do essencial do texto. É um processo básico da leitura que tem de ser apreendido para que leve o aluno a uma boa compreensão das frases e conseqüentemente do texto em geral.

Concluimos com uma afirmação de Capallera & Barnada (2006: 37),

“Si favorecemos el conocimiento y aprendizaje de los microprocesos que intervienen en la comprensión de un texto, favorecemos que alumno y profesor puedan reconocer las dificultades que la comprensión de un texto conlleva y el origen de éstas; pero también, y de manera muy importante, favorecemos los mecanismos de autorregulación de la lectura por parte del lector inexperto.”

### **2.3.2. Estruturas de Integração**

As estruturas de integração são aquelas que permitem estabelecer relações entre as proposições ou entre as frases e envolvem inferências de conexão. São ligações que asseguram, pelo menos em parte, a coesão do texto. Só compreendendo o que se lê é que o leitor constrói o significado do texto através de processos de integração e de inferências. O texto só terá sentido se estiver integrado, depois de uma seleção, filtragem e transformação da informação, na estrutura cognitiva do indivíduo. Por isso, ao leitor são exigidos conhecimentos anteriores sobre o tema em causa, onde deverá integrar a nova informação. São as chamadas inferências. Estas permitem estabelecer conexões entre diversos elementos do texto e integrar a informação explícita e implícita com o conhecimento prévio do leitor. Para se falar de inferências é necessário que o leitor vá mais além daquilo que revela a superfície do texto. É por isso que se diz que, para compreender um texto, o leitor tem de fazer um grande número de inferências. Como dizem Golder & Gaonac'H (2002: 128), “es muy raro que se diga todo en los textos; en el momento de la lectura, se hacen numerosas inferencias necesarias para el restablecimiento de la coherencia del texto inicial.” Segundo Giasson (1993), as inferências podem ser baseadas no texto (inferências lógicas), que permitem a integração da informação relativa às relações de condição, de conjunção e de desunião, etc.; ou baseadas nos esquemas do leitor (inferências pragmáticas), que não são universais, só se baseiam em encadeamentos prováveis em função dos objetivos do leitor, da situação, etc. Alguns outros autores, como o caso de Cunningham, também consideram as inferências criativas, que se utilizam caso a inferência for só comum a alguns leitores. Esta inferência apela aos conhecimentos anteriores do leitor, não à imaginação, ou ao juízo de valor. Quanto mais conhecimentos tiver o leitor, mais possibilidades terá de fazer inferências. A capacidade de inferir requer o conhecimento de referentes e conectores responsáveis pelos processos de integração. Estes

processos consistem, fundamentalmente, na compreensão de marcas explícitas entre proposições ou frases e na capacidade de inferir as relações implícitas existentes entre elas. Como nos diz Giasson (1993: 82), “falamos de referentes ou de anáforas quando uma palavra (ou expressão) é utilizada para substituir outra. O exemplo mais corrente é o do pronome que substitui o nome.” Estes estão presentes em todos os textos, mesmo nos mais simples. Os conectores, também segundo Giasson (1993: 88), “são palavras que ligam dois factos entre si: podem ser utilizados para unirem duas proposições ou duas frases. [...] Os conectores podem ser explícitos ou implícitos.” A grande maioria dos alunos tem mais dificuldade em compreender os conectores implícitos, porque as marcas de relação não se encontram no texto. Estas marcas podem ser, segundo refere Giasson (1993: 88-89): conjunção, disjunção, exclusão, tempo, lugar, causa, contraste, oposição, concessão, consequência, fim, condição e modo.

Em todo este processo se utilizam anáforas, sinónimos e conectores através de relações implícitas e isto exige um domínio das ligações de coesão, tais como: a referência, a elipse e as substituições. Como define Camba (2006), coesão “es el principio por el cual se conectan entre sí las palabras que forman parte de un texto e incluye todos los procedimientos que sirven para marcar relaciones entre los elementos superficiales del mismo.” Quer dizer que a coesão de um texto é dada através de expressões, cuja interpretação está dependente de outras expressões ou palavras utilizadas no texto. Estas permitem evitar repetições de palavras e assim avançar no texto.

É por tudo isto que os alunos ou qualquer leitor tem que saber usar e identificar as estruturas de integração para compreender um texto.

### **2.3.3. Macro Estruturas**

O reconhecimento das macro estruturas só é possível a partir do conhecimento geral que o leitor tem sobre o seu mundo, ou seja, para que se produza uma verdadeira compreensão é necessário possuir alguns conhecimentos gerais sobre o que se está a ler e sobre a estrutura do texto em questão. Como nos dizem Martín & Gallego (2001: 22), é preciso “...reconocer la información más importante que el autor quiere comunicar, es decir, la *macroestructura* del texto o representación abstracta de la información general o global de su significado.” Portanto, construir a macro estrutura significa alcançar a

coerência global. Pressupõe a capacidade de seleccionar o que é mais importante e resumir os detalhes de uma passagem, através da organização e síntese das ideias. Os macroprocessos compreendem a identificação da ideia principal, a utilização da estrutura do texto e do resumo. Como dizem Vidal-Abarca & Rico (2006: 146), “para que el lector forme una buena macroestructura textual debe ir seleccionando o constuyendo una síntesis de la información más importante que va leyendo, y a su vez, manteniendo activa esa síntesis en los sucesivos ciclos de procesamiento, lo cual puede requerir inferencias adicionales.”

A ideia principal de um texto é a informação mais importante que o autor quis expressar sobre um determinado assunto. Segundo Giasson (1993: 112),

“a ideia principal é, pois, expressa de diferentes maneiras, nos textos; a habilidade dos alunos para identificarem a ideia principal estará extremamente dependente do modo como é apresentada no texto, sendo a ideia principal explícita sempre mais fácil de identificar, seja qual for a idade dos alunos.”

A ideia principal encontra-se em diversos vocábulos, na mensagem do autor, na visão de conjunto, em elementos importantes, num ponto de vista, na ideia central do texto, no início, meio ou fim do texto etc. Ela pode encontrar-se implícita ou explicitamente no texto. É mais fácil de se encontrar se o texto for curto. Mas, como nos refere Bofarull (2006: 138),

“no basta con encontrar el tema y la idea principal, sino que es necesario, además, saber relacionarlos. Es lo que se denomina *macroestructura del texto*. Se trata de elaborar otro texto semejante al original y que reproduzca parcialmente su contenido. Así diferentes lectores y lectoras podrán elaborar diferentes resúmenes correctos, pero todos se basarán en la misma macroestructura, ya que harán aplicado en ellos las mismas macroestructuras.”

Outra forma de condensar a macro estrutura é o resumo. Usa-se muito como verificação ou comprovação da compreensão de um texto. Caso o aluno seja capaz de encontrar o tema, a ideia principal, as secundárias e integrar tudo em um resumo coerente que respeite o conteúdo do texto original é prova de que o compreendeu. Segundo (Laurent 1985, *apud* Giasson, 1993: 115), “o resumo seria a reescrita de um texto com um objectivo triplo: a conservação da equivalência informativa, a concretização de uma economia de

meios de significação e a adaptação de uma nova situação de comunicação.” O resumo não se deve afastar do pensamento do autor e conservar a maior parte da informação, cortando tudo o que não é importante, reduzindo assim o número de palavras e tem que ter em atenção para quem se faz, se escreve. Não é a mesma coisa fazer um reconto do que se leu ou resumir o texto. Este último é mais difícil e tem que se prestar atenção a certas regras para a sua elaboração, tais como: a eliminação, a substituição, a selecção e a invenção. Só com experiência e treino se conseguem utilizar e conseqüentemente realizar um bom resumo. Muitos alunos não conhecem estas regras e por isso não conseguem resumir adequadamente. Como ainda acrescenta Giasson (1993:121), “o treino do resumo tem efeitos na compreensão do texto que se vai resumir e um efeito de transferência na compreensão de outros textos.” O aluno deve primeiro compreender bem o texto antes de resumir-lo, tomar notas, assinalar o texto, identificar as ideias principais, reler e só depois iniciar a tarefa com um esquema que mais tarde passará a texto com palavras suas. É uma actividade que se vai aprendendo e ajustando gradualmente até a dominar, dependendo o seu domínio das capacidades de cada um.

Concluimos com o que sugere Linuesa (2008:163-164),

“En el nivel de la macroestructura (ideas principales) se busca comprender el texto en general. Lo que se plasmará en:

- Hacer breves resúmenes.
- Poner títulos a textos.
- Dibujar sobre lo leído, que es una forma de ver si han captado el sentido del texto.
- Hacer preguntas literales de algún aspecto concreto.
- Preguntar sobre lo que puede suceder, cómo es posible que continúe, etc.
- Resumir el texto leído.
- Comentar conjuntamente con los niños lo leído y valorarlo.”

São exemplos de propostas de actividades que se podem realizar com os alunos para desenvolverem as macro estruturas.

### 2.3.4. Estruturas do Texto ou Conhecimento do Texto

A estrutura do texto ou o conhecimento do texto é o esquema organizativo do texto que varia consoante o seu tipo. Estes possuem uma estrutura e uns elementos característicos que condicionam a interpretação do leitor. Como diz Gallart (2006: 24),

“aunque no exista unanimidad entre las diferentes tipologías textuales, ni tampoco sobre qué textos han de leer los alumnos en la escuela - ni sobre las características de los textos: [...], este importante corpus de investigación nos ha ayudado a introducir en el aula la escritura cotidiana junto al texto más académico, y, en este sentido, ha sido una vía para conseguir una lectura más funcional.”

É uma compreensão mais abrangente. Porque, tanto as características estruturais como o conteúdo e o objectivo da leitura, condicionam a sua compreensão e a escolha das estratégias a utilizar. Perante tipos de textos distintos, os leitores apresentam comportamentos diferentes. Como já referimos, as situações de leitura/compreensão devem ser variadas para que os alunos se habituem a diversidade e diferente funcionalidade de textos: livros - obras integrais, revistas especializadas, jornais, livros de consulta, diários, receitas, cartazes, notas, dicionários, etc. Deve tentar-se que o material não seja só de ficção. Se for em língua estrangeira (LE), deve ser o mais possível autêntico. Os alunos devem tentar trabalhar com textos completos, obras na íntegra e com objectivos variados, claros, para que a leitura não seja arbitrária e pouco reflectida. Se os pedidos dos professores forem fáceis, não colocam nenhum repto ao aluno e ele não se esforçará minimamente. Deve ser uma actividade complexa, mas possível de levar a cabo e que o desafie. Ele tem que desenvolver uma interacção com o texto e sentir-se motivado. Como referem Golder & Gaonac'H (2002: 138), “los tipos textuales intervienen de manera significativa en la actividad de comprensión. En general, están estrechamente ligados con los objetivos de la lectura [...]. Cada tipo de texto tiene una finalidad comunicativa relativamente determinada.” E como acrescentam González & Romero (2001: 22),

“Todo texto tiene una superestructura, que son esquemas organizativos textuales, y varían según el tipo de texto del que estemos hablando: narrativos (personajes, situación, actuación, desenlace) y expositivos (los de los textos escolares, y hay varios descriptivos, de comparación, de causalidad, etc.). La superestructura es algo intrínseco al texto. Si conocemos la superestructura de un cuento, esto nos facilitará el que anticipemos la información del texto y podamos estar expectantes a dicha información, facilitando así la

comprensión de lo leído. Sabemos que ante una superestructura de un texto, cada lector puede elaborar una diferente macroestructura del mismo.”

Não podemos dizer que existem uns textos mais difíceis do que outros. Mas o tipo de texto narrativo, em princípio, é mais simples do que o tipo de texto argumentativo, ou informativo, na medida em que tem uma estrutura que se rege pela ordem dos acontecimentos, onde existem categorias narrativas mais ou menos bem definidas. Tem uma situação inicial, um elemento desencadeador, a complicação, a resolução do problema, o fim ou moral da história. No texto argumentativo não é tão linear, os argumentos estão inseridos uns dentro dos outros, a articulação entre a contra argumentação e a refutação nem sempre é clara. É um tipo de texto um pouco mais complexo, exige mais do leitor, por conter muitas vezes um tema não-familiar, conceitos novos, frases longas, estruturas sintáticas complexas e não cria interesse nem motiva os alunos. No entanto, se o tema for do conhecimento do leitor, torna-se mais simples.

Os esquemas textuais constituem ferramentas cognitivas que permitem compreender o texto. Às vezes, mal se olha para um texto, consegue-se logo depreender que tipo de texto temos à nossa frente, devido ao código por que se rege. Como nos ensina (Chauveau, *apud* Golder & Gaonac´H, 2002: 144),

“ Por ello, aparte del primer código (el de la escritura), hay que tomar en cuenta los códigos de la lengua leída (los del impreso). Uno permite reconocer «desde la primera ojeada» los diferentes soportes y tipos de escritos: normas precisas de fabricación y de presentación rigen la producción y la difusión de los textos. Así, antes de conocer su contenido, el lector sabe que se trata de una carta ya que contiene elementos espaciográficos – *una silueta* – muy característicos: la fecha, la firma, la nominación del destinatario... De igual manera, un texto científico o técnico se puede reconocer antes de leerse gracias a la presencia de esquemas, gráficas, recuadros [...]. El niño aprendiz de lector debe, pues, aprender *esos gestos de lectura* que consisten en identificar y luego interrogar a los objetos portadores de escritos de todos tipos antes de (saber) leerlos.”

Mais uma vez, referimos que quanto mais experiência tivermos, mais facilmente dominamos este tipo de conhecimento de estrutura textual, temos em conta o modo como as ideias estão organizadas no interior do texto.

E, também, não devemos esquecer, como nos dizem Tolchinsky & Pipkin (2006: 103), que muitas vezes, para os nossos alunos “elegimos libros que se escribieron para ser



leídos, interpretados, criticados, sentidos y no para enseñar a leer o para enseñar comprensión lectora.” É um erro frequente que os professores inconscientemente cometem e pode-lhes causar problemas. Os alunos devem olhar para o texto e reconhecer logo que tipo de texto vão ler ou trabalhar, e assim, a estrutura deste os ajudar. Contudo, Giasson (1993:166) ressalta; “no entanto, antes de falarmos das estratégias pedagógicas orientadas para a utilização da estrutura do texto, devemos sublinhar que o objectivo pretendido por estas estratégias não é que os alunos aprendam a identificar as estruturas dos textos, mas que utilizem a estrutura para melhor compreenderem o texto.”

## **2.4. Estratégias e/ou Habilidades na Compreensão Leitora**

Para se compreender um texto, é necessário saber utilizar certas estratégias, habilidades ou tipos de actividades, técnicas de extracção ou selecção de informação e cabe ao professor ou educador a função de ensiná-las e preparar os alunos para que se tornem autónomos. Como nos esclarece Costa (1996: 70),

“É preciso ensinar e treinar estas capacidades através do recurso a situações de ensino explícito da leitura: aprender a «agarrar» rapidamente o tema do texto, reconhecer indicadores importantes para a compreensão, variar a velocidade de leitura em função dos objectivos da tarefa, aprender a «saltar» excertos e saber recuperá-los sempre que necessário, controlar predições e antecipações feitas, assegurar-se da boa compreensão da mensagem.”

No entanto, o leitor deve dispor de um conjunto de estratégias que lhe permita saber como resolver as suas dúvidas, quando deve reler, quando e porquê determinada inferência é a correcta, etc. No fundo, deve ser capaz de tomar decisões respeitantes a como lê.

Se o aluno lê sem compreender a mensagem, não lhe adianta de nada. Ele tem que, em primeiro lugar, sentir que a aula é um local de trabalho e que os professores estão ali para o ajudar a melhorar as suas capacidades de compreensão e de produção. Como refere Valadares (2003: 33), “o desenvolvimento da compreensão tem, como objectivos, a interpretação de discursos, a identificação de intenções comunicativas e a selecção e retenção da informação necessária ao objectivo visado.” Adquirir este tipo de habilidade é uma tarefa mais complexa do que parece, porque não está só relacionada com questões pedagógicas, mas também sociais, culturais e sobretudo pessoais. Como diz Linuesa (2008:

151), “cuando somos lectores expertos hemos automatizado tantas habilidades que no somos conscientes de todo el bagaje de estrategias que ponemos en juego al enfrentarnos a la comprensión o producción de un texto.” O maior problema é quando os alunos não são leitores competentes e têm que aprender a lê-lo. A falta de compreensão na leitura pode afectar cada um dos processos ou habilidades por separado e não todos ao mesmo tempo. Cada aluno pode ter o seu problema ou dificuldade. Um aluno pode esbarrar com o significado de palavras, porque tem um vocabulário muito limitado mesmo oralmente, factor que lhe dificulta a realização de operações de descodificação ou de reconhecimento de palavras. Não consegue deduzir, inferir, ou tirar sentidos semânticos. Mas pode haver outro que tem mais dificuldades em perceber o para que é que está a ler e não sabe que informação retirar do texto. Pode mesmo ter conhecimentos sobre o tema deste, mas é incapaz de interligar o que lê de novo com o que já sabe. Os problemas são tanto mais numerosos quanto maior for a inexperiência de leitura do aluno. Para combater isto, Linuesa (2008: 156) refere que,

“implicaría ayudas de distinta naturaleza para los diferentes aspectos y sobre todo para las distintas edades, desde activar los conocimientos previos con preguntas, analogías, dibujos, imágenes, a iniciar a los niños en el uso de distintos tipos de textos, con pequeñas reflexiones sobre sus características, hasta iniciarlos en los procesos de autorregulación, por ejemplo enseñando a los sujetos a preguntarse a sí mismos sobre su comprensión.”

Devemos aperceber-nos se estamos a compreender o que se vai lendo. É uma actividade metacognitiva de controlo da própria compreensão. Como a definem Martín & Gallego (2001: 40), “la metacognición implica el conocimiento de las propias cogniciones y la regulación de la actividad mental, lo cual exige: planificar dicha actividad antes de enfrentarse a un determinado problema, observar el grado de eficacia de la actividad (supervisión y control) y comprobar los resultados.” E acrescenta que a maturidade da metacognição supõe ter conhecimentos acerca do que se quer conseguir (*knowing what*) e de como consegui-los (*knowing how*: auto-regulação ou estratégias). Devemos também acrescentar quando é mais adequado aplicar umas estratégias ou outras. No fundo, podemos dizer que as estratégias não são mais do que diferentes formas de exercer a função de auto-regulação que se atribui à metacognição. No entanto, não devemos esquecer que a metacognição está intimamente ligada à cognição. Mas, é importante distingui-las. A metacognição é o “pensamento acerca do pensamento” e implica verificar

se um objectivo cognitivo foi atingido. As estratégias cognitivas são utilizadas para ajudar a alcançar um determinado objectivo (por exemplo, a compreensão de um texto), e as metacognitivas para assegurar se o objectivo foi conseguido (por exemplo, auto-questionar-se para verificar se compreendeu ou não o texto). A actividade metacognitiva segue a actividade cognitiva, facto que acontece muitas vezes quando se verifica que não se compreendeu o que se leu e se tenta corrigir. Estas estratégias são muito importantes para os alunos controlarem a compreensão. Se eles não encontram uma resposta para as perguntas colocadas, ou se não compreendem as ideias ou conceitos, têm de determinar o que fazer para compreender o texto.

No campo da compreensão leitora, a investigação tem-se centrado na avaliação da capacidade estratégica e na identificação do tipo de estratégias que se devem utilizar, (baseiam-se na comparação do bom e do mau leitor). No caso da língua estrangeira (LE), como nos refere Hernández (1990: 103), “el control de la comprensión de una lectura no es tarea simple, ya que se evalúa con una respuesta oral o gráfica que el alumno no siempre sabe expresar correctamente aunque haya entendido el texto.” Temos que ter mais atenção e cuidado; A maior parte das vezes utilizam-se as mesmas estratégias, só tem que se matizar a forma de aplicá-las. Como diz Badia (2002: 201),

“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.”

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 actividades 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 actividades 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. Estas são um meio para atingir um fim. Como nos alertam Capallera & Barnada (2006: 36),

“en cualquiera de las actividades en las que nos propongamos enseñar a los alumnos el uso de una determinada estrategia lectora, éstos han de disponer de los conocimientos necesarios que les permita acceder a la misma, teniendo presente, a la vez, que los objetivos y contenidos implícitos han de mantener una correspondencia lógica con el ordenamiento de la materia objeto de aprendizaje.”

As estratégias que se activam enquanto se lê, actuam como procedimento regulador da própria leitura. Assim como, as de compreensão (fazer inferências; formular hipóteses e previsões; formular perguntas; perguntar o que é que sabe?, que quer aprender? e o que é que aprendi?; a leitura rápida), vão ajudar a alcançar uma auto-regulação da interpretação que se fez do texto e a criar um aluno mais autónomo e responsável.

## **2.5. Síntese da Compreensão Leitora**

Terminamos com uma definição dada por González & Romero (2001: 23), que pensamos ser conclusiva:

“la comprensión lectora es, como decíamos al principio, un proceso y no sólo un producto, donde el lector participa activamente y donde se ponen en juego una serie de estructuras, estrategias y conocimientos que hacen que el lector opere con los significados de un texto y cree un modelo mental sobre él, desde un proceso de construcción y verificación de hipótesis, un proceso de creación e integración de proposiciones, y un proceso de aplicación de conocimientos previos, estrategias y expectativas o motivaciones personales.”

Propomos ainda um esquema que sintetiza todo o processo da compreensão leitora que desenvolvemos neste capítulo.

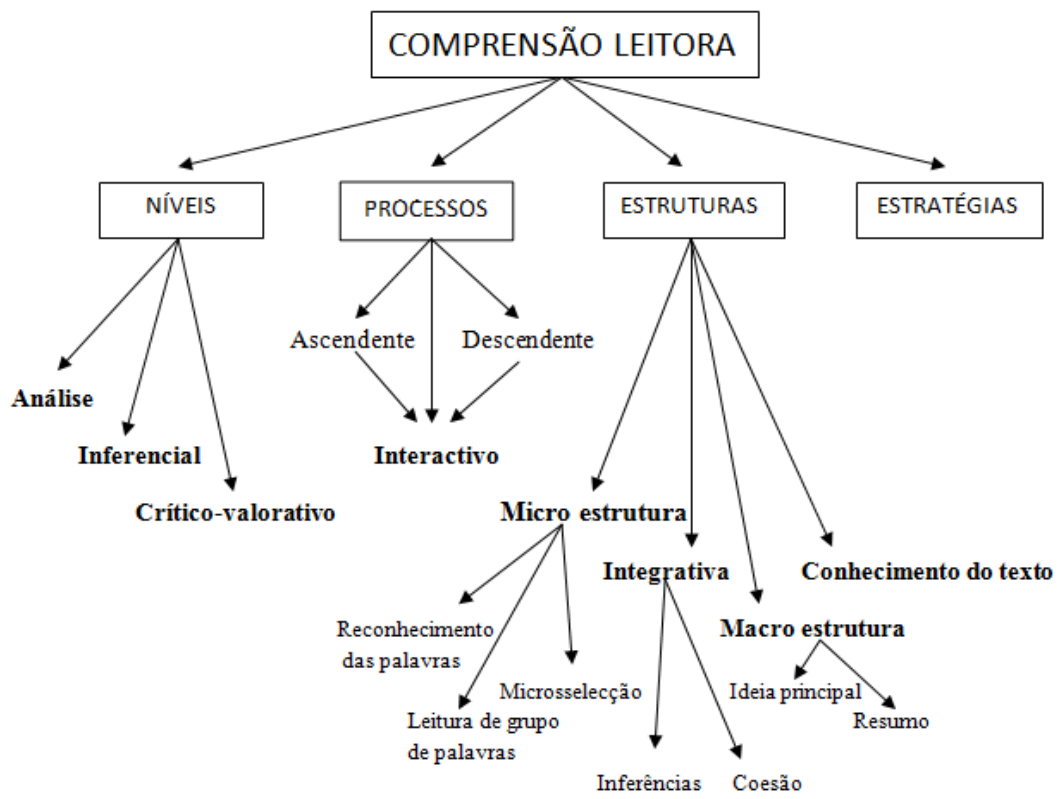


Figura 6. A Compreensão Leitora.

(Elaboração própria)

**CAPÍTULO II.**  
**ESTUDO EXPLORATÓRIO DE UMA EXPERIÊNCIA**  
**NAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E**  
**LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑOL)**

---

### 3. Intervenção na Compreensão Leitora

Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento do que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas permitem-nos andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

Rubem Alves (2003: 80)

Não podemos viver sem respostas e cabe à escola ensinar os alunos a caminhar com passos firmes, a ser autónomos e aprender a resposta certa ou apropriada para a pergunta colocada. O educando não deve caminhar no vazio, nem ter medo de se aventurar porque é a errar que se aprende. Frequentemente a escola “esquece-se” de que é importante levar o aluno a pensar sobre as várias matérias, sobre a sua língua ou língua estrangeira, no fundo, a desenvolver as suas capacidades, para que este se aperceba de que existem várias formas de tratar os assuntos, de dizer a mesma coisa, entusiasmando-o assim a adquirir os meios apropriados e suficientes para atingir o fim que se propõe. Não se lê ou escreve apenas por se estar rodeado de textos escritos. Escrever e ler requerem habilidades que têm que ser ensinadas e sistematizadas. Como refere Solé (2009: 13), cabe “a los docentes y a otros profesionales que intervienen en la educación escolar en una tarea que, contrariamente a lo que pueda suponerse, no es en absoluto fácil: promover en los alumnos la utilización de estrategias que les permitan interpretar y comprender autónomamente los textos escritos. Esta intervenção não é simples e para que tenha sucesso, os professores devem fazer com que os alunos se sintam identificados com as situações referidas em aula, com o discurso utilizado, com os exemplos empregues, com as soluções encontradas, com todo o projecto curricular. Como diz Lopes (2004: 9) no prefácio, “convém no entanto referir que o número de alunos que em Portugal não chega a dominar as competências básicas de leitura e escrita é muito superior ao que seria de esperar”, situação que tem que se alterar.

Como ainda constata Lopes (2004: 17),

“O PISA<sup>2</sup>(OECD, 2000) veio confirmar o que já se sabia dos estudos anteriores e que é aliás facilmente perceptível nas salas de aula: os alunos sabem pouco e,

---

<sup>2</sup> Estudo internacional sobre as competências académicas nas áreas da Língua Materna, Matemática e Ciências.

certamente, recebem um ensino pouco adequado. A primeira constatação decorre da média dos resultados em provas de leitura e em Matemática; a segunda evidencia-se sobretudo na variância dos resultados. Portugal é um dos países em que a diferença entre os melhores e os piores alunos é mais acentuada, o que significa que a escola não está a corrigir as diferenças apresentadas inicialmente pelos alunos.”

Também já se sabe que a “culpa” é sempre do professor e nunca do aluno, que muitas vezes vai à escola porque tem que ir e não por gostar, por sentir necessidade de aprender ou por sentir motivação. Este facto é infelizmente comprovado no dia-a-dia do docente. Como diz Babo (2004: 85), “seria e continua a ser imprescindível uma nova formação para os professores, que só “reciclados” poderão estar preparados para o desempenho de novos papéis e para a assunção de novas atitudes e práticas.”

A motivação para a leitura é escassa ou quase nula e o tempo que lhe disponibilizam é muito limitado. Sem se ler não se desenvolvem capacidades, nem conhecimentos. Ler é essencial para se aprender seja que matéria for e tem que se compreender o que se lê.

Este estudo exploratório de compreensão leitora, tanto na Língua Materna como na Língua Estrangeira – Espanhol, foi realizado ao longo do ano lectivo de 2008/2009 na Escola Secundária de Rio Tinto. Na Língua Materna – Português, em turmas de 9º ano e 11º ano e na Língua Estrangeira – Espanhol, em turmas de 12º ano com um nível intermédio, B1/B2 do Marco Europeu de Referência.

As actividades ou estratégias utilizadas foram distintas devido à disparidade que existe entre o domínio que os alunos detêm da sua língua e da segunda língua, neste caso o espanhol. Como diz Babo (2004: 83), “as propostas de leitura em LE<sup>3</sup> incidem geralmente sobre unidades mais breves.” Com este nível de espanhol, os alunos não estudam obras na íntegra e só lêem excertos ou pequenos textos, facto que não invalida a verificação da compreensão dos mesmos. Como refere Bordón (2006: 108-109),

“...existen, por una parte, lectores-aprendices de lengua extranjera que pueden entender unidades de lengua presentadas separadamente y, sin embargo, carecer de competencia lectora para interpretar un texto completo, por otra parte, se

---

<sup>3</sup> Língua Estrangeira



encuentra otro tipo de aprendiz: el que tiene grandes dificultades para entender unidades de lengua individuales, pero que puede conseguir una buena comprensión global de textos completos.”

### **3.1. Contexto**

Com base no Relatório de Avaliação Externa de Escola do Ministério da Educação de 2007/2008<sup>4</sup> e no Projecto Educativo da Escola Secundária de Rio Tinto de 2006<sup>5</sup>, fazemos a seguir uma breve caracterização da escola, do corpo docente, dos alunos e apresentamos também os principais resultados da escola segundo o Ministério da Educação.

#### *Caracterização da Escola*

A iniciação à prática profissional foi realizada na Escola Secundária de Rio Tinto. A Escola Secundária com 3º Ciclo de Rio Tinto iniciou a sua actividade em 1982 e situa-se na freguesia de Rio Tinto que pertence à cidade com o mesmo nome. Rio Tinto é uma das 12 freguesias do concelho de Gondomar. A maioria dos alunos é proveniente desta freguesia, embora haja alunos provenientes de outras freguesias do conselho, sobretudo de Baguim do Monte e de Fânzeres. Rio Tinto é uma das 12 freguesias do concelho de Gondomar mas representa aproximadamente 40% da sua população. A cidade localiza-se a Leste do concelho do Porto (confinando com a freguesia de Campanhã), a Sul e Sudeste do concelho da Maia (confinando com as freguesias de Pedrouços e Águas Santas), a Sul e Oeste do concelho de Valongo (confinando com a freguesia de Ermesinde) e a Noroeste da freguesia de Fânzeres, do concelho de Gondomar. Revela-se um espaço com características urbanas de periferia. As proximidades e acessibilidades ao Porto transformam-na numa cidade dormitório.

---

<sup>4</sup> [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2008\\_DRN/AEE\\_08\\_ES3\\_Rio\\_Tinto\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_ES3_Rio_Tinto_R.pdf)

<sup>5</sup> <http://www.esec-rio-tinto.rcts.pt/Escol/Docs/ProjEducativo.pdf>

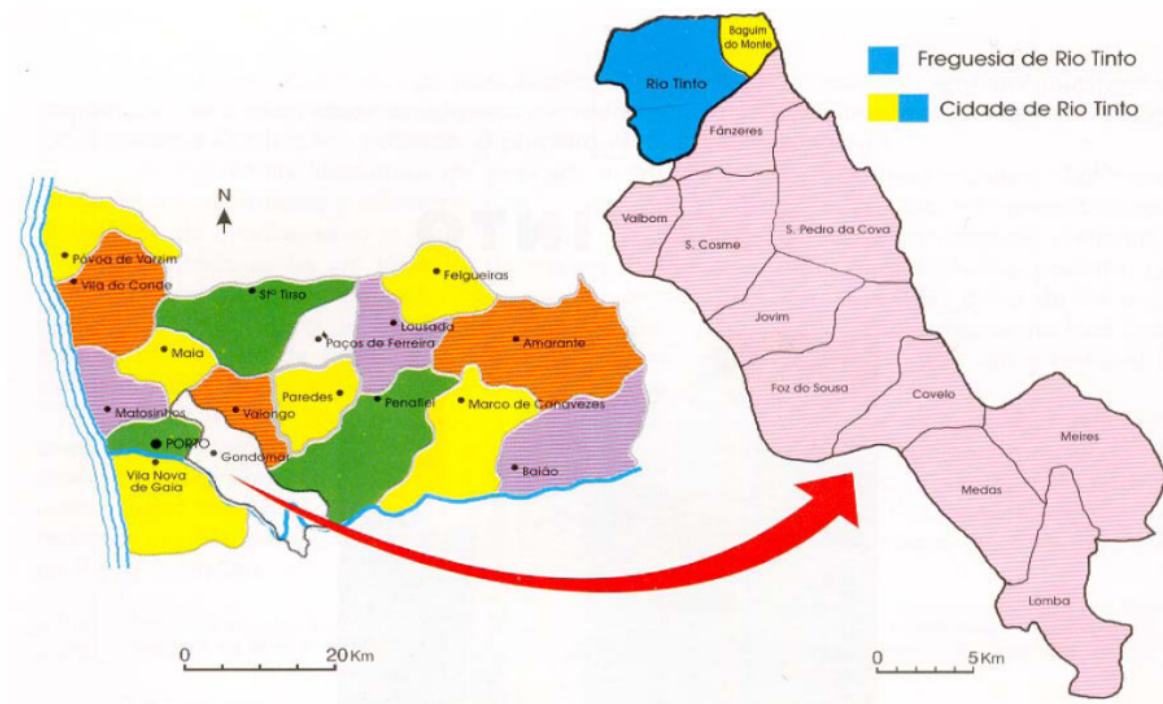


Figura 7. Freguesias do Concelho de Gondomar.

(Adaptado de Projecto Educativo 2006 - Escola Secundária de Rio Tinto)

Segundo os dados estatísticos da comissão de protecção de crianças e jovens (CPCJ) e dos planos operacionais de respostas integradas (PQRI) trabalhados na escola, é a freguesia com mais problemas sociais em termos de violência doméstica, negligência, consumo de substâncias ilícitas e desemprego, conjuntamente com as freguesias de Fânzeres e Baguim do Monte.

Os espaços escolares integram seis blocos de construção, com dois pisos, um pavilhão destinado à cantina e espaços exteriores vastos com campos de jogos. A escola utiliza, de forma partilhada com a Autarquia, o pavilhão gimnodesportivo. Entre estes e os restantes espaços escolares não existem percursos e acesso com protecção para os dias de chuva. Nos blocos, para além das salas de aula, estão disponíveis espaços educativos específicos: um centro de recursos/biblioteca, onze laboratórios – um de matemática e línguas estrangeiras, três de ciências naturais e biologia e geologia, dois de física e química, três de informática, um de fotografia, um de multimédia – um auditório, um escritório comercial, uma videoteca e uma sala de área de projecto.

As suas instalações são utilizadas das 8.00 às 24.00 horas e são insuficientes para acolher todos os alunos que a querem frequentar. A inexistência de um polivalente limita o desenvolvimento de algumas actividades e é um constrangimento ao bem-estar dos alunos, principalmente nos dias de chuva. Prevê-se a requalificação da escola, para 2009/2010, através do Programa de Modernização do parque Escolar. Esta vai sofrer durante o Verão e até final do próximo ano lectivo uma intervenção ao nível das suas infra-estruturas. Vão reformular e construir novos espaços escolares e blocos de construção. Pretendem aumentar e melhorar todo o recinto escolar para dar mais condições aos seus alunos, docentes e pessoal não docente.



Figura 8. Planta da Escola.

(Adaptado de Projecto Educativo 2006 - Escola Secundária de Rio Tinto)

### *Caracterização do Corpo Docente*

Tendo em linha de conta o Relatório do Ministério da Educação, o corpo docente integra 174 professores, sendo 89% do quadro de escola, 6% são do quadro da zona pedagógica e 5% de contratados. Aproximadamente 24,1% têm menos de 40 anos, 43,7% têm entre 40 e 50 anos e 32,2% têm mais de 50 anos. Cerca de 16% dos professores têm 30 anos ou mais de serviço; 39% têm entre 20 e 29; 30% têm entre 10 e 19; e 15% têm menos de 10 anos de serviço. São 42 os professores titulares (24% dos docentes da escola) que exercem as funções de coordenação de departamento, coordenação de directores de turma e de directores de cursos profissionais, de educação e formação tecnológicos. O corpo docente integra três professores com especializações, 16 com pós-graduações e 21 com mestrado.

### *Caracterização dos Alunos*

Segundo o Relatório do Ministério da Educação, no ano lectivo 2007/2008 frequentaram a escola 1586 alunos no regime diurno e cerca de 250 alunos no regime nocturno; 368 dos alunos do ensino diurno (23,2%) distribuem-se por 15 turmas do 3º ciclo do ensino básico regular (12 turmas, 317 alunos) e cursos de educação e formação (3 turmas, 51 alunos); 1218 alunos do ensino diurno (76,8%) distribuem-se por 49 turmas do ensino secundário dos cursos científico-humanísticos (33 turmas, 891 alunos), dos cursos tecnológicos (7 turmas, 137 alunos), dos cursos profissionais (8 turmas, 177 alunos) e curso de educação e formação (1 turma, 13 alunos). No ensino nocturno, 43 alunos frequentam o ensino básico distribuídos por duas turmas dos cursos de educação e formação de adultos e 51 alunos o ensino secundário também em duas turmas. Os restantes frequentam outras modalidades de formação do ensino básico e ensino secundário, designadamente os sistemas por unidades capitalizáveis e módulos de formação.

Ainda de acordo com o mesmo relatório, existem alunos de todos os estratos sociais, como é patente no perfil académico e profissional dos pais. Num universo de 2327 pais e mães em que são conhecidas as habilitações académicas, cerca de 62,5% tem habilitações inferiores ao ensino secundário (20,1% com o 9º ano, 20,2% com o 6º ano e

22,2% com o 4º ano); 24,2% têm habilitações correspondentes ao ensino secundário; 12% têm habilitações superiores e 1,3% não tem habilitações. Em 1913 pais em que é conhecida a profissão, aproximadamente 38,7% são trabalhadores do comércio e serviços, 25,5% são trabalhadores da indústria, construção e obras públicas, 17,3% são quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas ou especialistas das profissões intelectuais e científicas, 0,5% são trabalhadores da agricultura e pescas, 7,5% são trabalhadores não qualificados, predominantemente do comércio e serviços, e 10,5% não têm profissão. Os alunos apoiados no âmbito da acção social escolar (ASE) rondam os 12,5% no ensino básico e os 12,7% no ensino secundário, sendo respectivamente, 10,6% e 12,2% do escalão A e 1,9% e 0,5% do escalão B. Aproximadamente 85% dos alunos do ensino básico e 80% do ensino secundário dispõem de computador em casa e 70% dos primeiros e 65% dos segundos também dispõem de Internet.

Os alunos da escola têm, normalmente, um comportamento disciplinado, conhecem e cumprem as regras de funcionamento, reconhecem e aceitam a autoridade dos responsáveis da escola. Ao longo dos anos, não têm havido situações graves de indisciplina. No seu quotidiano, os alunos convivem e estabelecem um bom relacionamento entre si, com o pessoal docente e não docente e com a direcção. O pessoal docente e não docente esforça-se para que se cultive um ambiente de tranquilidade e de disciplina propiciador das aprendizagens escolares e do desenvolvimento da cidadania. As situações de indisciplina são meramente residuais e facilmente superadas através do contacto com os pais, pelo director de turma e, por vezes, com o recurso deste ao psicólogo da escola e ao gabinete de apoio ao aluno.

#### *Resultado da Avaliação da Escola Segundo o Relatório do Ministério da Educação*

Os resultados dos exames nacionais do 9º ano de Língua Portuguesa, nos últimos anos, apresentam uma média ligeiramente superior ou igual à média nacional. Em 2007, os resultados dos exames nacionais do 12º ano da disciplina de Português são também iguais ou superiores às médias nacionais.

Relativamente às taxas de abandono, no ensino básico, e às desistências, no ensino secundário, incluindo a anulação de matrículas e exclusão por faltas, estas diminuíram significativamente nos últimos três anos. A escola adopta uma estratégia de motivação e incentivo dos alunos à conclusão da escolaridade obrigatória e estudos secundários iniciados, evitando que os alunos anulem a matrícula, mesmo quando os resultados académicos são fracos e possibilitando-lhes o acesso a exames nacionais como alunos internos, sabendo que esta estratégia compromete o seu desempenho e o *ranking* nacionais dos resultados de avaliação externa publicados pela imprensa a seguir aos exames nacionais do ensino secundário. Privilegia estrategicamente a sustentabilidade de um projecto de participação, de formação cívica e de promoção dos valores indispensáveis à formação de cidadãos cujos resultados são reconhecidos pela comunidade. Os valores do conhecimento, responsabilidade, cidadania, solidariedade, identidade cultural, respeito pela diferença, inclusão, autonomia, equidade, democracia, cooperação e integração andam estrategicamente associados no desenvolvimento do seu projecto educativo. Os alunos participam e são incentivados a participar na vida da escola. Têm uma participação particularmente activa nos órgãos onde estão representados, na Associação de Estudantes, na assembleia de delegados de turma e nas diferentes actividades da escola, da sua iniciativa ou dos diferentes agentes educativos. Reconhecem e aceitam a autoridade dos responsáveis da escola e dos diferentes agentes educativos. As situações de indisciplina são meramente residuais e são tratadas, regularmente pela comunidade educativa. Os alunos revelam conhecer o regulamento interno (RI) e há regras de actuação comuns aos professores e ao director de turma, construídas de uma forma participada e integrando os projectos curriculares de turma. A oferta educativa da escola corresponde às expectativas da heterogeneidade da sua população escolar, nomeadamente daqueles que pretendem ingressar no mercado do trabalho ou já ingressaram e estão na escola a tempo parcial e daqueles que querem prosseguir estudos superiores. A escola oferece os percursos alternativos necessários ao ensino regular, quer no ensino básico, quer no ensino secundário, para jovens e adultos.

## 3.2. Exposição

*“É preciso ler: é uma petição de princípio para os ouvidos dos adolescentes. Por mais brilhantes que sejam as nossas demonstrações, não passa de uma petição.*

*Os alunos que descobrem o livro por meio de outros canais continuarão tranquilamente a ler. Os mais curiosos guiarão as suas leituras pelos faróis das nossas mais luminosas explicações.”*

*Pennac (2002: 103)*

Segundo se defende neste trabalho, ler é fundamental para que possamos verificar a compreensão leitora e como diz Daniel Pennac é uma petição, que os professores fazem constantemente aos seus alunos e estes não levam a sério. Eles têm que se sentir motivados para pegarem num livro e não ver o pedido dos docentes como uma obrigação. Enquanto não perceberem que sem lerem e compreenderem o que lêem não vivem, não aprendem, não se cultivam e não evoluem como seres humanos, não avançam. No mundo em que estamos inseridos, todos os dias, a toda a hora e todo o momento temos necessidade de ler. E, não lemos só as palavras que estão nos textos, construímos-lhe um sentido. Como refere Morais (1997: 20), “a leitura faz-se e far-se-á cada vez mais no ecrã, a ritmos que podem escapar ao controlo do leitor”, porque este não se apercebe de que em qualquer lugar, quer seja num aeroporto, numa estação ferroviária, numa repartição pública, num centro comercial, há indicações em painéis electrónicos que se lêem. Há sempre algo para ler e cada vez mais a leitura se realiza em ecrãs. Até nas escolas já se verifica este fenómeno com o uso do computador por exemplo.

Ao propormos-nos realizar este estudo sobre como os alunos compreendem o que lêem, tentamos seguir uma lógica compreensiva no sentido de uma reflexão permanente sobre a nossa praxis, tendo em atenção os referente teóricos e as realidades nas escolas. Optamos por uma metodologia que verifica, ao mesmo tempo, as estratégias que os professores utilizam baseando-se em diversos manuais escolares e o resultado do seu uso. Para que tal fosse possível, no decorrer da prática Profissional, foi-se introduzindo fichas que comprovassem a compreensão leitora. Estas fichas realizaram-se consoante a necessidade e a oportunidade que havia no decorrer da execução do programa curricular. Foram criadas e adaptadas pela estagiária que procurou tirar partido de material existente em manuais escolares. Pretendia-se, com este processo, ver que estratégias se utilizam na

compreensão leitora. A investigação e a acção convertem assim a prática em objecto de estudo, tanto na disciplina de Língua Portuguesa como de Língua Estrangeira – Espanhol.

Como já se referiu, ao nível da Língua Portuguesa, o estudo realizou-se numa turma do 9º ano e em outra do 11º ano de escolaridade. A turma de 9º ano tinha vinte e oito alunos. Era participativa, mas um pouco barulhenta e dispersiva. Assim, tentava-se despertar-lhes a atenção e prendê-los à sequência da aula com actividades diversas. As idades deles variavam entre os treze e os quinze anos, estando em plena adolescência, onde as hormonas não os deixavam estar sossegados. A turma de 11º ano era constituída por vinte e cinco alunos que tinham entre os quinze e os dezassete anos. Eram disciplinados, educados e tinha alguns elementos muito participativos, mas verificava-se uma falta de interesse e gosto pela leitura. Liam as obras que constavam do programa, por obrigação e praticamente só na sala de aula. Foram poucos os alunos que leram as obras na íntegra.

Ao nível do Espanhol, realizou-se em duas turmas de 12º ano de escolaridade. Uma tinha vinte e quatro alunos e outra tinha doze alunos, facto que deveria interferir na boa progressão dos conhecimentos dos alunos. Não é o mesmo trabalhar uma língua estrangeira com poucos ou muitos alunos. Na turma mais pequena, todos os alunos intervinham com frequência, ao passo que, na turma maior, intervinham quase todos, mas poucas vezes. Ao nível dos resultados, na oralidade, a turma menor falava consideravelmente melhor, mas ao nível da escrita a disparidade não era grande. Eram alunos na sua maioria interessados, visto a disciplina ser uma opção nos seus percursos académicos. Sentiam-se motivados para o estudo e domínio da língua espanhola. Em geral, gostavam de tudo o que era novo e participavam com entusiasmo nas actividades que se lhes propunham. Ao nível da compreensão leitora trabalhou-se mais com a turma maior devido às características da própria turma. Era mais receptiva e aceitavam com mais facilidade as tarefas de leitura e escrita. A turma menor preferia falar a escrever e devido a esta circunstância, não foi tão oportuno comprovar a compreensão leitora que realizavam ao nível da escrita. Eles liam pequenos textos e, através de pergunta/resposta, verificava-se a compreensão dos mesmos, mas não se realizou nenhum trabalho concreto escrito.

Nestas quatro turmas com que se trabalhou, tanto a Língua Portuguesa como a Língua Espanhola, foi demonstrada pelos alunos vontade de participar e realizar todas as fichas que se lhes propunham. Não lhes agradava muito ler, mas se os textos fossem pequenos e de um tema aprazível, faziam tudo o que lhes era pedido.



### 3.3. Propostas Concretas de Intervenção

“Não procuro saber as respostas  
procuro compreender as perguntas.”

Confúcio

É fundamental que os alunos percebam as perguntas para que possam responder correctamente. O professor tem que criar espaços que levem o aluno a interagir com as várias vozes que existem em cada texto, explícita ou implicitamente, para possibilitar no aluno uma nova construção de sentido, levando-o assim à compreensão do que está escrito. Foi neste sentido que se trabalhou ao longo do ano lectivo. Iniciou-se com uma observação do modo como as aulas decorriam com as suas professoras e de como a compreensão leitora se ia desenvolvendo.

Na disciplina de Língua Portuguesa do 9º ano de escolaridade, na planificação anual, constava nos conteúdos de área textual: o texto narrativo, *O Tesouro* de Eça de Queirós e *O Conto da Ilha Desconhecida* de José Saramago; o texto dramático, *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente; o texto épico, *Os Lusíadas* de Luís de Camões e o texto lírico, características.

A nossa intervenção iniciou-se no conto de José Saramago (Pinto & Baptista, 2008: 39-57), com uma introdução da biobibliografia do autor, para ajudar os alunos a conhecer o autor, situá-los no tipo de texto e de escrita que iam encontrar. Foi explorado o título, *O Conto da Ilha Desconhecida*, para ver o que lhes sugeria, levantar hipóteses de que texto lhes iria aparecer pela frente. Foi feita uma leitura em voz alta, da primeira parte, pelas estagiárias, para que a compreensão do texto se verificasse. Com este tipo de estratégias, os alunos puderam com mais facilidade entrar no texto e compreendê-lo, porque não é um texto fácil *a priori*. Verificou-se a sua compreensão com perguntas/respostas orais.

Outra intervenção foi com o texto dramático, *Auto da Barca do Inferno* (Pinto & Baptista, 2008: 81-145). Houve uma introdução para contextualizar a obra e os alunos foram ao teatro ver uma representação da peça. Foi-lhes dado um pequeno resumo que tinha espaços em branco para completar com as palavras indicadas. Esta ficha servia para analisar a compreensão que tinham adquirido da representação da peça (anexo 1). Não é

uma ficha de verificação da compreensão leitora, mas servia para comprovar a atenção e a compreensão adquirida do tema. Toda a peça foi lida em aula e explicadas as dúvidas existentes, quer ao nível de vocabulário, quer ao nível de interpretação do conteúdo. Ao nível do vocabulário, propôs-se uma ficha em que a palavra “diabo” entrava em diversas expressões fixas e os alunos tinham que fazer a correspondência com as definições (anexo 2). É uma ficha de compreensão lexical. A única ficha escrita, propriamente dita, de compreensão leitora proposta para esta obra, foi um trabalho de redacção de um pequeno texto de opinião (anexo 3). Com ele, verificamos a compreensão leitora da primeira cena, facto que constatamos ter sido adquirido. Neste escalão etário, ou grau de ensino, os alunos estão receptivos e se forem bem trabalhados os assuntos, com várias estratégias, são facilmente adquiridos. Verificou-se que lêem com vontade e uma certa fluência em aula e em voz alta, mas a grande maioria também lia em casa se fosse uma das tarefas (T.P.C.). Não se verificou foi a iniciativa de os alunos a ler por vontade própria o texto na íntegra.

Ao nível do texto épico, *Os Lusíadas*, propuseram-se diversas fichas com várias estratégias de verificação da compreensão leitora, centradas no canto I, *Proposição* e canto V, episódio de *O Adamastor*. Fez-se uma contextualização, foram estudadas as características do género e da obra, as estruturas externa e interna, os vários planos narrativos, tudo explicado e apoiado com textos do manual escolar adoptado (Pinto & Baptista, 2008: 162-186). Propuseram-se fichas criadas/adaptadas de diversos manuais existentes no mercado e adoptados por outras escolas (Pinto & Baptista, 2008; Costa & Magalhães, 2005; Palma & Paixão, 2004), para comprovar a compreensão leitora, tais como: uma ficha para assinalar com verdadeiro ou falso as afirmações e corrigir as falsas (anexo 4); resolver umas palavras cruzadas sobre aspectos da estrutura externa de *Os Lusíadas* (anexo 5); optar pela frase correcta sobre aspectos relacionados com a estrutura interna (anexo 6); fazer corresponder versos da *Proposição* aos planos de *Os Lusíadas* (anexo 7); e terminou-se esta série de fichas sobre o canto I, com um quadro para completar por palavras próprias sobre as duas primeiras estrofes da *Proposição* (anexo 8). Preenchendo estas cinco fichas em que se utilizaram diversos tipos de estratégias, os alunos mostraram que tinham compreendido os vários textos propostos, que tinham usado um processo interactivo e as estruturas (micro estrutura, estrutura integrativa, macro estrutura e conhecimento do texto). São fichas que geralmente os alunos gostam de realizar, porque, segundo eles, não têm que escrever muito. No que diz respeito ao canto V, páginas 217 a 223 do manual (Pinto & Baptista, 2008), utilizaram-se outras estratégias em

que os alunos tinham que escrever um pouco mais, mas mesmo assim, não se recusaram a fazê-las e a maioria provou que tinha compreendido os textos lidos e desenvolvido todo o processo necessário de compreensão. Depois de lido e analisado o episódio de *O Adamastor*, os alunos efectuaram uma primeira ficha de preenchimento de espaços em branco para caracterizar o gigante (anexo 9) e responderam a perguntas implícitas e explícitas no texto. Nesta estratégia de pergunta/resposta notou-se um pouco mais de dificuldade por parte dos alunos porque exigia um maior poder de concentração e entendimento do texto, mas conseguiram atingir o objectivo proposto. Na outra ficha (anexo 10), tinham que assinalar a hipótese correcta e justificá-la com versos ou palavras do texto, facto que implicava uma boa compreensão do mesmo. Na parte restante da ficha, tinham que realizar um pequeno resumo, explicar por palavras próprias o conteúdo da estrofe sessenta e a última questão da ficha era para explicar a simbologia do gigante tanto ao nível geográfico como psicológico. Com estas duas fichas, conseguiu-se verificar quem tinha compreendido ou não o texto lido e concluímos as nossas propostas de intervenção ao nível da compreensão leitora nesta turma. Verificamos que, se os temas forem trabalhados devagar e pormenorizadamente, os alunos compreendem a matéria e aprendem a gostar dela. Não podemos deixar de lado o facto de o entusiasmo e interesse incutidos pelas professoras serem factores muito importantes. Se se ensina com gosto, os alunos sentem-no e tentam também captar melhor toda a matéria. Ficam mais motivados.

Na disciplina de Língua Portuguesa do 11º ano de escolaridade, na planificação anual, constava nos conteúdos de área textual: textos dos media; textos argumentativos/expositivo-argumentativos, *Sermão de Santo António aos Peixes* do Padre António Vieira; textos de teatro, *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett; textos narrativos e descritivos, *Os Maias* de Eça de Queirós; textos líricos, poesia de Cesário Verde e textos informativos diversos. A proposta de intervenção na compreensão leitora centrou-se na obra do *Sermão de Santo António aos Peixes* e em *Os Maias*.

O Sermão foi lido quase na íntegra (Pimenta & Moreira 2003: 60-88) e foi explorado/explicado pormenorizadamente nas aulas, razão pela qual foi proposta uma ficha resumo esquemática, com espaços em branco, para preencher (anexo 11). Com ela, pretendia-se verificar a compreensão leitora efectuada do texto. Concluiu-se que os alunos têm muita dificuldade em sintetizar ou esquematizar um texto. Teve que se preencher o esquema em conjunto para se obter o resultado desejado. A maioria dos alunos não sabe

distinguir o essencial do acessório, não sabe dizer em poucas palavras a ideia principal, nota-se uma grande falta de vocabulário devido às poucas leituras que fazem.

No que diz respeito à outra obra, *Os Maias*, as propostas de intervenção recaíram sobre o primeiro capítulo. Começou-se com uma contextualização do autor e da sua obra literária. O primeiro capítulo foi quase todo lido na sala de aula em voz alta pelos alunos. Verificou-se que um grande número de alunos lê mal em voz alta. Não fazem pontuação, não dão entoação, soletram muitas palavras, essencialmente as que são menos conhecidas e quase sempre são os mesmos que se oferecem para ler. Devido à leitura deste capítulo se ter realizado na sala de aula, efectuaram-se duas fichas com perguntas implícitas e outras explícitas para responder por escrito (anexo 12 e 13). Estas serviam para verificar a compreensão leitora. Não se notou nos alunos tantas dificuldades como na ficha de síntese. Uns deram respostas mais completas que outros, mas na generalidade todos foram respondendo bem. É um tipo de actividade ou estratégia a que estão acostumados. O sistema é semelhante ao de um teste de avaliação e por isso não lhes é estranho e não lhes exige um esforço acrescido. De qualquer modo, sentiu-se vontade e empenho de participar nas actividades, pois sabiam que eram fichas para um estudo deste tipo e gostaram de as realizar. Nota-se que, à medida que a idade dos alunos avança e o grau de exigência cresce, há uma maior dificuldade na compreensão leitora. Os alunos não lêem, não se sentem motivados para o fazer e daí o crescimento da falta de conhecimentos. Como em tudo há excepções e encontram-se também alguns alunos bons, mas não é o que predomina. O professor tem que continuar a sua luta para obter maior sucesso e ajudar a tornar os alunos autónomos, conscienciosos, estudiosos e fundamentalmente conseguir que amem a sua língua e que a dominem bem.

Na disciplina de Língua Estrangeira – Espanhol, o programa oficial do Ministério da Educação para o nível de continuação 12º ano, Coordenadora-Autora Sonsoles Fernández, refere nos objectivos de aprendizagem:

- "compreender mensagens orais ou escritas produzidas em contextos diversificados e adequadas ao seu nível de competência:
- comunicar e expressar-se oralmente e por escrito, com fluência e correcção crescente e de forma apropriada, clara, pessoal e criativa."

Foi baseado nestes itens que se desenvolveu o estudo sobre a compreensão leitora. Foram propostas várias estratégias tendo em atenção as características e necessidades dos alunos, que aceitaram de boa vontade participar nesta experiência de estudo sobre a compreensão leitora. Começou-se, tal como na disciplina de Português, pela observação das aulas leccionadas pela professora orientadora e pelas respostas/participação dadas pelos alunos. Nesta disciplina de Espanhol, não se dão obras integrais e as leituras são realizadas a partir de pequenos textos que se encontram no manual Peris & Baulenas, (2004) ou textos avulsos facultados e seleccionados pelas professoras. Consoante os temas das unidades didácticas se iam desenvolvendo, assim se adequaram as fichas propostas.

A nossa primeira intervenção foi sobre o tema da saúde. Foi mais oral (estratégia pergunta/resposta) do que propriamente escrita. No entanto, destaca-se uma ficha para completar espaços em branco com palavras dadas (anexo 14). Verificou-se a compreensão ao nível das microestruturas e das estruturas integrativas. Houve uma boa aceitação por parte dos alunos que não encontraram grandes dificuldades na sua resolução, porque o vocabulário já tinha sido visto, exercitado e explicado antes.

Outra proposta de intervenção recaiu sobre o tema da publicidade. Este foi mais explorado e verificou-se que lhes era um tema querido. Iniciou-se por falar do tema com um jogo motivador de descrição de anúncios publicitários. Depois distribui-se um texto informativo sobre a comunicação integral (anexo 15), que foi lido em voz alta pelos alunos e tiradas dúvidas sobre vocabulário. Não se explorou o texto oralmente porque o pretendido era que os alunos respondessem às perguntas escritas da ficha de comprovação da compreensão leitora (anexo 16). No final foi corrigida oralmente e para admiração da estagiária, não houve grandes enganos ou erros. O mesmo já não se pode dizer de uma outra ficha (anexo 17), cuja compreensão foi muito difícil porque exigia um pouco mais de conhecimentos e os alunos tinham que fazer inferências. Apesar de ter sido explicado o poema escrito e a geração a que pertencia o autor, não foi fácil fazerem a ligação entre a imagem e o texto. A este tipo de actividades os alunos não estão muito habituados na aulas de Línguas, requer deles um esforço mental para o qual não se dispõem. Teve que se resolver a ficha em voz alta entre todos. Crê-se que será um tipo de actividade a desenvolver mais com os alunos numa disciplina de língua estrangeira. Com este tipo de fichas, pode-se falar um pouco da cultura da língua meta e assim alargar mais os conhecimentos e a curiosidade dos alunos.

Um outro tema abordado foi “Gentes y mensajes” , interveio-se com uma ficha (anexo 18), em que os alunos desenvolveriam uma macro estrutura (ideia principal – resumo). Consistia basicamente em ler o diálogo proposto (discurso indirecto) e ter que escrever um postal com a ideia principal do texto (discurso directo). Esta estratégia teve bons resultados, porque não havia dificuldades lexicais e porque se tinha previamente visto qual era a estrutura formal de um postal ou de uma carta e o conteúdo gramatical (mudança de estilo). Quase todos lograram executá-la com êxito.

No último tema em que se interveio foi sobre cultura – Pintores Espanhóis. Fez-se uma abordagem do tema de uma forma muito interactiva baseando-se em jogos motivadores. Um dos exemplos foi a sopa de letras (anexo 19). Trabalhou-se em grupos de quatro elementos para fazer uma actividade de correspondência de imagens de quadros com os nomes dos seus pintores e depois os alunos escolheram o quadro que mais lhes agradou. Entregou-se-lhes um texto biográfico sobre o pintor da obra escolhida. Tinham que resumir o texto e apresentá-lo oralmente à turma, actividade que implicava a compreensão leitora da biografia e que resultou bem. Jogou-se também ao “jogo da glória” com imagens de quadros dos pintores antes referidos, que os fazia falar sobre o quadro onde calhavam. Desta forma cativou-se a atenção e participação de todos os alunos.

Ainda responderam a uma ficha questionário dando a opinião sobre que tipos de leitor são e como processam a compreensão leitora (anexo 20). A grande maioria concorda com que a leitura é útil para aprender uma língua e que os ajuda muito a fixar o léxico. Tentam compreender um texto ou através da ajuda do professor, ou de gramáticas e de dicionários, ou ainda procurando no próprio texto. Nesta questão não houve uniformidade na resposta. Grande parte dos alunos, para responder a uma questão ou para compreender um texto, utiliza a inspiração e os conhecimentos já adquiridos, facto que leva a crer que com frequência fazem inferências. Todos, ao planificar ou fazerem um trabalho, realizam uma leitura silenciosa para compreender e só depois é que respondem. Esta resposta demonstra uma atitude consciente e cuidadosa, que na maioria dos casos não se verifica na prática. No entanto, eles ainda afirmam que revêem e mudam o trabalho realizado caso seja necessário. Pode-se afirmar que, muitas vezes, o que pensam ou gostariam de fazer nem sempre acontece. Contudo, o professor tem sempre que propor actividades com o objectivo de ampliar a bagagem cultural dos alunos e de lhe abrir novos horizontes, contribuindo

assim para a formação de um aluno crítico, motivado para a leitura e para a compreensão da mesma.

Refere-se ainda que, por falta de tempo, não foi possível refazer algumas fichas ou ajustá-las melhor às dificuldades dos alunos. Este estudo foi realizado com uma série de limitações. Uma delas é devida à estagiária não deter uma turma própria e, ter que se adaptar às aulas da orientadora e da outra estagiária com quem estava a trabalhar. Outra é devida à carga horária ser reduzida e não se pode fazer ou experimentar tudo o que seria desejado. Outra ainda é devida à extensão dos programas curriculares que têm que se cumprir e toda a matéria tem que ser dada. Todas estas razões enunciadas são grandes dificuldades para os professores que devem conseguir ajustar e conciliar tudo.

## **CAPÍTULO III. CONCLUSÃO**

---



Começamos as nossas considerações finais salientando a importância da participação e boa vontade demonstrada tanto pelas orientadoras da prática profissional da Escola Secundária de Rio Tinto, como dos alunos do 9º ano, 11º ano e 12º ano, onde se realizou este estudo exploratório de uma experiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira – Espanhol, no intuito de perceber como se realiza a compreensão leitora.

Confirmou-se que o processo de compreensão leitora tanto se desenvolve na língua materna como na língua estrangeira. A única diferença que se coloca é ao nível do domínio (fonético, lexical, sintáctico, morfológico e pragmático) da segunda língua. Se os textos forem adequados ao nível de conhecimento dos alunos, estes realizam o mesmo percurso que na sua língua quanto ao processo de compreensão leitora. Não devemos, no entanto, esquecer de que neste caso do estudo, as línguas (Portuguesa e Espanhola) são muito próximas e não há grandes diferenças culturais a salientar, facto, que ajuda na compreensão.

Ao longo deste estudo, foi notória a pouca motivação que os jovens têm ou sentem para a leitura de textos informativos, expositivo-argumentativos, dramáticos ou mesmo de obras literárias. Sem ler, como é óbvio, não se processa a compreensão leitora. Constatou-se que, conforme avança a escolaridade, menor é a apetência para a leitura. Os alunos lêem porque tem que ser. Na grande maioria dos casos, não é por vontade própria que se sentam a ler. E, não nos podemos esquecer que a compreensão leitora, para se realizar, requer a implicação, a interacção entre o texto, o leitor e o contexto. Se o aluno não é autónomo e não se sente motivado, não interage e não se processam todas as complexas operações da compreensão leitora (os níveis: análise inferencial e crítico-valorativo; os processos ou modelos: ascendentes, descendentes e interactivo; as estruturas: micro estruturas, estruturas integrativas, macro estruturas e conhecimento do texto; e as diversas estratégias ou habilidades). É ao leitor que cabe a função de descodificar e compreender o texto, de modo a que este faça sentido para si. Se o processo de leitura é mau, ou fraco, este obtém um rendimento, uma compreensão deficiente. Não nos podemos abstrair de que a contribuição das experiências e das relações que se estabelecem com o conhecimento adquirido de cada um é muito importante para se realizar uma boa compreensão. Quanto mais se ler, mais se

sabe e mais se quer ler. É como uma bola de neve que está sempre a aumentar. Mas, se pelo contrário, se lê mal e não se compreende o que se lê, não se sente vontade de continuar e o leitor dispersa-se para outra actividade que não lhe exija esforço e que lhe dê satisfação.

É por ser todo este um processo difícil e complexo que o papel do professor é de extrema importância. Cabe-lhe a ele saber como, quando e porquê utilizar esta ou aquela estratégia para conseguir obter um bom resultado. Mas, o professor tem que se sentir motivado, seguro, para transmitir entusiasmo e gosto pelo saber. Os alunos pressentem as dificuldades e os problemas que o docente enfrenta e, ou o ajudam, ou tiram partido delas para não aprender, tornando as aulas num “inferno”. Por muito mal que a situação esteja, o professor tem que ser um bom actor para insistir e persistir no desempenho da sua função: de auxiliador, de apoio e de mestre. Ele abre o caminho e ensina a andar, mas é ao aluno que cabe a função principal de querer ser ensinado e aprender. É como diz o provérbio popular: “Querer é poder”. Se o aluno quer, ele consegue. Só tem que se deixar conduzir e empenhar na aprendizagem para conseguir ter êxito e processar uma boa compreensão.

## **BIBLIOGRAFIA**

---

- ALARCÃO, Maria de Lurdes (2005), *Motivar para a leitura. Estratégia de abordagem do texto narrativo*, Lisboa, Texto Editores.
- ALVES, Rubem (2003), *A alegria de ensinar*, Porto, Edições ASA.
- AMOR, Emília (2006), *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologias*, Lisboa, 6ª Edição, Textos Editores Lda.
- ANTÃO, Jorge Augusto Silva (1997), *Elogio da leitura, tipos e técnicas da leitura*, Lisboa, Edições ASA.
- BABO, Maria Ausenda (2004), “Que farei com este texto? A leitura na aula de Língua Estrangeira: percursos iniciais”, in *Ensino das línguas estrangeiras: estratégias políticas e educativas*, (John Greenfield, Org.), Faculdade da Universidade do Porto, Porto.
- 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.
- BOFARULL, M. Teresa (2006), “Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación”, in *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, (Francesc López Rodríguez, Dir.), 3ª Edición, Barcelona, Edición de GRAÓ.
- BORDÓN, Teresa (2006), *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y Procedimientos*, Manuales de formación de profesores de español 2/L, Madrid, Editorial Arco/Libros, S.L.
- CADÓRIO, Leonor (2001), *O gosto pela leitura*, Lisboa, Livros Horizonte.
- CAMBA, Maria Elena (2006), “La lectura” (disponível em: [http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica\\_de\\_la\\_Lengua/Comprension%3%B3n\\_Lectora#La\\_lectura](http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprension%3%B3n_Lectora#La_lectura)).
- CAPALLERA, Joan Serra & BARNADA, Carles Oller (2006), “Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria”, in *Comprensión lectora. El*

- uso de la lengua como procedimiento*, (Francesc López Rodríguez, Dir.), 3ª Edición, Barcelona, Edición de GRAÓ.
- CASSANY, Daniel & LUNA, Marta & SANZ, Glòria (1998), “Comprensión lectora” in *Enseñar lengua*, 4ª Edición, Barcelona, Editorial GRAÓ.
- CERVANTES, Miguel de, (2004), *Don Quijote de la Mancha*, Madrid, Edición del IV Centenario Real Academia Española, Alfaguara.
- COSTA, Fernanda Costa & MAGALHÃES, Olga (2005), *Com Todas as Letras – Língua Portuguesa*, 9º ano, Porto Editora.
- COSTA, Maria Armanda (1996), “Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de português?”, in *Formar professores de português, hoje*, (Maria Raquel Delgado-Martins & Maria Isabel Rocheta & Dília Ramos Pereira, Orgs.), Lisboa, Edições Colibri.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2005), “Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, in *Revista Electrónica de Didáctica*, número 3 (disponible em: <http://www.educacion.es/redele/revista3/fernandez.shtml>).
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (coord.), Programa de Espanhol – Nível continuação, 12º ano, Formação Geral e Formação Específica, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário (disponible em: [http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/220/espanhol\\_cont\\_12.pdf](http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/220/espanhol_cont_12.pdf)).
- GALLART, Isabel Solé (2006), “Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?”, in *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, (Francesc López Rodríguez, Dir.), 3ª Edición, Barcelona, Edición de GRAÓ.
- GIASSON, Jocelyne (1993), *A compreensão na leitura*, Coleção Práticas Pedagógicas, Porto, Edições Asa.
- GOLDER, Caroline & GAONACH’H, Daniel (2002), *Leer y comprender. Psicología de la lectura*, México, Siglo Veintiuno Editores, S.A.

- GONZÁLEZ, María José & ROMERO, Juan Francisco (2001), “Intervención Psicoeducativa en Comprensión Lectora”, in *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*, 1ª Edición, Madrid, Alianza Editorial S.A.
- GONZALEZ, Pablo Dominguez (2008), *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Monográficos Marco ELE, Universidad de la Laguna (Tenerife), núm.6, (disponible em: <http://WWW.marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/index.php>).
- 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, (disponible em: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/artic>).
- HERNANDEZ, T. García (1990), “La Comprensión Lectora: La Lectura como Actividad Didáctica”, in *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, (Sergio Sánchez Cerezo, Dir.), Madrid, Editorial Santillana, AULA XXI. (disponible em: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0606110147A.PDF>).
- IGLESIAS, Esther Blanco (2005), “La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario”, in *Revista Electrónica de Didáctica*, número 3 (disponible em: <http://www.mepsyd.es/redele/revista3/blanco.shtml>).
- JEAN, Georges (2000), *A leitura em voz alta*, Lisboa, Instituto PIAGET.
- LIHÓN, Danilo Sánchez (2008), “Niveles de Comprensión Lectora” (disponible em: <http://www.librosperuanos.com/articulos/danilo-sanchez10.html>).
- LINUESA, María Clemente (2008), *Enseñar a leer. Base teórica y propuestas prácticas*, Madrid, Ediciones Pirámide (Grupo Anaya).
- LOPES, João A. & VELASQUEZ, M. Gabriela & FERNANDES, Paulo P. & BÁRTOLO, Vítor N. (2004), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*, 1ª Edição, Coimbra, Quarteto.

- LOREAU, Dominique (2008), *A arte das listas. Simplificar, organizar e enriquecer a sua vida*, 1ª Edição, Lisboa, Editorial Bizâncio.
- MARTÍN, Azucena Hernández & GALLEGO, Anunciación Quintero (2001), *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Editorial Síntesis, Síntesis Educación.
- MORAIS, José (1997), *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*, Lisboa, Edições Cosmos.
- PALMA, Constança & PAIXÃO, Sofia (2004), *Ponto e vírgula – Língua Portuguesa*, 9º ano, Lisboa, Texto Editora.
- PENNAC, Daniel (2002), *Como um romance*, 14ª edição, Porto, Asa Editores II, S.A., Fnac de bolso.
- PERIS, Ernesto Martín & BAULENAS, Neus Sans (2004), *Gente 2 – Nueva Edición*, B1, Libro del Alumno 2, Barcelona, Editorial Difusión.
- PERIS, Ernesto Martín & GILA, Pablo Martínez & BAULENAS, Neus Sans (2004), *Gente 2 – Nueva Edición*, B1, Libro de trabajo 2, Barcelona, Editorial Difusión.
- PIMENTA, Hilário & MOREIRA, Vasco (2003), *Dimensões da Palavra Português*, 11ºano, Carnaxide, Santillana Constância.
- PINTO, Elisa Costa & BAPTISTA, Vera Saraiva & FONSECA, Paula, *Plural – Português*, 11º ano Ensino Secundário, Lisboa Editora.
- PINTO, Elisa Costa, & BAPTISTA, Vera Saraiva (2008), *Plural -Língua Portuguesa*, 9º ano/3ºCiclo do Ensino Básico, Lisboa Editora.
- POTTS, John (1979), *Leitura e leituras no ensino primário e secundário*, Lisboa, Livros Horizonte, Lda.
- PROUST, Marcel (1997), *O Prazer da Leitura*, Lisboa, Editorial Teorema.

- RODAS, Beatriz Caballer (2001), “Las destrezas de la comunicación escrita” in *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, (Joaquín Gairín Sallán, Dir.), Madrid, Editorial Síntesis, Síntesis Educación.
- SMITH, Frank (2003), *Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*, 4ª Edição, Porto Alegre, Artmed Editora.
- SOARES, Maria Almira (2003), *Como motivar para a leitura*, Lisboa, Editorial Presença.
- SOLÉ, Isabel (2009), *Estrategias de Lectura*, 21ª Reimpresión, Barcelona, Editorial GRAÓ.
- TOLCHINSKY, Liliana & PIPKIN, Mabel (2006), “Seis lectores en busca de un texto”, in *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, (Francesc López Rodríguez, Dir.), 3ª Edición, Barcelona, Edición de GRAÓ.
- VALADARES, Lúcia Maria (2003), *Transversalidade da língua portuguesa*, Cadernos do CRIAP > 35, Porto, ASA Editores.
- VIDAL-ABARCA, Eduardo & RICO, Gabriel Martínez (2006), “¿Por que los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta”, in *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, (Francesc López Rodríguez, Dir.), 3ª Edición, Barcelona, Edición de GRAÓ.



**ANEXOS**

---

## Anexo I. Ficha 1 – Completar o texto com palavras dadas (9º ano)



<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
9º ano	Turma: B	Professora estagiária: Maria José Arnaut Syder

### Resumo do *Auto da Barca do Inferno*

✓ Depois de teres visto a representação do *Auto da Barca do Inferno* tenta recordar e completa o texto com as palavras que a seguir te apresento:

- |             |            |                 |
|-------------|------------|-----------------|
| • Fidalgo   | • castigo  | • Irresponsável |
| • Enforcado | • amante   | • defesa        |
| • moças     | • espada   | • Paraíso       |
| • hábito    | • subornar | • Sapateiro     |
| • Anjo      | • barcas   | • linguagem     |
| • imparcial | • Diabo    | • Glória        |
| • bolsa     | • Parvo    | • Bem           |

O *Auto da Barca do Inferno* passa-se no mundo que poderá existir após a vida terrena. Perante duas \_\_\_\_\_, tripuladas por um \_\_\_\_\_ e pelo \_\_\_\_\_, que simbolizam o Céu e o Inferno, o \_\_\_\_\_ e o Mal, a Recompensa e o \_\_\_\_\_, desfilam as almas que sucessivamente abandonam os corpos. No palco, apresentam-se como tipos humanos, cujos vícios e defeitos o Diabo escarpaliza implacavelmente como quem anseia transportar todas na sua barca. Assim Gil Vicente açoitá, no pelourinho, nove tipos da sociedade do seu tempo.

Da nobreza, aparece apenas o \_\_\_\_\_, convencido de que os seus privilégios sociais são o passaporte infalível para poder transpor a fronteira do Paraíso. O Onzeneiro leva como sinal distintivo uma \_\_\_\_\_ tão grande que ocuparia todo o espaço disponível do navio. O Parvo acabará por embarcar na barca da Glória porque é \_\_\_\_\_. Alia-se ao Diabo em algumas críticas, embora se defina pela sua \_\_\_\_\_ desbragada, desordenada e ilógica. O \_\_\_\_\_ apresenta-se carregado de formas e é acusado de ter roubado o povo. O clero está apenas representado por um Frade, esgrimista e sensual, que pisa o palco com uma \_\_\_\_\_ e a \_\_\_\_\_. Está convencido de que o \_\_\_\_\_ e a sua condição de sacerdote são suficientes para o salvarem. A Alcoviteira faz-se acompanhar, entre outros elementos simbólicos, das \_\_\_\_\_ que lançava na prostituição. Depois de ter pretendido em vão conquistar o Anjo com palavras amorosas, como quem sabe do seu ofício, procura ainda convencê-lo de que é um verdadeiro apóstolo que converteu mais almas do que a Santa Úrsula. O Judeu está condenado por sua própria natureza e por isso nada alega em sua \_\_\_\_\_. Nem sequer o bode expiatório o pode salvar. O Corregedor e o Procurador são acusados de se deixarem \_\_\_\_\_ e de não terem exercido uma justiça \_\_\_\_\_. O \_\_\_\_\_ é um ladrão que já nada tem a temer da justiça divina.

Finalmente, surgem quatro Cavaleiros da Ordem de Cristo, que pereceram a combater contra a moirama no Norte de África. Nem sequer se digam responder à pergunta impertinente do Diabo e logo seguem na Barca da \_\_\_\_\_, rumo ao \_\_\_\_\_. Todos os outros – excepto o \_\_\_\_\_ – irão arder nas chamas infernais.

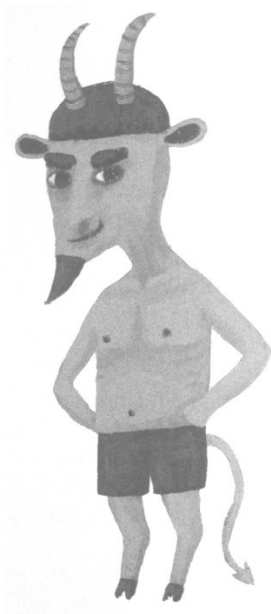
(Adaptado de: Mário Fiúza, *Clássicos Portugueses, Século XVI, Teatro de Gil Vicente*, Porto Editora)

## Anexo II. Ficha 2 – Correspondência (9º ano)



<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
<b>9º ano</b>	<b>Turma: B</b>	<b>Professora estagiária: Maria José Arnaut Syder</b>

### Ficha de Trabalho - *O Diabo*



É o diabo!

Certamente já ouviste esta frase e muitas outras onde aparece a palavra diabo.

Faz corresponder as expressões de a. a g. com as definições numeradas de 1. a 7.

a. andar o diabo à solta	1. ser muito feio ou muito mau, muito perverso
b. comer o pão que o diabo amassou	2. não ocorreria a ninguém
c. onde o diabo perdeu as botas	3. acontecer uma sucessão de coisas extraordinárias
d. enquanto o diabo esfrega um olho	4. local muito distante
e. nem ao diabo lembrava	5. passar um mau bocado
f. ser o diabo em figura de gente	6. num instante
g. ser o diabo em pessoa	7. uma pessoa, normalmente criança, irrequieta e amiga de travessuras

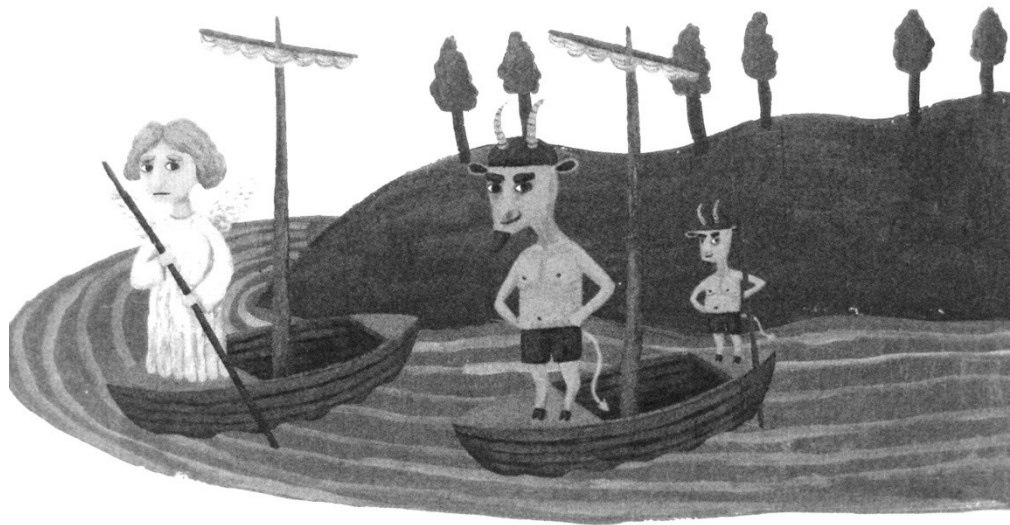
(Adaptado do Manual, *Com Todas as Letras*, Pág.112)



<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
<b>9º ano</b>	<b>Turma: B</b>	<b>Professora estagiária: Maria José Arnaut Syder</b>

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_

## Ficha de Trabalho – Composição



Repara que o Anjo, embora presente, não intervém.

Qual será o objectivo desta cena inicial em que uma das personagens não fala e só as outras duas é que se pronunciam?

Redige um pequeno texto, dando a tua opinião.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

(Elaboração própria)

## Anexo IV. Ficha 4 – Verdadeiro ou Falso (9º ano)



<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
<b>9º ano</b>	<b>Turma: B</b>	<b>Professora estagiária: Maria José Arnaut Syder</b>

**Assinala com V (verdadeiro) ou F (falso) as seguintes afirmações. Corrige as afirmações falsas.**

- a) A epopeia é um género de modo lírico.
- b) O herói de *Os Lusíadas* é Vasco da Gama.
- c) Para elaborar *Os Lusíadas*, Camões recorreu a fontes históricas e literárias.
- d) A epopeia camoniana está dividida em dez estrofes.
- e) Podemos dividir *Os Lusíadas* em quatro partes: Proposição, Invocação, Dedicatória e Narração.
- f) A narração começa no Canto I, quando as naus partem de Belém.
- g) Em *Os Lusíadas* podemos encontrar episódios de vários tipos: bélicos, naturalistas, simbólicos, líricos e mitológicos.
- h) Em *Os Lusíadas*, existe, só dois planos narrativos: a História de Portugal e o Maravilhoso.

(Adaptado do Manual, *Com Todas as Letras*, Pág.254)



Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

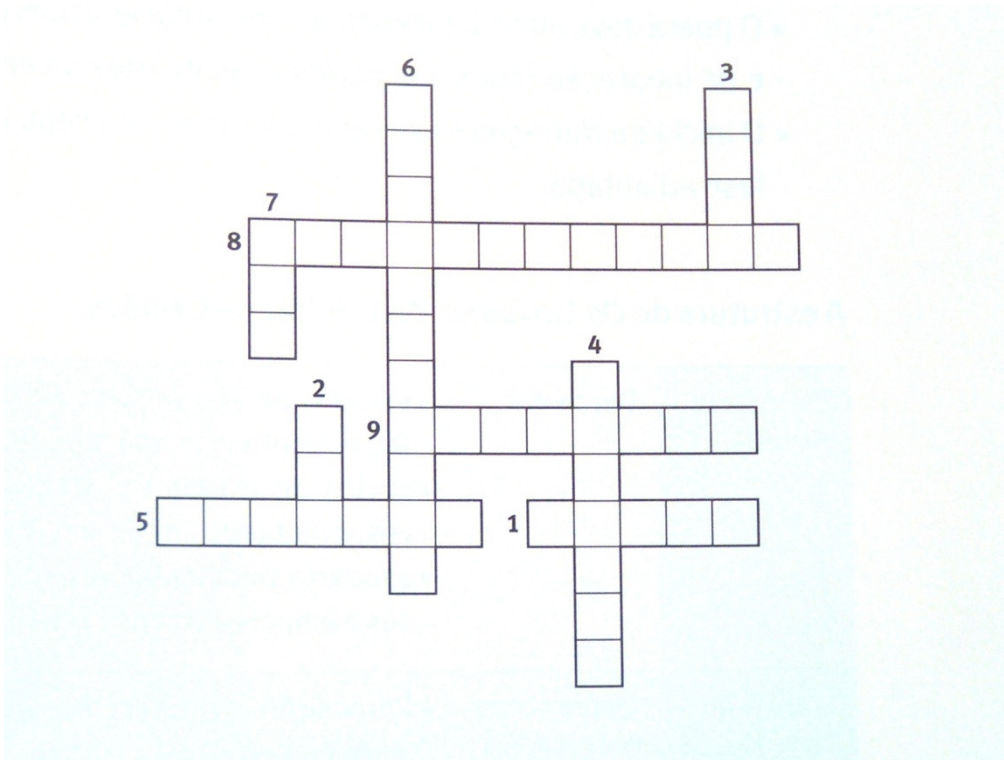
## Anexo V. Ficha 5 – Palavras Cruzadas (9º ano)



<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
<b>9º ano</b>	<b>Turma: B</b>	<b>Professora estagiária: Maria José Arnaut Syder</b>

**Resolve as seguintes palavras cruzadas sobre aspectos da estrutura externa de *Os Lusíadas*.**

- 1- Nome de cada uma das partes em que se divide o poema.
- 2- Número total dessas partes.
- 3- Número de versos em cada estrofe.
- 4- Nome das estrofes.
- 5- Rima presente nos seis primeiros versos de cada estrofe.
- 6- Rima presente nos dois últimos versos de cada estrofe.
- 7- Número de sílabas métricas de cada verso.
- 8- Nome dos versos.
- 9- Nome também dado aos versos por serem acentuados nas sexta e décima sílaba.



(Adaptado do Manual, *Ponto e Vírgula*, Pág.187)

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

## Anexo VI. Ficha 6 – Assinalar a opção correcta (9º ano)



Escola Secundária de Rio Tinto		
9º ano	Turma: B	Professora estagiária: Maria José Arnaut Syder

Completa as seguintes frases sobre aspectos relacionados com a estrutura interna de *Os Lusíadas*, assinalando a opção correcta.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na Proposição, o poeta...             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) pede inspiração a entidades divinas.</li> <li>b) anuncia o seu propósito.</li> <li>c) narra a história que decidiu contar.</li> </ol> </li>   <li>• A Proposição...             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) não era uma parte integrante das epopeias clássicas.</li> <li>b) era a única parte integrante das epopeias clássicas.</li> <li>c) era uma das partes integrantes das epopeias clássicas.</li> </ol> </li>   <li>• Na Invocação geral, o poeta...             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) pede inspiração às Tágides.</li> <li>b) conta o episódio do Adamastor.</li> <li>c) dedica o poema ao Rei de Portugal.</li> </ol> </li>   <li>• Na Dedicatória, o poeta dedica o poema a...             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) D. Manuel.</li> <li>b) D. Sebastião.</li> <li>c) D. João I</li> </ol> </li>   <li>• Os diferentes planos a considerar em <i>Os Lusíadas</i> são...             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) quatro: o plano da viagem da descoberta do caminho marítimo para a Índia (plano narrativo principal); o plano dos deuses (plano narrativo paralelo); o plano da História de Portugal (plano narrativo encaixado); o plano das intervenções do poeta.</li> <li>b) dois: o plano da viagem da descoberta do caminho marítimo para a Índia (plano narrativo principal) e o plano dos deuses (plano narrativo paralelo).</li> <li>c) três: o plano da viagem da descoberta do caminho marítimo para a Índia (plano narrativo principal); o plano dos deuses (plano narrativo paralelo); o plano das intervenções do poeta.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falamos em plano paralelo e em plano encaixado, porque...             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Vasco da Gama conta várias histórias de deuses, à medida que a viagem prossegue, e o poeta acrescenta episódios da História de Portugal a essas histórias.</li> <li>b) O poeta narra a actuação dos deuses do Olimpo em paralelo com o plano da viagem da descoberta do caminho marítimo para a Índia e coloca, por exemplo, Vasco da Gama a contar ao Rei de Melinde, em dada altura dessa viagem, episódios da História de Portugal, os quais surgem, portanto, encaixados no plano principal.</li> <li>c) Os deuses do Olimpo contam também, e em paralelo, a viagem da descoberta do caminho marítimo para a Índia, assim como encaixam nessa sua narrativa os vários episódios da História de Portugal.</li> </ol> </li>   <li>• A expressão “narração <i>in media res</i>”, aplicável a <i>Os Lusíadas</i>, significa que...             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) a narração da viagem da descoberta do caminho marítimo para a Índia se inicia no começo da acção, isto é, com a partida das naus na praia de Belém.</li> <li>b) a narração da viagem da descoberta do caminho marítimo para a Índia se inicia quando a acção já vai a meio, isto é, no momento do encontro com o Gigante Adamastor, que corresponde à dobragem do Cabo da Boa Esperança.</li> <li>c) a narração da viagem da descoberta do caminho marítimo para a Índia se inicia quando a acção já vai a meio, isto é, quando a armada de Vasco da Gama já navega no Oceano Índico, na zona do Canal de Moçambique.</li> </ol> </li> </ul>
---	--

(Adaptado do Manual, *Ponto e Vírgula*, Pp.185-186)

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

Anexo VII. Ficha 7 – Corresponder (9º ano)



<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
<b>9º ano</b>	<b>Turma: B</b>	<b>Professora estagiária: Maria José Arnaut Syder</b>



Faz corresponder os seguintes versos da Proposição ao plano de Os Lusíadas que te pareça aí anunciar-se.

“A quem Neptuno e Marte obedeceram.”

- Plano da viagem

“Cantando espalharei por toda a parte,  
Se a tanto me ajudar o engenho e arte.”

-Plano da História de Portugal

“Por mares nunca dantes navegados  
Passaram ainda além da Taprobana,”

-Plano dos Deuses/mitológico

“E também as memórias gloriosas  
Daqueles Reis que foram dilatando [...]”

-Plano das intervenções do poeta

(Adaptado do Manual, *Ponto e Vírgula*, Pág.129)

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_



## Anexo VIII. Ficha 8 – Completar (9º ano)



<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
<b>9º ano</b>	<b>Turma: B</b>	<b>Professora estagiária: Maria José Arnaut Syder</b>

**Concentra-te nas duas primeiras estrofes da Proposição e completa o seguinte quadro, com palavras tuas.**

<b>Camões propõe-se a cantar</b>	<b>Porque</b>
<p>Os guerreiros e os homens ilustres («As armas e os barões assinalados»)</p>	<p>Saíram de _____, passaram por mares _____ enfrentaram _____ e _____, e edificaram um _____, que _____.</p>
<p>Os _____ («E também as memórias gloriosas/ Daqueles reis [...]»)</p>	<p>Dilataram a _____ e o _____, e devastaram as _____ viciosas de _____ e da _____.</p>
<p>Os homens merecedores da _____ _____ («E aqueles que [...] / Se vão da lei da morte libertando:»)</p>	<p>Realizaram _____ _____.</p>

(Adaptado do Manual, *Ponto e Vírgula*, Pág.128)

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

**Anexo IX. Ficha 9 – O Gigante – Pergunta/Resposta (9º ano)**



<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
<b>9º ano</b>	<b>Turma: B</b>	<b>Professora estagiária: Maria José Arnaut Syder</b>

Apoiando-te no texto, preenche os espaços em branco, e obtém referências à caracterização do gigante (estrofes 39 e 40).

Figura \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

Estatura grandíssima e \_\_\_\_\_

Rosto \_\_\_\_\_

Barba \_\_\_\_\_

Olhos \_\_\_\_\_



Postura \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

Cor \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

Cabelos crespos e \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Boca \_\_\_\_\_ e dentes \_\_\_\_\_

Membros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ horrenda e grossa

2 – Explica de que forma a caracterização do gigante Adamastor contribui para acentuar a desproporção existente entre os portugueses e o mar, seu adversário.

---

---

---

3 – O discurso do gigante é interrompido. Por quem? Porquê?

---

---

---

4 – Como reage o gigante à pergunta de Vasco da Gama?

---

---

(Adaptado do Manual, *Ponto e Vírgula*, Pp.169-170)

## Anexo X. Ficha 10 – O Adamastor – Pergunta/Resposta (9º ano)



<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
<b>9º ano</b>	<b>Turma: B</b>	<b>Professora estagiária: Maria José Arnaut Syder</b>

De acordo com a primeira parte do discurso de Adamastor, assinala a hipótese correcta e justifica a tua opção.

- Adamastor considera os portugueses...

ambiciosos e mesquinhos.

corajosos e audaciosos.

- O gigante profetiza...

mortes e naufrágios para todos aqueles que se atreverem a ultrapassar os limites.

o fracasso total da viagem dos portugueses.

- Vasco da Gama supera...

o medo e parte sem ouvir a história do gigante.

o medo e enfrenta o gigante.



2 – Explica, por palavras tuas, a estrofe 60.

---

---

---

---

3 – Explica a simbologia de Adamastor, tendo em conta o que essa figura representa ao nível geográfico e psicológico.

---

---

---

(Adaptado do Manual, *Ponto e Vírgula*, Pág.170)

Anexo XI. Ficha 11 – Sermão de Santo António aos Peixes – Síntese (11º ano)

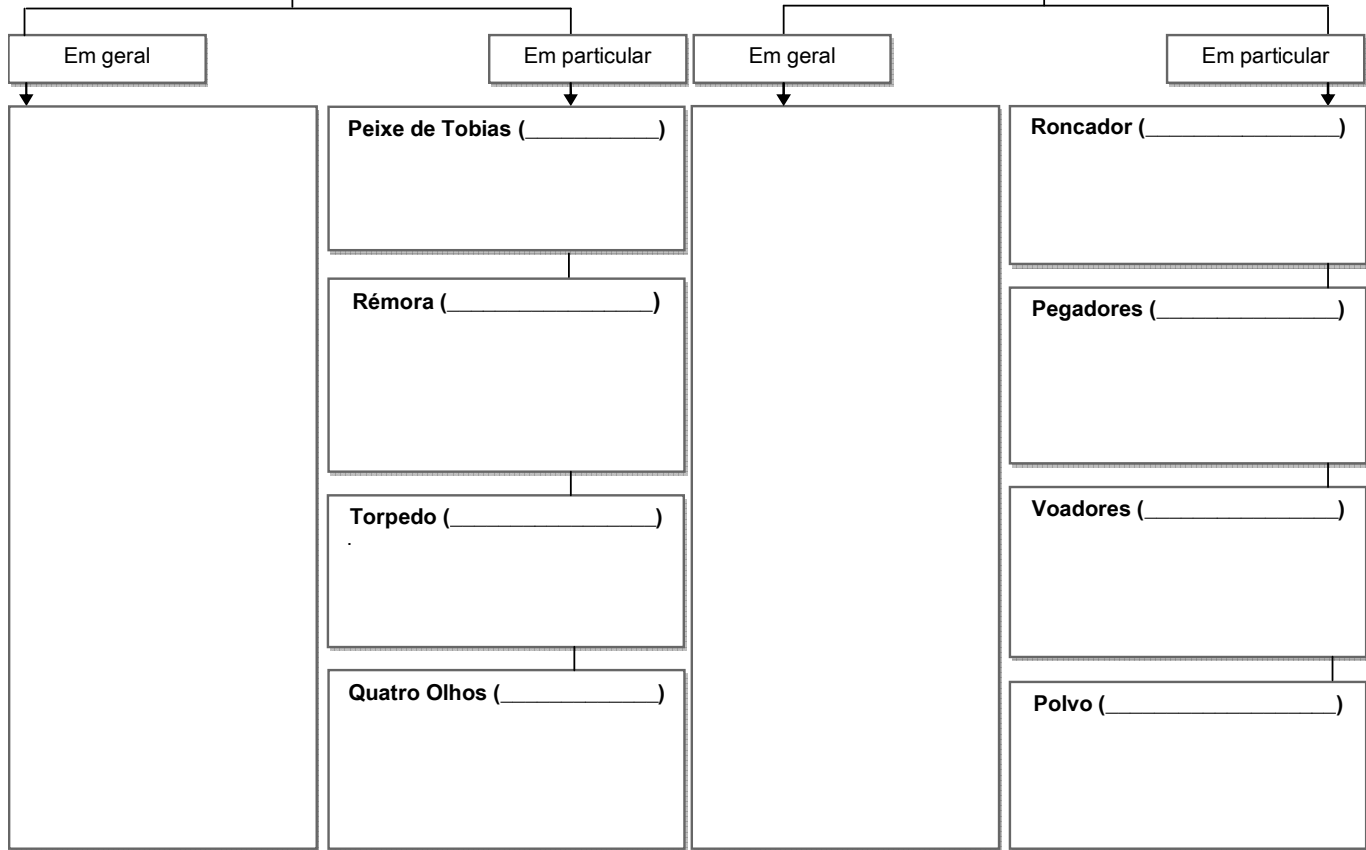
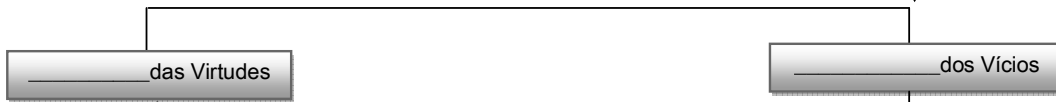
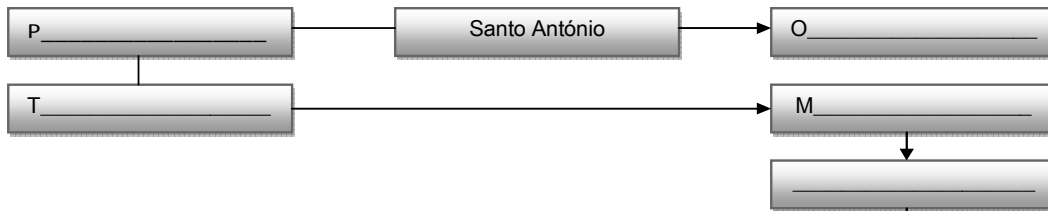


<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
11º ano	Turma: J	Professora estagiária: Maria José Arnaut Syder

**Sermão de Santo António aos Peixes**

Conceito Predicável –

“ \_\_\_\_\_ ”



**“Sermão satírico pregado aos Peixes de grande Humorismo”**

(Elaboração própria)

**Anexo XII. Ficha 12 – Os Maias – Pergunta/Resposta (Capítulo I a.) (11º ano)**



<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
<b>11º ano</b>	<b>Turma: J</b>	<b>Professora estagiária: Maria José Arnaut Syder</b>

**Depois de teres lido o capítulo I de *Os Maias* responde às seguintes perguntas:**

1. Descreve o exterior do Ramalhete.
2. Faz a caracterização socioeconómica da família Maia.
3. Vilaça (pai) não concordava com o facto de Afonso e Carlos irem habitar o Ramalhete. Porquê?
4. Relaciona a descrição do escritório de Afonso com a sua caracterização.
5. O narrador recua até o período da Revolução Liberal. Afonso parte para Inglaterra, regressa, conhece Maria Eduarda Runa e volta a partir. Explica as razões que o levam para fora do seu país.



((Adaptado de *Visão sinóptica dos capítulos de Os Maias* e de *Orientações de Leitura*)

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

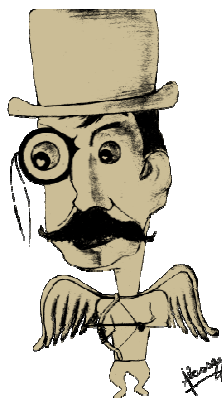
**Anexo XIII. Ficha 13 – Os Maias – Pergunta/Resposta (Capítulo I b.) (11º ano)**



<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
<b>11º ano</b>	<b>Turma: J</b>	<b>Professora estagiária: Maria José Arnaut Syder</b>

**Depois de teres lido o capítulo I de *Os Maias* responde às seguintes perguntas:**

1. É em Londres que o seu filho Pedro é educado. Caracteriza a educação a que é submetido.
  
2. Observa comparativamente as características de Maria Eduarda Runa e de seu filho. Identificas e tira conclusões.
  
3. Pedro apaixona-se por Maria Monforte.
  - 3.1. Por que motivo a sua paixão foi tão comentada em Lisboa?
  
  - 3.2. Refere os diferentes sentimentos de Afonso face ao envolvimento amoroso de Pedro. Explica-os.
  
  - 3.3. «Afonso não respondeu: olhava cabisbaixo aquela sombrinha escarlate que agora se inclinava sobre Pedro, quase o escondia, parecia envolvê-lo todo – como uma larga mancha de sangue...»
    - 3.3.1. Interpretas esta visão de Afonso como um indício trágico, uma antecipação do futuro?



(Adaptado de *Visão sinóptica dos capítulos de Os Maias* e de *Orientações de Leitura*)

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

## Anexo XIV. Ficha 14 – Completar (12º ano)

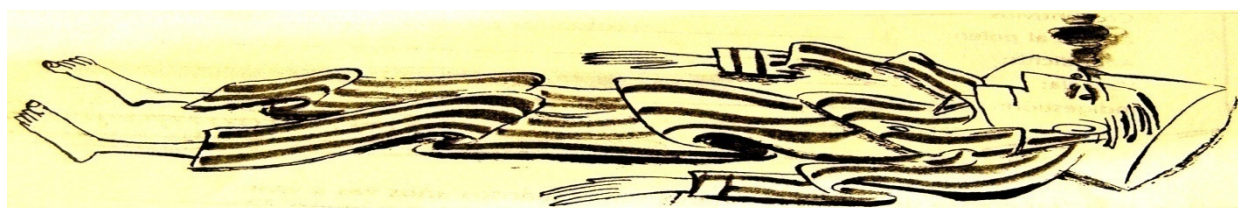


<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
<b>12º ano</b>	<b>Turma: I</b>	<b>Professora: Maria José Arnaut Syder</b>

Si te pones enfermo en un país de habla española, este vocabulario te puede resultar muy útil. Completa las frases con las palabras siguientes:

Peligroso - fiebre - ir a urgencias - alérgico - picado - llamar a un médico - dieta  
Síntomas - calmar el dolor - me encuentro - adelgazado - molesta - me siento  
Tomando el sol - especialistas - gotas - zumo

- 1- Jacinto no está bien. Yo creo que tenemos que -----rápido o -----.
- 2- -Me parece que tengo una gastroenteritis: tengo diarrea, náuseas.....  
-¿Tienes-----?  
-Un poco, 38 grados
- 3- No puedo tomar ningún antibiótico. Soy -----
- 4- Uy, me ha -----una avispa. ¡Uf, cómo duele!
- 5- A mí me gusta ir a la playa, darme un baño, pero no estar horas allí tumbado, ----- .  
Además, está demostrado que el sol puede ser bastante -----.
- 6- El médico ha dicho que los ----- son los típicos de una astenia primaveral, nada de importancia.
- 7- Hoy no me encuentro muy bien. He comido algo que me ha sentado mal. Voy a hacer -----: arroz blanco y un poco de manzana rallada.
- 8- Le duele mucho la herida y le han dado algo para -----, un analgésico bastante fuerte.
- 9- Ha ----- mucho últimamente. Me ha dicho que ha hecho un----- a base de fruta y verdura, y ha perdido 10 kilos.
- 10- Ya son las 10h. ¿Le has puesto las ----- para el oído a la niña?
- 11- Ayer corrí una hora por el parque y hoy -----muy bien, un poco cansado pero de buen humor.
- 12- Yo ----- mucho mejor cuando hago ejercicio físico.
- 13- Después del dolor de cabeza, el dolor de espalda es la -----física más común.
- 14- Algunos ----- afirman que la culpa la tiene el pésimo estilo de vida que llevamos.



(Adaptación, *Gente 2*, Libro de trabajo 2, Pág.42)

## Anexo XV. Ficha 15 – Texto (12º año)



<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
<b>12º año</b>	<b>Clase: H</b>	<b>Profesora en prácticas: Maria José Arnaut Syder</b>

### 1-Lee el texto

#### La comunicación integral

De todos es sabido que la comunicación es una herramienta estratégica dentro de toda empresa que quiera estar bien posicionada en el mercado. Esto no quiere decir que la comunicación sea la clave del éxito, pero sí que forma parte de él y, desde luego, sin comunicación hoy en día estamos más fácilmente abocados al fracaso. De hecho, a través de la comunicación integral vamos a acercarnos al mercado la imagen que queremos que se tenga de nuestra empresa, lo que nos va a permitir posicionarnos de forma cada vez más competitiva. Y esta afirmación es válida tanto para las compañías multinacionales como para las PYMES, muchas de las cuales caen en el error de pensar que la comunicación es sólo parte de las grandes empresas.

En la actualidad, estamos inmersos en una etapa de marketing de percepciones, donde «lo esencial no es serlo, sino parecerlo», donde lo que importa verdaderamente es lo que percibe el mercado de nosotros, de nuestra empresa y de nuestra marca y a ello contribuye de forma clara la comunicación. Por ello, cualquier compañía que no se preocupe por controlar y potenciar su política de comunicación está perdiendo muchas oportunidades de mejorar su imagen y su marca de cara tanto a la propia empresa como al exterior.

Un hecho es evidente. El posicionamiento de una empresa requiere un análisis previo del mercado para conocer qué es lo que demandan los consumidores, luego lanzaremos el producto o servicio que mejor satisfaga las necesidades a través de los canales de distribución más rentables y por último tendremos que comercializarlo. Pero hasta ahí no deja de ser lo que hacen la totalidad de las empresas presentes en el mercado.

Lo que nos va a dar la posibilidad de diferenciarnos del resto va a ser la comunicación entendida en su sentido más global. Ella es la que nos va a permitir crear en el consumidor la necesidad de adquirir nuestro producto y la que va a hacer que el cliente se decante por el nuestro frente al de la competencia.

¿Por qué, si no, en igualdad de características e igualdad de precios, los consumidores elegimos uno u otro producto? La respuesta es fácil. Sencillamente por la percepción que tenemos de cada marca, percepción que se traduce en imágenes almacenadas en la memoria, y que tienen su origen en las distintas estrategias de comunicación lanzadas por la compañía en los diferentes soportes.

Resulta obvia, por tanto, la importancia de una buena estrategia de comunicación. Una estrategia que podemos llevar a cabo a partir de las diferentes herramientas que nos ofrece el marketing. Por tanto, la elección de un buen mensaje es fundamental para que la estrategia de comunicación sea efectiva. Pero elegir el mensaje no siempre es fácil, ya que entre lo que deseamos decir y lo que finalmente se percibe, se sigue un proceso un tanto complejo que obliga a que sea realizado por profesional.

[Adaptación-

González, Rafael Muñiz (2006), *Marketing en el Siglo XXI*. 2ª Edición, CAPÍTULO 9. Comunicación integral y marketing.]



## Anexo XVI. Ficha 16 – Pregunta/Respuesta (12º año)



<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
<b>12º Año</b>	<b>Clase: H</b>	<b>Profesora en Prácticas: Maria José Arnaut Syder</b>
Nombre _____		Nº _____

### Comprensión lectora

Después de leer bien el texto contesta a las cuestiones:

- 1- ¿Qué hace la comunicación en una empresa? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2- ¿Qué ocurre si en una empresa no hay comunicación? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3- ¿Cuál es la función de la comunicación integral? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4- ¿Crees que ocurre lo mismo para todo tipo de empresa? ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5- ¿Qué te parece esta actitud? ¿Estás de acuerdo con la justificación dada en el texto? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 6- ¿Cuáles son las etapas previas a la comercialización de un producto? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 7- ¿Cómo se diferencia un producto o servicio de los demás? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(cont.)

8- ¿Cómo lo hace? \_\_\_\_\_

---

---

9- ¿Por qué se dice en el texto que es importante una buena estrategia de comunicación? \_\_\_\_\_

---

10- ¿Según el texto, qué crees que es lo más importante para que la estrategia de comunicación sea efectiva? \_\_\_\_\_

---

¿Estás de acuerdo? \_\_\_\_\_

Mira las imágenes publicitarias que tienes y señala lo que te parece más importante.  
¿Crees que es el eslogan?, ¿El mensaje?, ¿La imagen?, ¿Los colores?,.....

(Elaboração própria)

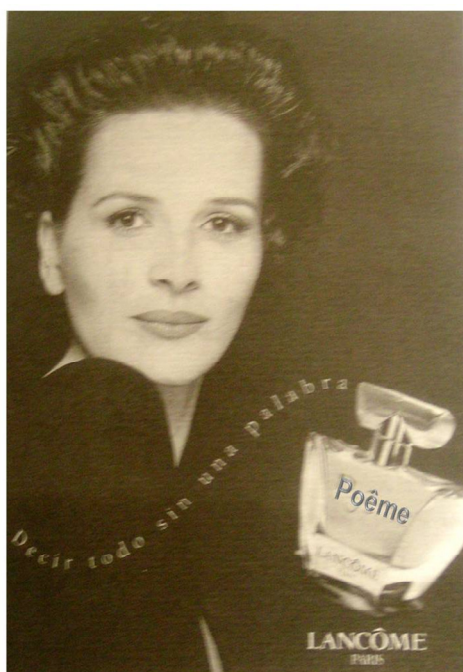
## Anexo XVII. Ficha 17 – Inferir (12º año)



<b>Escuela Secundaria de Río Tinto</b>		
<b>12º Año</b>	<b>Clase: H</b>	<b>Profesora en Prácticas: María José Arnaut Syder</b>

**¿Una imagen vale más que mil palabras o las palabras lo pueden decir todo?**

**Compara los textos.**



- ¿Crees que tiene algo parecido?
- El anuncio del perfume de Lancôme, sólo tiene una frase, “Decir todo sin una palabra”, pero ese eslogan es bastante significativo. Analiza qué te llama la atención de las palabras que forman el mensaje y la relación entre las palabras todo, palabra y poème, poema.

No te olvides de que:

El lenguaje publicitario es una forma de distorsión de la lengua, de expresar belleza y fascinación, además de persuasión.

Muchos de los recursos expresivos de la publicidad son poéticos: figuras estilísticas, utilización del verso, rimas y ritmos en los textos...

[Adaptación- Rodríguez, María Amor Pérez (2002: 165), *Escuchamos, hablamos, leemos y escribimos con los medios*, cuaderno de clase, grupo Comunicar Ediciones]

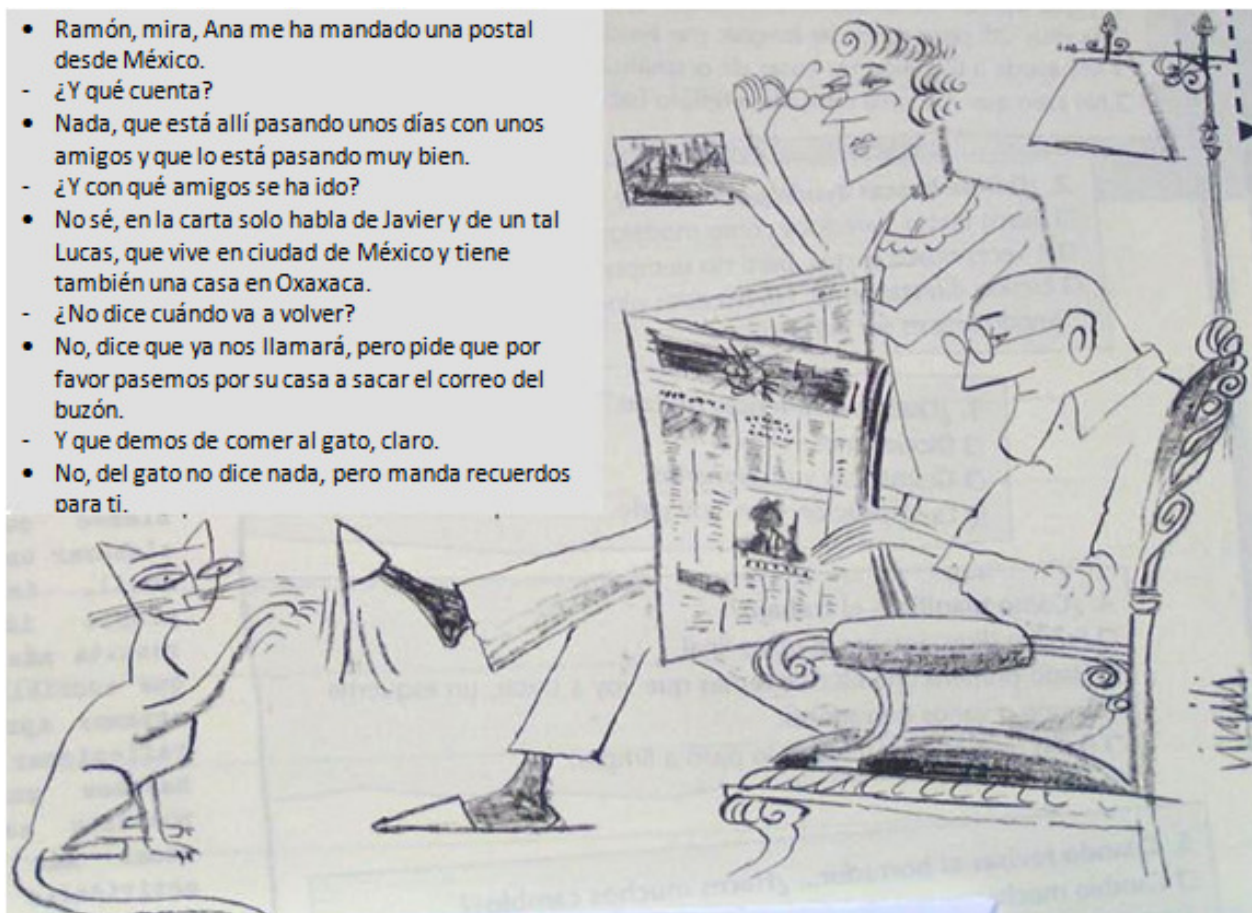
Anexo XVIII. Ficha 18 – Resumen (12º año)



Escuela Secundaria de Río Tinto		
12º Año	Clase: H	Profesora en Prácticas: Maria José Arnaut Syder

Lee el siguiente diálogo e intenta después reconstruir la postal de la que hablan Mabel y Ramón.

- Ramón, mira, Ana me ha mandado una postal desde México.
- ¿Y qué cuenta?
- Nada, que está allí pasando unos días con unos amigos y que lo está pasando muy bien.
- ¿Y con qué amigos se ha ido?
- No sé, en la carta solo habla de Javier y de un tal Lucas, que vive en ciudad de México y tiene también una casa en Oaxaca.
- ¿No dice cuándo va a volver?
- No, dice que ya nos llamará, pero pide que por favor pasemos por su casa a sacar el correo del buzón.
- Y que demos de comer al gato, claro.
- No, del gato no dice nada, pero manda recuerdos para ti.



<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	 <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

(adaptación, *Gente 2*, Libro de trabajo 2, Pág.113)

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_

## Anexo XIX. Ficha 19 – Sopa de Letras (12º año)



Escola Secundária de Rio Tinto		
12º año	Clase: I	Profesora en prácticas: Maria José Arnaut Syder

### Sopa de Letras

B	V	I	L	A	S	Q	U	E	Z	J	U	A	N	G
P	I	C	A	S	S	O	M	D	I	A	D	A	L	I
D	J	A	L	I	A	R	I	R	L	E	C	E	Q	S
P	I	C	A	S	O	I	R	L	B	L	R	D	A	L
U	A	X	F	Q	L	M	A	Y	C	G	O	Y	A	P
Z	N	V	R	I	U	D	F	M	O	R	I	L	L	O
O	G	O	R	Y	A	G	A	L	L	E	O	Q	I	L
S	J	U	A	N	G	R	I	S	U	C	C	U	Z	L
A	M	K	M	U	R	I	L	O	L	O	E	E	S	I
C	N	I	A	Q	U	E	Z	Y	O	G	E	C	O	R
I	V	E	L	A	Z	Q	U	E	Z	L	Y	V	A	U
P	O	G	R	E	A	D	L	L	H	E	O	S	C	M

**Encuentra en la sopa de letras los siguientes nombres de pintores famosos.**

**Ojo: las letras no están acentuadas.**

EL GRECO  
VELÁZQUEZ  
GOYA  
MURILLO  
JUAN GRIS  
PICASSO  
MIRÓ  
DALÍ

(Elaboração própria)

## Anexo XX. Ficha 20 – Questionario (12º año)



<b>Escola Secundária de Rio Tinto</b>		
<b>12º Año</b>	<b>Clase: H</b>	<b>Profesora en Prácticas: Maria José Arnaut Syder</b>

Enfrentarnos a una hoja con un texto cuando tenemos que elaborar un ejercicio escrito de comprensión lectora no es fácil, incluso en nuestro propio idioma. Y todavía resulta más difícil si tenemos que escribir en una lengua que estamos aprendiendo. Es bueno reflexionar sobre cómo lo hacemos para poder mejorar nuestras estrategias e para sacar más provecho de las actividades de lectura y comprensión lectora. Así, iremos ampliando nuestra capacidad de comprender en español.

**¿Qué tipo de lector eres? ¿Cómo haces la comprensión lectora? Responde a las siguientes preguntas:**

1. ¿Qué opinas de la lectura en clase de idiomas?

- Es muy útil para aprender lengua: me ayuda mucho a fijar cosas.
- Me ayuda a fijar algunas cosas de gramática y de vocabulario.
- No creo que me sirva de nada. Prefiero hablar. Leer es un rollo.

2. ¿Dónde buscas ayuda para comprender un texto?

- Busco en el propio texto.
- Busco ayuda en el profesor.
- Gramáticas y diccionarios.

3. ¿Qué herramientas utilizas?

- Diccionarios.
- Gramáticas y diccionarios.
- La inspiración y los conocimientos ya adquiridos.

4. ¿Cómo planificas el trabajo?

- Leo el texto y contesto directamente. Lo importante es hacerlo.
- Hago primero una lectura en voz baja para comprender y sólo después contesto.
- Hago un borrador y luego lo paso a limpio.

5. Cuando revisas el borrador... ¿Haces muchos cambios?

- Cambio muchas cosas, incluso de estructura, porque se me ocurren nuevos temas, ideas y nuevas maneras de decir las cosas.
- No cambio casi nada, solo algún detalle. La primera versión siempre me parece mejor.
- Corrijo algunas cosas para mejorar la ortografía y la gramática.

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

(adaptación)

*O escritor nunca terá a sua obra acabada,  
porque esta nunca é definitiva, nunca é perfeita.*

*Continua a viver nas suas variantes.  
Os estados sucessivos do texto não são mais que  
os momentos da história de uma criação  
ad infinitum.*

Morais (1997: 278-279)