

Desenvolver a leitura na língua primeira



Materiais para o ensino da língua de herança

Propostas didáticas

Desenvolver a leitura na língua primeira

Maria Riss

Elisa Aeschimann-Ferreira
e Raquel Rocha

Materiais para o ensino da língua de herança

Propostas didáticas

2

Série «Materiais para o ensino da língua de herança»
(ELH; na Suíça: Ensino da língua e cultura de origem –
ELCO); Propostas didáticas 2.

Editado pelo Centro IPE (International Projects in Education)
da Escola Superior de Educação de Zurique.



Direção do projeto: Basil Schader

Autora: Maria Riss, docente e diretora de projetos no Centro
Leitura da Escola Superior de Educação Nordwestschweiz;
Autora de materiais didáticos na área do desenvolvimento
da leitura.

Redação para o ELH: Elisa Aeschimann-Ferreira e Raquel Rocha

Testado pelos docentes: Nexhat Maloku, Zurique (ELH do albanês)
Hüsniye Göktas, Zurique (ELH do turco)
Dragana Dimitrijević und Gordana Nikolić,
Zurique (ELH do sérvio)
Elisa Aeschimann-Ferreira e
Raquel Rocha (ELH do português)
Hazir Mehmeti, Viena
Rifat Hamiti, Düsseldorf

Ilustrações,
conceção visual global
e realização: Barbara Müller, Erlenbach

Tradução: Dr.ª Alexandra Schmidt
Dr.ª Maria de Lurdes Gonçalves

Impressão:

A série «Materiais para o ensino da língua de herança»
é publicada com o apoio da Secretaria Federal Suíça da
Cultura (OFC).



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

Este projeto foi parcialmente financiado com o apoio
da Comissão Europeia. O conteúdo da publicação é da
exclusiva responsabilidade dos autores.
A Comissão não se responsabiliza pela utilização dos
dados nela contidos.



Índice

Prefácio à série «Materiais para o ensino da língua de herança»	7
--	----------

Introdução

1 Ler na língua de herança: oportunidades e dificuldades	8
2 Objetivos e estrutura deste caderno	10
3 Aspetos centrais da didática atual da leitura	10
4 Aspetos complementares particularmente pertinentes para a leitura no ELH	13

Parte I: Desenvolver a leitura

O primeiro encontro com livros e textos

1 Leitura em voz alta enquanto ritual	20
2 Criar uma pequena biblioteca na língua primeira	21
3 Empréstimo de livros em instituições como «Bibliomedia»	22
4 Visita a uma biblioteca	22
5 Dominó de livros	23
6 As primeiras frases	24
7 Criar hipóteses	25
8 Livros em sacos surpresa	26

Ler e compreender livros e textos

9 Sequências de leitura livre	27
10 Leitura em voz alta e audiogravações para outros	28
11 Ler em grupos ou com a turma inteira	29

Relatar a leitura

12 Quem adivinha o meu livro?	32
13 Cadeia de adivinhas	33

14	Elaborar questões sobre os livros	34
15	Elaborar pôsteres promocionais para um livro	35
16	«Book-Slam»	36
17	«Book-Dating»	37
Refletir sobre a leitura		
18	Leitura em voz alta: autoavaliar-se	38
19	Repensar a sua leitura em voz alta	39

II

Parte II: Treino da leitura

Competências de leitura

20	Reconheço as letras de imediato	44
21	Leio as palavras cada vez mais rapidamente	45
22	Vejo frases como um todo	47
23	Compreendo o que leio	48

Fluência

24	Treinar a fluência	50
-----------	--------------------	----

Estratégias de leitura

25	Estratégias antes da leitura	53
26	Estratégias durante a leitura	54
27	Estratégias após a leitura	55

III

Parte III: Educação literária-cultural

28	Ouvir	60
29	Personagens dos livros	61
30	Visualizar mentalmente um lugar	63
Bibliografia consultada		64

Esclarecimentos, abreviaturas

Língua primeira: Também língua materna ou de família: a primeira língua que a criança aprendeu em casa. Algumas crianças podem ter duas línguas primeiras.

Língua de ensino: A língua falada na escola do país de acolhimento. Pode ainda haver como língua circundante um dialeto local.

Abreviaturas: A = Aluno, aluna
P = Professor, professora

Legenda

das informações sobre as formas sociais, o ano de ensino e o tempo necessário para as atividades propostas:



TI = Trabalho individual



TP = Trabalho em pares



GP = Grupo pequeno



TT = Toda a turma

2.º–4.º ano

Adequado para os anos ... a ...
(p. ex. 2.º a 4.º ano).
Atenção: Esta indicação pode variar de acordo com as características de cada aluno.

20 min

Tempo aproximado previsto, por ex. 20 min.
(informação aproximada, deve ser adaptado pelo professor de acordo com as características da turma).

Prefácio à série

«Materiais para o ensino da língua de herança»

O ensino da língua de herança ou língua materna (ELH; na Suíça: ELCO, ensino da língua e cultura de origem) desempenha um importante papel no desenvolvimento identitário e linguístico de crianças e jovens de origem estrangeira e no cultivo do plurilinguismo como um recurso valioso para a sociedade. Já há algum tempo que tanto a investigação como quadros referenciais, tal como as Recomendações R (82) 18 e R (98) 6 do Conselho da Europa, são claros quanto a este facto. Apesar disso, em comparação com o ensino regular, o ensino destas línguas continua a ser maioritariamente realizado em circunstâncias difíceis. São várias as razões que para isso contribuem:

- O ensino da língua de herança enfrenta, em muitos lugares, dificuldades institucionais e financeiras. Na Suíça, por exemplo, os professores do ELH são quase sempre pagos pelos países de origem ou até pelos pais.
- O ensino da língua de herança tem, por norma, poucas ligações com o ensino regular. Os contactos e a cooperação com os docentes do ensino regular são, com frequência, pouco cultivados.
- O ensino da língua de herança costuma ter lugar só duas horas por semana, o que dificulta um trabalho de progressão contínua.
- O ensino da língua de herança é, por norma, voluntário, os alunos não se sentem muito comprometidos com ele.
- O ensino da língua de herança realiza-se com frequência em turmas multianuais, das quais fazem simultaneamente parte alunos do 1.º ao 9.º ano. Isto exige dos docentes uma elevada capacidade de diferenciação interna e grande agilidade didáctica.
- A heterogeneidade das competências linguísticas dos alunos nas aulas da língua de herança é extremamente elevada. Enquanto que alguns levam de casa boas competências tanto da norma como de variedades dialetais da língua primeira, outros só falam o dialeto. Para muitos dos jovens que já estão na segunda ou terceira geração no país de acolhimento, a língua local (por ex., o alemão) tornou-se, entretanto, uma língua forte. Da língua primeira só dominam uma variedade dialetal, a produção oral ou só dispõem de um vocabulário restrito ao meio familiar.

- Os docentes do ensino de língua de herança tiveram, de um modo geral, uma boa preparação básica no país de origem, mas não estão de forma alguma preparados para a realidade e os requisitos específicos de um ensino em turmas multianuais num ambiente de migração. As possibilidades de formação contínua no país de acolhimento são quase sempre muito insuficientes.

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» dá apoio aos docentes do ensino de língua de herança no seu importante e exigente trabalho e pretende, assim, contribuir para melhorar a qualidade deste ensino. Com este objetivo em vista, transmitir-se-ão, por um lado, informações de fundo e princípios da atual pedagogia e didática nos países de imigração do ocidente e do norte da Europa (cf. o caderno *Fundamentos e quadros de referência*) e apresentar-se-ão, por outro, propostas e modelos didáticos concretos e facilmente realizáveis na prática pedagógica do dia a dia. Um ponto fundamental é o desenvolvimento de competências linguísticas. As propostas didáticas recorrem conscientemente a princípios e processos com que os alunos estão familiarizados das aulas e dos manuais do ensino regular. O objetivo é conseguir-se a maior coerência possível e, logo, uma aproximação mútua entre as aulas da língua de herança e do ensino regular. Ao tomarem conhecimento de princípios didáticos e processos concretos praticados nas aulas do ensino regular, os professores do ensino de língua de herança estão também, de certo modo, a fazer formação contínua. Espera-se que isto reforce os seus alicerces como parceiros com estatuto de igualdade no processo formativo dos alunos que crescem em contextos bilingues-biculturais.

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» é editada pelo Centro International Projects in Education (IPE) da Escola Superior de Educação de Zurique. Ela surge em estreita colaboração entre especialistas suíços e de outros países da Europa ocidental, por um lado, e especialistas e docentes do ensino da língua de herança, por outro. Assegura-se, desta forma, que as informações e propostas apresentadas correspondem às circunstâncias, necessidades e possibilidades reais do ensino da língua de herança e que são, para ele, funcionais e aplicáveis.

Introdução

1. Ler na língua de herança: oportunidades e dificuldades

A importância de saber ler e escrever na sua língua de herança é evidente: quem não tem estas capacidades da literacia, permanece forçosamente analfabeto na sua língua primeira, perde a ligação com a sua cultura escrita e coloca seriamente em perigo o seu desenvolvimento bicultural-bílingue. Pelo contrário, quem domina as competências da escrita e da leitura na sua língua primeira, tem uma variedade de possibilidades e oportunidades. Estas incluem o acesso à literatura do seu povo e cultura, a possibilidade de – mesmo encontrando-se noutro país – participar na vida escrita do país de origem, aceder a livros e informações através dos meios eletrónicos e, possivelmente, até a melhoria das oportunidades profissionais através do enriquecimento de uma faceta valiosa.

Pelo menos nas línguas primeiras em que se utiliza o alfabeto latino seria de esperar que, num primeiro momento, não haveria grandes dificuldades em relação à escrita. Pelo contrário, surgem muitos problemas e dificuldades. Podemos agrupá-los em três categorias:

a) Problemas com o inventário de grafemas (letras e acentos específicos) e a ordem das letras.

A maioria das línguas tem sinais acentos especiais (ë, ç, đ, č, š, ğ, ı, â, æ, ã etc.). Estes grafemas não são aprendidos no âmbito da alfabetização no ensino regular do país de acolhimento. O mesmo se aplica ao valor fonético de alguns grafemas (exemplo: «z» corresponde no alemão ao valor fonético de [ts], na maioria das outras línguas representa o «s» sonoro; o «c» no turco lê-se [dsch], nas línguas eslavas lê-se [ts] e no alemão [ts] ou [k].) A forma de escrita de alguns valores fonéticos difere entre as línguas. Assim, o «sch» alemão corresponde no inglês e albanês ao «sh», no turco ao «ş», nas línguas eslavas ao «š» etc. Até a ordem das letras no dicionário não é idêntica; por exemplo as palavras iniciadas por «ö» e «ü» surgem depois das palavras iniciadas por «o» e «u», enquanto no alemão surgem de forma integrada e no inglês e português nem sequer existem. Todas estas especificidades têm de ser apreendidas pelas crianças em casa, ou no ELH se pretendem ler e escrever a sua língua de herança de forma fluente. No sentido de evitar confusões durante alfabetização na língua do país de origem, muitos professores do ELH decidem introduzir estas particularidades apenas no final do primeiro ou no início do segundo ano. Nos alfabetos não-latinos é evidente que toda a alfabetização na língua primeira tem de surgir no início do primeiro ano.

b) Problemas com a norma linguística da língua primeira:

Muitas crianças e jovens falam em casa a sua língua primeira apenas numa variante de dialeto. Esta pode (por exemplo, no caso de algumas variantes orais do sul-italiano ou norte-albanês) variar de tal forma que provoca grandes dificuldades na leitura. (Na escrita, estas dificuldades são menos acentuadas, uma vez que também se pode escrever na variante do dialeto.) Uma introdução cuidadosa à norma linguística e sua escrita é uma das principais tarefas do ELH, quando se trata de manter o acesso à cultura escrita do país de origem. Isto aplica-se, sobretudo, a crianças de famílias menos escolarizadas, que em casa têm pouco ou nenhum contato com a variante escrita da sua língua.

c) Problemas em relação à falta de uma tradição de literacia e apoio por parte dos pais.

Esta dimensão de dificuldades e problemas não é específica do ELH, pois relaciona-se sobretudo com o nível de educação dos pais. De uma forma muito simplificada, pode assumir-se: crianças e jovens habituadas a lidar com livros e com a escrita em casa têm muito melhores perspetivas e hipóteses de sucesso nas nossas escolas e sociedades orientadas pela escrita, do que aquelas crianças e jovens sem estas características. Isto afeta sobretudo a leitura na língua primeira, pois a língua oficial do país de acolhimento é desenvolvida ativamente no ensino regular ao longo do tempo. Na compensação deste défice, o ELH pode desempenhar um papel muito importante. Isto torna-se ainda mais significativo na medida em que o aprendido pode favorecer não apenas o respetivo aluno no ELH, como também no seu ensino regular. Informações mais aprofundadas em relação a este aspeto encontram-se no manual *Fundamentos e quadros de referência*, nos cap. 1, 2 e 8, como também em Sträuli et al. (2005) p. 130 e seguintes. E em Bibliomedia, QUIMS (ver referências).

Em relação à questão «onde se encontram os maiores problemas dos alunos na escrita da língua primeira no ELH?» levámos a cabo um pequeno inquérito com professores do ELH. As respostas correspondem às três categorias acima referidas, como ilustram os seguintes exemplos:

-
- «Os alunos não conseguem pronunciar as letras q, ç, gj, xh, sh etc. no albanês e também têm problemas na norma linguística.»
-
- «Os alunos têm dificuldades com grafemas especiais da língua turca. Para além disso, desconhecem uma série de palavras, uma vez que o seu vocabulário é muito reduzido.»
-
- «Um problema são as incertezas relativamente a letras específicas na nossa língua e à pronúncia de alguns grafemas. É evidente que os alunos não aprenderam estas diferenças no ensino regular. Tenho de abordar e exercitar isto muito cuidadosamente com os pequenos, senão estão sempre a cometer erros de pronúncia ou trocam algumas letras.»
-
- «O número reduzido de aulas semanais e, por consequência, o enfraquecimento do contato dos alunos com a sua língua primeira, dificultam a aprendizagem da leitura. A maioria dos alunos fala em casa um dialeto e não são apoiados pelos pais.»
-
- «Um dos problemas na leitura na língua primeira é que os alunos apenas a realizam no ELH e raramente ou nunca em casa. Outra dificuldade é que falam um dialeto em casa. Por isso têm dificuldades em ler e compreender algumas palavras da norma linguística.»
-
- «Os problemas principais relacionam-se normalmente com a falta da prática de ler, pelos seguintes motivos:
 - a) os pais também leem pouco; as crianças raramente os veem a ler;
 - b) não é hábito lerem-lhes uma história;
 - c) durante a sua estadia no país de origem praticam sobretudo a versão oral da língua.»
-
- «A motivação dos alunos em relação à leitura é, de uma forma geral, bastante baixa. Pior ainda em relação à leitura na sua língua primeira, pois é-lhes ainda mais difícil.»
-

As competências de leitura (bem como as de escrita e de aprendizagem) não se encontram associadas a uma língua específica. Quem as adquiriu numa língua, poderá transferi-las para outra língua e usá-las nela. Por este motivo, o aprendido no âmbito do ELH, relativamente ao desenvolvimento da escrita no ELH, também se torna proveitoso para a rotina no ensino regular. Ao mesmo tempo, seria igualmente desejável haver uma cooperação entre o ELH e o ensino regular relativamente à competência de leitura e ao prazer na leitura. Isto também foi referido no nosso inquérito:

-
- «Alunos que leem bem e fluentemente na língua de escolarização também o conseguem fazer na sua língua primeira. As competências de leitura são transversais às línguas.»
-
- «Ler é uma técnica que precisa de ser treinada. Quem dominar esta técnica numa língua poderá utilizá-la também numa outra. E, quando uma criança gosta de ler, gosta de o fazer em todas as línguas. (...) É importante ligar a leitura global, direcionada e interpretada entre as línguas e experimentar estas estratégias em diferentes línguas. É importante que os professores estejam conscientes que a maioria das estratégias e técnicas de leitura se pode aplicar a todas as línguas.»
-
- «Uma grande mais-valia seria uma estreita colaboração entre os professores do ELH e os do ensino regular. Desta forma, ambos podiam trabalhar no apoio concreto e eficiente dos alunos na área da leitura.»
-

2. Objetivos e estrutura deste caderno

Ler e escrever na língua primeira não são, conforme anteriormente referido, umas capacidades quaisquer, das quais se possa abdicar facilmente na migração. Pelo contrário, o facto de os alunos serem capazes de recolher, encontrar e processar informações na língua primeira representa uma condição imprescindível na totalidade do seu desenvolvimento bilingue. Para além disso, um bom domínio da língua primeira facilita também a aquisição das competências de literacia na língua de escolarização do país de acolhimento. Deste modo, representa, enquanto competência com um elevado grau de seletividade, a base para o sucesso escolar no ensino regular.

O presente caderno pretende apoiar os professores na sua tarefa exigente de despertar, construir e desenvolver o prazer de ler na língua de herança nos seus alunos. Em simultâneo, pretende indicar formas para professores do ELH poderem desenvolver áreas diferentes da competência de leitura de uma forma direcionada, nomeadamente a fluência, a compreensão escrita ou o prazer na criação de textos próprios.

Na introdução, este caderno aborda questões importantes e aspetos centrais da didática da leitura atual e foca alguns pontos particularmente pertinentes para o ELH. A segunda parte é prática e abrange 30 propostas didáticas concretas para as áreas do desenvolvimento da leitura, do treino da leitura e da educação literária-cultural. Trata-se de sugestões para professores. Podem ser concretizadas sem grandes investimentos de tempo nas aulas e apoiam-se em textos que normalmente são trabalhados nas lições. A maioria das propostas adequa-se – com algumas limitações – a alunos de diferentes faixas etárias. Esta característica vem ao encontro do ELH, em que normalmente se juntam várias faixas etárias numa turma.

3. Aspetos centrais da didática atual da leitura

Não se aprende a ler de um dia para o outro. O percurso do reconhecimento de letras isoladas para a leitura fluente de um livro inteiro é longo, penoso e difícil. Trata-se de um processo em que a grande maioria das crianças e jovens pretende ser acompanhada. Neste processo, é importante haver pessoas adultas – pais e professores – que participam ativamente nos diferentes interesses de leitura dos alunos e é importante haver modelos a seguir, que possam ler histórias e trocar impressões com os alunos sobre o conteúdo dos livros. Isto pode e deve iniciar-se muito antes da entrada na escola: quando os pais mostram livros e os comentam com os seus filhos ainda muito pequenos e conversam acerca destas histórias, isto

representa uma forma particularmente eficaz do desenvolvimento precoce da leitura. Segundo os relatos da experiência de alguns professores experientes, um efeito muito significativo sobre o desenvolvimento da leitura nos alunos é efetuado por professores que se mostram, eles próprios, como amantes da leitura, que se interessam pelos interesses de leitura dos seus alunos, que conhecem muitos livros e que conseguem iniciar e moderar conversas e discussões acerca dos livros lidos com os alunos.

Gostar de ler e saber ler bem – ambos os aspetos representam condições importantes para o sucesso no desenvolvimento da leitura, e dependem um do outro: apenas quem tem gosto pela leitura e já teve o prazer de sentir o que os livros são capazes de transmitir, também estará também predisposto a dar passos novos, inicialmente ainda penosos. E ao contrário, os alunos precisam de ter capacidades e habilidades para lidar com e analisar textos, imagens e conteúdos, para que se possam dedicar – motivados e curiosos – a mais leituras.

O ensino da leitura deve ter em conta diferentes áreas parciais, que se distinguem em três áreas: o desenvolvimento da leitura, o treino da escrita e a educação literária-cultural (ver acima). Estas três áreas complementam-se, mas as competências para elas necessárias nem sempre se deixam exercitar ao mesmo tempo e/ou no mesmo texto. É evidente que isto também se aplica ao ELH e à leitura na língua de herança. Contudo, as diferentes áreas podem ser lecionadas e desenvolvidas de formas diversificadas, através de diferentes textos e exercícios. Isto influencia positivamente o desenvolvimento da literacia na língua primeira e na língua do país de acolhimento. O presente caderno inclui uma coleção significativa de ideias e exercícios para cada uma destas três áreas.

a) Desenvolver a leitura

O objetivo do desenvolvimento da leitura é convencer os alunos a ler. Devem ficar curiosos quanto a textos e livros, devem ser capazes de escolher a leitura de acordo com os seus próprios gostos, devem experienciar como livros e outros textos podem ser multifacetados e como pode ser fascinante a descoberta de conteúdos através da leitura. A missão é tornar a leitura num ato natural e rotineiro na vida quotidiana dos alunos – quer em casa, na língua primeira, quer na escola, na língua de escolarização.

Tendo em conta este objetivo, o importante é haver uma vasta seleção de textos inspiradores, no sentido de permitir a todos os alunos encontrar um texto que considerem interessante e que pretendam aprofundar. Uma vasta oferta deste tipo não se limita apenas a livros, mas inclui também revistas, jornais, livros ilustrados e um grande conjunto de textos eletrónicos – desde páginas na internet com informações relativas a um determinado tema, a chats, fóruns e e-books.

Nos alunos com baixo nível de motivação para a leitura, é necessário introduzir conscientemente momentos calmos e silenciosos necessários para a leitura. Também estas crianças devem ficar silenciosamente nos seus lugares para poderem ler os seus livros, também eles devem relatar o que e quanto leram. Só assim se consegue treinar uma certa perseverança e evitar que interrompam constantemente a leitura por eles selecionada.

Um ensino que desenvolva a leitura inclui a consciência (por parte dos alunos) de adultos de referência e crianças/jovens da mesma idade enquanto leitores ativos e da possibilidade de trocarem impressões sobre conteúdos e experiências de leitura com eles. Em turmas com vários grupos etários, os alunos mais crescidos podem ainda desempenhar um papel importante enquanto 'leitores modelo' a seguir.

O desenvolvimento da leitura tem os seguintes objetivos principais:

- Despertar o interesse por livros e outros meios de escrita e imagem.
- Tornar o contato com grandes volumes de texto num ato rotineiro, e oferecer apoios e estratégias para que os alunos possam lidar com os textos de forma competente.
- Abrir todos os acessos possíveis ao mundo da escrita e mostrar que a leitura representa uma atividade de elevada pertinência pragmática diária, com numerosas referências às próprias experiências de vida (textos sobre interesses pessoais, diferentes meios relativos à mesma temática, utilização de textos da primeira ou segunda línguas etc.). Desta forma, consegue-se e deve-se motivar os leitores mais recentes.
- O desenvolvimento da leitura pretende ainda fomentar o gosto e prazer para a leitura nas crianças e jovens, evitando que os alunos apenas contatem com livros e textos na escola. O contato com textos nas línguas primeira e segunda deve, de forma natural, fazer parte da sua vida quotidiana.

b) Treino da leitura

Um bom treino da leitura exercita, de uma forma direcionada, a fluência da leitura e a compreensão textual. Saber ler de forma fluente e também compreender o lido é muito exigente. Muitas crianças e jovens – sobretudo de famílias pouco escolarizadas – mostram grandes dificuldades nestas tarefas se não forem apoiadas. Por isso, um ensino que fomenta a leitura inclui formatos de exercícios diferentes para cada nível de escolaridade. Nestes exercícios, foca-se o treino de competências de leitura (habilidades de base), da fluência (exatidão na leitura e rotina) e das estratégias de leitura (apoios para facilitar a compreensão de textos difíceis).

No treino da leitura, não é o gosto pela leitura que se encontra em foco. Na verdade, trata-se antes de desenvolver e melhorar as competências de leitura nos alunos, de uma forma direcionada. Isto é levado a cabo através de exercícios estruturados das capacidades, através de exercícios de repetição da leitura do mesmo texto, através da transmissão de estratégias que facilitam a compreensão de textos difíceis.

Na didática da leitura referem-se três campos de treino centrais, que se aplicam evidentemente também ao treino da escrita na língua primeira:

1. Competências de escrita

Nesta área trata-se sobretudo da capacidade técnica da leitura ao nível das letras, palavras e frases. Muitos alunos – sobretudo os mais jovens – ainda mostram demasiada insegurança na descodificação durante a leitura. Têm problemas no reconhecimento da escrita na língua de herança, no reconhecimento de palavras e na ligação entre as diferentes partes das frases. Estas dificuldades surgem sobretudo quando o sistema fonético e de escrita da língua de herança difere da língua escolar (ver acima). Neste caso, o ELH pode prestar um apoio muito significativo a este respeito, através da introdução cuidadosa e rigorosa do sistema de escrita e dos grafemas particulares da própria língua, e através de um trabalho sistemático acerca do léxico e de estruturas sintáticas mais complexas.

2. Fluência

A área do treino da fluência (fluency) ainda se encontra pouco ancorada na prática escolar. Injustamente, pois é de elevada pertinência: quem lê de forma rotineira e consegue “passar” por um texto de uma forma relativamente rápida e com poucos erros, também tem maior facilidade na compreensão do texto. O motivo prende-se com a melhor capacidade de concentração dos leitores treinados no conteúdo do texto, uma vez que a parte técnica da leitura se processa praticamen-

te de forma automática. Pelo contrário, leitores com baixo nível de fluência precisam de investir uma parte do seu tempo e energia na decodificação e noutros aspetos técnicos do processo da leitura. Estudos recentes na Alemanha indicaram, ainda, que os alunos, ao longo dos treinos da fluência, desenvolveram um novo conceito de si mesmos enquanto leitores, mais confiantes e seguros. Após a fase do treino da fluência, sentiram-se mais competentes e referiram-se mais frequentemente como leitores bons e motivados. Isto, por sua vez, leva a um nível de motivação mais elevado. No fundo, parece ser evidente: quem lê bem, gosta de ler. Quem gosta de ler, lê muito. Quem lê muito, lê bem.

3. Estratégias de leitura

Leitores bons e treinados sabem o que podem fazer para compreender um texto de forma rápida e correta. Aplicam (muitas vezes de forma inconsciente) diferentes estratégias para a compreensão do texto e não iniciam a leitura sem qualquer preparação. Como exemplo, pode-se referir que fazem um género de plano de leitura antes da leitura e leem o texto de acordo com esse plano e seus objetivos. Na didática da leitura distingue-se três tipos de leitura e compreensão da leitura, que na escola – e evidentemente também no ELH – é feito de forma consciente e testado através de textos adequados:

- A compreensão direcionada da leitura: trata-se de uma procura dirigida (de informações específicas, por exemplo em dicionários, nas páginas amarelas, num itinerário de viagem ou num texto factual.
- A compreensão global da leitura: o objetivo é a compreensão do essencial do texto, sem a obrigatoriedade de memorizar todos os detalhes. Este tipo de leitura é muito frequente em relação a textos literários ou artigos de jornal, por exemplo.
- A compreensão detalhada da leitura: torna-se importante quando se pretende compreender todos os detalhes de um texto (por exemplo numa receita, manual de instruções ou num exame).

Os leitores treinados controlam o seu processo de compreensão durante a leitura constantemente e sabem resolver dificuldades de compreensão. O conhecimento e a capacidade de utilizar autonomamente as estratégias de leitura são partes essenciais para a competência da leitura. A melhor forma de transmiti-las é através de um trabalho conjunto sobre textos em sala de aula, por exemplo, no âmbito de uma conversa desenvolvida na sala de aula sobre o assunto.

A seguir a uma introdução cuidadosa das estratégias, estas precisam evidentemente de serem treinadas repetitivamente, em diferentes textos, até terem sido interiorizadas pelos alunos. Dependendo da natureza e conteúdo do texto, é necessário aplicar diferentes estratégias (por exemplo: para a compreensão e avaliação de textos factuais, para resumir contos, para compreender gráficos etc.). Sobre este assunto, o caderno «Materiais didáticos 5: Transmissão de estratégias e técnicas de aprendizagem», apresenta materiais e sugestões, encontrando-se nos capítulos 2 e 3 mais estratégias para lidar com obras de apoio (dicionários, obras de referência etc.).

Para as três áreas de competência da escrita, fluência e estratégias da leitura também se apresentam diferentes formatos de exercícios neste caderno com exemplos, que naturalmente precisam de ser adequadas às características de cada turma e grupo. Leitores mais fracos precisam de realizar bastantes exercícios na área da competência da leitura. Leitores mais fortes não precisam de realizar estes exercícios e podem aproveitar o tempo para efetuar leituras pessoais. Para o treino da fluência e das estratégias de leitura consideramos particularmente proveitoso trabalhar com textos da rotina escolar.

c) Educação literária-cultural

A educação literária-cultural visa a criação de experiências com textos literários por parte dos alunos. Isto aplica-se, por exemplo, ao tratamento lúdico e alegre com a língua em poemas, jogos linguísticos ou o desfrutar de textos literários. Claro que no ELH se abordam textos na língua de herança adequados à faixa etária, no sentido de enfatizar a transmissão de conhecimentos básicos relativos à história da literatura do país de origem. Quando, nas turmas de nível superior, se fazem referências à literatura do país de acolhimento ou à literatura mundial, alarga-se o horizonte literário dos alunos.

O objetivo primário para os alunos é o desenvolvimento de um sentido estético necessário para futuras experiências com textos criados poeticamente. A cultura de um país e do seu povo reflete-se alargadamente nos textos e nos livros. Isto aplica-se tanto a contos de fadas e lendas, como a poemas e contos e, ainda, a romances contemporâneos. Todos estes géneros correspondem, em relação à língua, a certos critérios formais e de conteúdo, que se distinguem claramente dos textos do quotidiano. Claro que estas diferenças podem ser abordadas com os alunos mais avançados. De uma forma geral, não se trata de analisar os textos literários – a prioridade é conhecê-los, aprender a gostar deles e habituar-se ao contato com eles.

Rimas, versos e ritmos linguísticos, bem como situações de leitura em voz alta, possibilitam mesmo aos mais pequenos experiências auditivas estéticas intensas. Quem fez estas experiências, irá participar com o seu «ouvido interno» também em situações de leituras individuais em silêncio. Isto é particularmente importante para textos líricos.

Com o apoio do professor e através de exercícios adequados, a leitura conjunta em sala de aula pode criar uma base para se ser capaz de desfrutar e de compreender textos literários a vários níveis – por exemplo um poema ou um conto. Através da troca de opiniões entre os alunos preenchem-se lacunas de compreensão e, verbalizando as opiniões, possibilita-se a passagem do que se encontra «entre linhas» para o consciente. Em conjunto, imaginam-se e/ou recriam-se imagens e cenas (a recriação ou dramatização é uma excelente forma para o controlo e aprofundamento da compreensão). As figuras e suas formas de atuação podem ser interpretadas e discutidas, e pode-se abordar, em conjunto, o que cada um sentiu e pensou durante a leitura de um texto literário. Refletir, discutir e trabalhar conjuntamente ajuda os alunos a compreender um texto verdadeiramente. Sem dúvida que estas abordagens são mais eficazes, mais atrativas e mais comunicativas do que a reflexão individual em casa ou o exercício tradicional «Explica porque gostaste (ou não) do texto».

4. Aspetos complementares particularmente pertinentes para a leitura no ELH

Comparando com o ensino regular, ler e desenvolver a leitura no ELH distingue-se, como acima referido, em primeiro lugar, relativamente à língua dos textos e à sua origem cultural. Pelo contrário, as áreas de trabalho e de treino são praticamente idênticas, bem como os objetivos da socialização literária e desenvolvimento nas línguas primeira e segunda. As próximas secções a) e b) não se dirigem especificamente ao ELH, mas dizem respeito a dois aspetos importantes e gerais (incluindo também o ELH).

a) Preparar a leitura dos textos

O vocabulário de um texto assume uma grande importância na leitura. É frequente que alunos não compreendam um texto por ter demasiadas palavras que desconhecem. Nos textos escritos na norma linguística da língua primeira podem ocorrer problemas maiores se os alunos, em casa, apenas a falam ou praticam num determinado dialeto.

Por este motivo torna-se particularmente importante no ELH preparar os textos, no sentido de lhes «tirar o peso linguístico» (ver também Sträuli et al. p. 58 e seguintes). Um processo de sucesso comprovado é, antes de iniciar a leitura, a elaboração de uma lista com palavras-chave e/ou desconhecidas e com expressões idiomáticas e o posterior esclarecimento destas palavras e expressões («vejam só, vamos agora ler um texto em que aparecem as palavras «alvenaria», «situar-se», «arrepiente» e «cavaleiro». Primeiro iremos ver o que elas significam!»). Desta forma, os alunos têm a possibilidade, não só de se preparar para o conteúdo do texto, como também de ativar os seus conhecimentos prévios, de criar hipóteses e de compreender uma grande parte das palavras e conceitos que se situam no texto. A compreensão também pode ser facilitada através do uso de imagens que ilustram os acontecimentos, mostram detalhes, representam estados de espírito, ou retratam cenas específicas.

b) Não é necessário compreender todas as palavras

É frequente haver muitos alunos (e professores!) que se concentram demasiadamente no não-compreendido em vez de se focar no compreendido. Esta perspectiva orientada pelo défice pode ter um efeito muito desencorajante.

Também é possível fazer as coisas de forma diferente: por exemplo, quando os alunos recebem a indicação de sublinhar tudo o que compreenderam na primeira leitura. Através da marcação das partes que compreenderam à primeira, ganham consciência de que – normalmente – apenas se trata de parte de uma frase, ou de uma palavra isolada, que não compreendem na primeira leitura. Desta forma, é possível elevar o nível de motivação para continuarem a ler. Para além disso, costuma ser possível ultrapassar dificuldades de entendimento através do contexto das palavras compreendidas.

No caso de alguns textos nem é necessário compreender todas as palavras; dependendo do objetivo da lição e do tipo de texto, um entendimento global poderá ser suficiente (ver em cima). Pode ser vantajoso assinalar previamente as partes centrais no texto. Desta forma, os alunos sabem quais as partes que precisam de ser focadas com maior atenção. Dependendo dos objetivos que se associam à leitura do texto (fazer uma análise aprofundada do conteúdo e da mensagem principal do texto), é necessário seguir com um trabalho aprofundado com o vocabulário. A importância de trabalhar com o vocabulário no contexto de textos reais e especialmente autênticos parece-nos evidente.

c) Cooperação com o ensino regular

Quando existe uma colaboração entre o ELH e o ensino regular, aumenta-se o horizonte e aprofunda-se a sustentabilidade do aprendido. Isto não se aplica apenas aos conteúdos abordados em conjunto (por exemplo, água e agricultura nos diferentes países), como também a várias estratégias e técnicas de aprendizagem. Uma vez que estas costumam ser transversais às línguas, isto é, podem ser utilizadas com várias línguas, a cooperação entre os professores do ELH e os do ensino regular nesta matéria torna-se particularmente valiosa. A mesma coisa também se aplica à área da educação literária-cultural, em que o ELH e o ensino regular se complementam de uma forma ideal, tendo a oportunidade de desenvolver o gosto pela leitura de uma forma conjunta.

Nos lugares em que os contatos institucionais entre o ELH e o ensino regular não existem de forma automática (como na Suécia, por exemplo), pode depender dos professores do ELH de estabelecer o contato e de se informarem sobre possibilidades de colaboração na área da leitura. Seguem-se algumas sugestões neste sentido (ver também as propostas na segunda parte deste caderno e Sträuli et al p.116 e seguintes):

- Ler poemas em diferentes línguas (e/ou escrever); aprender a fazer apresentações; gravação de um CD de poemas; produção de um livrinho próprio; tradução para a língua de escolarização; eventualmente criar um encontro com os pais e fazer recitações plurilingues.
- Leitura conjunta de um livro bi- ou plurilingue (eventualmente com ilustrações).
- Organização de uma exposição com livros em diferentes línguas; cada livro é resumido num cartão.
- Utilização de fontes eletrónicas (e outras) em várias línguas relativamente a um tema comum (por exemplo, o tempo dos Romanos na Alemanha ou na Turquia etc.).
- Introdução e utilização conjunta de algumas estratégias e técnicas de leitura específicas (ver parte II deste caderno e caderno n.º 5: Transmissão de estratégias e técnicas de aprendizagem).
- Desenvolvimento conjunto de uma biblioteca escolar plurilingue.

- Cooperação (workshops etc.) no âmbito de uma semana projeto «gosto pela leitura em várias línguas», ou no âmbito de uma noite de leituras.

Por vezes, não é possível criar possibilidades de cooperação devido a um excesso de carga de trabalho. Neste caso, aconselhamos como «solução minimalista», os professores do ELH consultarem os manuais do ensino de línguas do ensino regular, no que diz respeito às áreas do desenvolvimento da leitura, treino da leitura, estratégias de leitura e educação literária. De certeza que poderá encontrar ideias e sugestões para o adaptar ao ELH e, certamente, que os alunos poderão ajudar através da partilha de sugestões, explicações e experiências.

d) Onde se encontram textos na língua de herança?

- Coleção de textos para uso escolar

O facto dos professores do ELH terem as suas próprias coleções de textos para as suas aulas é evidente. Trata-se de obras literárias, coleções de poemas e de contos, de livros ilustrados ou de manuais escolares na língua de herança, bem como de artigos, histórias etc. relativos a determinados temas. Também as listagens de links das páginas na internet adequadas tornam-se cada vez mais importantes.

As coleções de textos podem e devem também ser criadas pelos alunos do ELH. Uma solução simples é certamente a de pedir aos alunos e seus pais e familiares que tragam material de leitura na sua própria língua e de o disponibilizar ao ELH. Este material pode incluir livros ilustrados, livros, revistas (infantis) e bandas desenhadas. É evidente que também se podem levar a cabo pesquisas com os alunos, com o objetivo de recolher textos na língua de origem na internet. O importante é que o professor os apoie nestas atividades e os oriente para um uso responsável das fontes (indicação correta da fonte; ajuda nas citações etc.).

Importante: dependendo da região de origem e do seu contexto político, o professor terá de ter um nível elevado e rigoroso de atenção para evitar a inclusão de textos de conotação nacionalista ou outro carácter provocativo.

- Coleções de textos para empréstimo

As coleções de textos para o uso imediato em sala de aula são importantes, mas não são suficientes. No sentido de um desenvolvimento ativo da leitura na língua primeira, estas coleções precisam de ser complementadas através de uma oferta de livros e outros

textos que os alunos podem pedir emprestados e levar para casa. Idealmente, os alunos encontram livros desses numa biblioteca intercultural (ver em baixo), ou na biblioteca da sua escola – caso esta esteja concebida de forma plurilingue. Caso contrário, a responsabilidade recai sobre o professor do ELH. Quando este é capaz de disponibilizar uma coleção de textos e de fazer uma listagem simplificada para empréstimo (uma tabela com os títulos e campos para os nomes das pessoas), já é o suficiente. Todas as semanas os alunos poderão «encomendar» os livros que pretendem ler e devolver os que já leram. Naturalmente que os alunos também podem participar nesta pequena biblioteca. Um momento muito favorável são as férias de verão, que muitos dos alunos passam no seu país de origem, de onde poderão trazer materiais de leitura. Provavelmente, será possível angariar algum dinheiro antes destas férias através de uma pequena ação (bazar, noite dos encarregados de educação etc.), de forma a proporcionar um pequeno plafond para a aquisição de textos para cada aluno. É claro que também aqui é necessário haver um controlo dos textos em relação à sua neutralidade política e ideológica.

Para o armazenamento da pequena biblioteca que se constitui desta forma talvez seja possível ter um armário disponibilizado pela escola. Melhor ainda seria se a própria biblioteca da escola (caso exista) integrasse os textos nas diferentes línguas de herança, que também pudessem ser aproveitados pelo ELH. Nos locais em que o ELH se encontra integrado no sistema escolar regular, isto não deve representar qualquer problema. Mesmo nas outras situações certamente que valerá a pena haver uma iniciativa correspondente por parte do professor do ELH.

• Bibliotecas interculturais públicas

Muitas bibliotecas, sobretudo nas localidades maiores, têm disponível para empréstimo uma seleção de livros (incluindo livros infantis, ilustrados e para jovens) e, por vezes, também de revistas em diferentes línguas.

Na Suíça existe uma associação de bibliotecas interculturais; ver a página: <http://www.interbiblio.ch> com uma listagem das diferentes localidades e possibilidades de empréstimo.

Para a Suécia é possível encontrar uma série de informações na página: <http://modersmal.skolverket.se/sites/svenska/index.php/flersprakighet-i-forskolan/kop-lan>

Para a Alemanha ver a página: <http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothekskunden/interkulturelle-bibliothek/materialien-in-mehreren-sprachen.html>

- Empréstimo de livros e informações das instituições específicas dos países (exemplos)

Alemanha:

A página internet da associação alemã das bibliotecas (Deutscher Bibliotheksverein) inclui uma série de informações e permite pesquisas direcionadas. É possível encontrar materiais e informações para os seguintes temas: textos para o trabalho bibliotecário, glossário bibliotecário multilingue e dicionários online, indicações relativas a obras em língua estrangeira em bibliotecas públicas alemãs, coleções de links referentes a língua e cultural, links de plataformas wikipedia em línguas estrangeiras, links a meios eletrônicos, jornais e revistas, textos de referência sobre estratégias do desenvolvimento linguístico e da leitura. Link: <http://www.bibliotheksportal.de> e <http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothekskunden/interkulturelle-bibliothek/materialien-in-mehreren-sprachen.html>

A página do Instituto Goethe oferece informações valiosas em relação a livros plurilingues, materiais para o ensino, e uma coleção muito útil de links de outras instituições: <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/fms/lit/deindex.htm>

Informações muito interessantes e sugestões para a inclusão dos encarregados de educação oferece a página: <http://www.mehrsprachigvorlesen.verband-binationaler.de>

Áustria:

Muitas informações e opções de busca encontram-se no link: <http://www.schule-mehrsprachig.at>

Especialmente para livros infantis e para jovens plurilingues ver: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=11>

Para além de muitos materiais, também existe uma revista infantil plurilingue que pode ser encomendada também na Alemanha e na Suíça. A sua assinatura é gratuita, apenas se cobram despesas de envio. Informações úteis poderão ser consultadas na página austríaca: <http://www.wirlesen.org>

Suíça:

Na Suíça, a fundação Bibliomedia reuniu uma coleção plurilingue diversificada de livros que, naturalmente, também se encontra à disposição para empréstimos de longa duração para os professores do ELH. Existem livros disponíveis nas seguintes línguas: albanês, árabe (apenas livros infantis), inglês, croata, português, espanhol, sérvio, tâmil e turco.

Sobre a oferta de livros plurilíngues existe uma listagem na página «informações». Os custos de aluguer dependem da localização da escola. O mais simples para os professores é informar-se junto da direção escolar ou contatar diretamente a Bibliomedia. A Bibliomedia também oferece materiais didáticos, listagens de livros e uma coleção de links atuais relacionada com o tema do plurilinguismo; ver nas referências o título «Bibliomedia, QUIMS». Link: www.bibliomedia.ch. Morada: Bibliomedia, Rosenweg 2, 4500 Solothurn, Telefone: 032 624 90 20.

Em relação à JUKIBU, biblioteca intercultural para crianças e jovens (Interkulturelle Bibliothek für Kinder und Jugendliche): esta biblioteca específica em Basileia oferece livros e materiais em 50 línguas diferentes. Um catálogo online facilita a pesquisa de títulos. Na JUKIBU também ocorrem regularmente diferentes eventos. Link: www.jukibu.ch. Morada: JUKIBU; Elsäßerstrasse 7, 4056 Basel, Telefone: 061/322 63 19.

Baobab: esta associação empenha-se em temas interculturais associadas à leitura e também publica livros em diferentes línguas. Link: <http://www.baobabbooks.ch>.

Netzwerk sims: esta plataforma inclui listagens de livros em diferentes línguas que podem ser encomendados. Para além disso também se encontram materiais para o ensino muito úteis relativamente ao desenvolvimento linguístico de alunos com background migratório disponíveis para download: <http://www.netzwerk-sims.ch/>.

Bischu – manual para a colaboração entre biblioteca e escola, publicado pela Direção Escolar do cantão de Zurique (<http://www.bischu.zh.ch/>): este manual oferece uma série de sugestões valiosas. Esta obra mostra como a colaboração representa muito mais do que apenas um simples empréstimo de materiais.

Suécia:

Informações muito completas sobre editores, bibliotecas, possibilidades de empréstimo etc. encontram-se na página anteriormente referida: <http://modersmal.skolverket.se/sites/svenska/index.php/flersprakighet-i-forskolan/kop-lan>

Übergreifend:

Na fundação europeia das bibliotecas nacionais encontram-se links dos diferentes parceiros na Europa: <http://www.theeuropeanlibrary.org>

Parte I: Desenvolver a Leitura

Os exercícios e as propostas didáticas estão divididas em quatro partes:

O primeiro encontro com livros e textos

Propostas didáticas 1–8:

Nestas propostas, foca-se o primeiro contato com diferentes livros e textos, enquanto elemento importante na motivação para a leitura.

Ler e compreender livros e textos

Propostas didáticas 9–11:

Esta parte foca a leitura em si e mostra duas possibilidades para criar a leitura de forma interessante, e de que forma os alunos podem planificar a sua própria leitura e refletir sobre ela.

Relatar a leitura

Propostas didáticas 12–17:

Esta parte aborda primeiramente a reflexão sobre o lido, isto é, as conversas sobre os conteúdos. Oferece diferentes sugestões sobre a partilha de experiências de leitura diferentes em sala de aula.

Refletir sobre a leitura

Propostas didáticas 18–19:

Ambas as propostas didáticas nesta rubrica apoiam a competência importante de autoavaliação e de consciencialização dos hábitos de leitura e preferências dos alunos. Promovem também o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

1

Leitura em voz alta enquanto ritual

Objetivo

Leitura em voz alta é uma das formas mais simples e, em simultâneo, um dos métodos mais eficazes para fomentar a motivação para a leitura. Durante a leitura, os alunos podem simplesmente apreciar uma história ou um livro. Experimentam como as histórias ou livros podem ser divertidos ou emocionantes e que pode valer a pena aprender a ler rapidamente.

1.º-9.º ano

15-20 min.



Material:
Livro (enquanto continuação)
ou coleção de textos mais curtos.

Procedimento:

Cada unidade do ELH (por exemplo uma lição dupla semanal) é iniciada com uma sequência de leitura. Os alunos sentam-se de forma confortável, o professor lê parte de um livro durante um período de, no mínimo, 15 minutos. A prioridade desta atividade assenta em apreciar e em mergulhar numa história.

Observações:

- É muito importante que o ritual da leitura de um livro (e não de short stories) seja mantido durante um período de tempo mais prolongado sem interrupções, para evitar que os alunos percam o fio condutor do livro.
- No ELH costuma haver alunos de diferentes turmas presentes. No sentido de ir ao encontro dos interesses de todos, é importante selecionar um texto que se adegue às diferentes faixas etárias. Alternativas: textos curtos, alternando entre textos para diferentes níveis e idades.
- Durante a sequência de leitura é importante haver silêncio na sala de aula. Poderá ser permitido aos alunos fazer desenhos, mas não se deve permitir atividades que provoquem ruídos.

Variantes:

1. Os alunos podem colaborar na seleção dos textos a serem lidos. Neste sentido, o professor fornece um conjunto de textos. É claro que os alunos também podem trazer os seus próprios textos ou livros.
2. Não precisa de ser sempre o professor quem lê uma história, também os alunos podem assumir este papel. O importante é que se treine a leitura em voz alta previamente de forma intensa. Para tal, o melhor é deixar levar os textos para casa, uma semana antes, para treinar a sua leitura. Desta forma é possível diferenciar entre os leitores mais fortes (que precisam de se preparar menos) e os mais fracos (que precisam de uma maior preparação).
3. O texto lido também pode ser gravado como texto áudio ou noutros meios (telemóvel, computador). Este texto áudio poderá ser emprestado; poderá ser disponibilizado a outras turmas. Variação: os alunos mais velhos leem uma história para os mais novos. Comparar também com a proposta didática 19, «momentos de leitura em voz alta criados para outros».

2

Criar uma pequena biblioteca na língua primeira

Objetivo

Os alunos conhecem uma vasta e interessante oferta de textos na sua língua primeira. Trocam impressões sobre o que já leram (ou sobre livros ilustrados) e podem escolher entre diferentes livros. Ficam familiarizados com as regras de uma biblioteca.

1.º–9.º ano

10–20 min.



Material:

Diversos livros, livros ilustrados, bandas desenhadas, revistas infantis e juvenis, na primeira língua.

Procedimento:

- O projeto é iniciado como intenção conjunta: queremos criar uma pequena biblioteca com textos diferentes (livros, livros ilustrados, obras de referência etc.) na nossa língua. A esclarecer: quem pode trazer o quê? Onde se devem guardar os livros e os textos (eventualmente existe um armário da escola ou uma prateleira na biblioteca da escola)? Como deve funcionar o empréstimo?
- Os alunos trazem diferentes materiais de leitura de casa e apresentam estes à turma. De seguida, faz-se uma listagem com todos os títulos (por exemplo em forma de uma simples tabela de empréstimo) e, se possível, monta-se uma prateleira.
- Agora, os alunos podem dar conselhos de leitura uns aos outros e emprestar livros e revistas. Para esta atividade pode-se reservar 10 minutos por semana. Quem empresta que livro pode ficar registado numa tabela de empréstimo. Definem-se dois alunos que assumem o controlo durante, por exemplo, três meses e estes verificam se os livros são devolvidos em boas condições.



Notas:

- Como referido na introdução, cap. 4d, pode pedir-se aos alunos que tragam textos na sua língua primeira após as férias grandes (para a angariação de fundos poderá organizar-se um bazar previamente).
- O importante é que esta biblioteca do ELH ofereça livros para todas as faixas etárias, livros infantis e dicionários para jovens.
- A biblioteca também pode incluir audiobooks, comprados ou produzidos em sala de aula (ver propostas didáticas 1 e 10).

3

Empréstimo de livros em instituições como «Bibliomedia»

Objetivo

Os alunos devem encontrar material de leitura do seu interesse na sua língua primeira, deste modo pretende-se melhorar a motivação para a leitura e a competência de leitura. Para a seleção de leituras adequadas podem recorrer à oferta disponível em instituições especializadas, como, por exemplo, «Bibliomedia» na Suíça. Estas instituições, que permitem o empréstimo de livros em várias línguas a longo prazo, existem em muitos países.

1.º–9.º ano

15–30 min.



Procedimento:

- Em conjunto, olha-se para a oferta e fala-se acerca das possibilidades que a instituições oferecem para a língua primeira respetiva. Chega-se a uma conclusão em termos dos livros ou textos a ler e faz-se a requisição.
- Depois da recepção dos livros, os alunos podem levar os livros para casa para os ler. Durante 4–6 semanas, reserva-se sempre 15–30 minutos no ELH durante os quais os alunos trocam as suas experiências de leitura entre si e fazem as suas apreciações.
- Definem-se dois alunos que assumem o controlo e que se responsabilizam pela devolução atempada dos livros e em boas condições.

Notas:

- A procura de instituições adequadas pode ser apoiada pelos bibliotecários locais, ou pelo professor responsável pela biblioteca da escola.
- Informações e links relativamente às diferentes instituições na Alemanha, Áustria, Suécia e Suíça encontram-se na introdução, cap. 4d «Empréstimo de livros e informações das instituições específicas dos países».

4

Visita a uma biblioteca

Objetivo

Os alunos visitam uma biblioteca (se possível plurilingue), e experienciam a variedade da sua oferta. Conhecem a oferta e estrutura da biblioteca e informam-se acerca das condições de empréstimo dos livros. Devem perceber a biblioteca enquanto local de aprendizagem, isto é, enquanto local de recurso onde se encontram informações referentes a vários temas.

1.º–9.º ano

45–90 min.



Procedimento:

- A maioria das bibliotecas gosta de receber grupos escolares e de lhes dar a conhecer os eventos locais. Muitas bibliotecas, sobretudo as maiores, incluem livros em diferentes línguas disponíveis para emprestar.
- A ida a uma biblioteca deve tornar-se um ato rotineiro para os alunos. Na biblioteca devem encontrar as leituras que sejam verdadeiramente do seu interesse. Podem ser temas diferentes, como livros de culinária, revistas sobre futebol, romances ou banda desenhada. É frequente haver na biblioteca computadores à disposição, através dos quais se podem pesquisar textos na sua língua primeira.

Notas:

- Consultar também o cap. 4d da introdução em relação à criação de uma biblioteca escolar plurilingue. A criação de uma biblioteca escolar interna plurilingue representa um excelente projeto de cooperação entre os professores do ELH e os do ensino regular; ver também cap. 4c.
- Seria ótimo se a visita a uma biblioteca pudesse ocorrer, de facto, numa biblioteca plurilingue ou intercultural. Onde isto não é possível, não se deve deixar de fazer esta visita de estudo. Sobretudo para os alunos de famílias menos escolarizadas, esta visita pode abrir um mundo totalmente novo e desconhecido. Para além disso, é sempre possível encontrar obras de referência importantes para o ELH.
- É importante questionar os alunos, antes da visita de estudo, sobre os seus conhecimentos e experiências relativamente à utilização de bibliotecas e esclarecer eventuais dúvidas.
- Antes da visita também é importante contatar os funcionários da biblioteca e efetuar uma marcação para a visita. Provavelmente até será possível que a biblioteca prepare livros na língua de herança ou os encomende especialmente para este efeito. Neste contexto, é também importante esclarecer as condições de empréstimo. Em muitos locais, o empréstimo de livros é gratuito para alunos.
- Preferencialmente, todos os alunos devem pedir um livro emprestado. Nas lições seguintes, todos os alunos devem ter a oportunidade de apresentar o seu livro à turma.

5

Dominó de livros

Objetivo

É possível jogar dominó também com livros. De uma forma invulgar aproximam-se os alunos aos livros, por exemplo, de uma biblioteca ou das suas coleções pessoais (privadas).

1.º–9.º ano

20–30 min.



Material:
De preferência muitos e diferentes livros, livros ilustrados, revistas etc. diferentes.

Procedimento:

- Uma série de livros é distribuída pela turma, para que cada aluno (ou grupo de 2/3 alunos) fique com três a cinco livros. É evidente que, nesta distribuição, se deve ter em consideração a idade dos alunos e apoiar os alunos mais novos. Todos têm então cinco minutos para se familiarizarem com os livros. Observam a capa dos livros e folheiam-nos um pouco. Provavelmente o livro tem ilustrações, um índice, encontra-se dividido em capítulos ou existe um pequeno retrato do autor etc. O objetivo desta fase é que os alunos encontrem características do livro que possam usar posteriormente durante o jogo.
- Agora o professor coloca um primeiro livro no chão e caracteriza-o através das características anteriormente referidas. Por exemplo, por dizer «trata-se de um livro de fotografia, é colorido, o tema é a natureza no nosso país de herança». De seguida, tal como no dominó tradicional, é colocado uma «pedra adequada», isto é, um segundo livro com uma ou várias características semelhantes (ver em baixo). Quem quiser colocar um



livro, explica onde pertence. A escolha tem de ser fundamentada através de uma característica idêntica; o grupo avalia se o critério é adequado. São permitidas características simples (por exemplo se o livro é da mesma cor, se foi escrito também por uma mulher, o título começa com a mesma palavra, ...) até justificações mais complexas, possivelmente relacionadas com o conteúdo (o livro também é um policial, os protagonistas também são irmãos, a história também se desenrola na Turquia, ...).

- O jogo termina quando todos os livros se encontram integrados no dominó ou termina após 10–15 minutos. A seguir poderá surgir uma pequena conversa relativa à pergunta «quais destes livros colocados no chão gostarias de ler?»

6

As primeiras frases

Objetivo

Com esta ideia, os alunos conhecem diferentes livros e textos (artigos etc.), elaboram hipóteses e são motivados para a leitura do texto inteiro. Possivelmente até escrevem uma história própria a partir de uma primeira frase, da qual gostam em particular.

2.º–9.º ano

60 min.



Material:
Uma seleção de livros e revistas diferentes (disponibilizada pelo professor), folhas A3.

Procedimento:

- Informação para a turma: para muitos autores, a primeira frase de um livro é determinante. Para os leitores muitas vezes também! Aqui pretendemos, com os livros e revistas (os que o professor preparou), procurar frases desse género e criar questões «mistério».
- Os alunos procuram nos livros e revistas primeiras frases, das quais gostam particularmente. Os alunos mais novos são apoiados pelos mais velhos e pelo professor. Os alunos escrevem as frases encontradas de uma forma bem legível num papel A3. Possibilidades para a continuação de trabalho em grupo ou em plenário
 - a) Os alunos leem as frases e tentam descobrir os livros e revistas correspondentes.
 - b) Os alunos criam hipóteses em relação ao tipo de história que corresponde a uma determinada frase. Tentam também adivinhar o género do texto (policial, conto de fadas, artigo de jornal, história verídica, livro factual, manual de instruções etc.).

Variantes:

- Cada aluno procura uma frase inicial, entre as selecionadas, da qual gosta particularmente e escreve uma história a partir dessa frase. A seguir comparam-se as histórias inventadas com as dos textos reais.
- Os alunos procuram as frases finais dos livros e textos e tentam, a partir destas frases, desenvolver hipóteses em relação ao conteúdo dos textos respetivos ou da sua origem (de que livro, ...).
- Uma outra sugestão é apresentada na proposta n.º 7 que se segue (Criar hipóteses).

7

Criar hipóteses

Objetivo

Um fator importante de motivação para a leitura de livros de ficção é a comparação entre a ação com as próprias expectativas e hipóteses. De seguida, analisa-se se as próprias expectativas são verdadeiras ou falsas. Particularmente emocionante torna-se a verificação das próprias expectativas nos policiais ou livros de aventura. O exercício aguça a consciência dos alunos em relação à criação de hipóteses e expectativas.

2.º–9.º ano

25–45 min.



Material:
Livros diferentes
(preparados pelo professor).

Procedimento:

- Os alunos, em pares, leem o início de uma história (por exemplo, o primeiro capítulo ou a primeira página de uma história). Aos leitores mais fracos ou mais novos é possível ler ou recontar estas partes (para tal, também é possível fazer equipas de alunos mais novos com mais velhos). Dependendo da configuração da turma, oferecem-se diferentes livros para esta ideia (de acordo com a idade, o género ou interesses). Importante: apenas devem ser utilizados textos que tenham sido lidos, no mínimo, por mais de uma criança na turma.
- A seguir, os pares discutem e apontam as suas hipóteses em relação à continuação da ação (como é que a história poderia continuar, o que seria emocionante, assustador, engraçado etc.?).
- As equipas apresentam as suas hipóteses à turma. Uma pessoa que conheça a história ou o livro reage e conta como é que o texto ou a história realmente é.

Notas:

O exercício 6 exemplifica um bom e simplificado exercício prévio. (As primeiras frases).

Variantes:

- Quando todos ou alguns grupos leram o mesmo capítulo, pode levar-se a cabo uma «conversa de conflito»: quais as hipóteses mais prováveis e porquê?
- Este exercício é muito apropriado para a introdução de uma leitura conjunta. O início do texto é lido em voz alta; todos os alunos anotam as suas hipóteses. Estas serão guardadas numa caixa de tesouro. Após o final da leitura em conjunto, verifica-se se alguma das hipóteses correspondeu à história real.

8

Livros em sacos surpresa

Objetivo

Sobretudo as crianças mais pequenas gostam muito de surpresas. Com esta ideia ficam muito curiosas em relação ao conteúdo de um livro. Isto pode fomentar a motivação para a leitura.

1.º–9.º ano

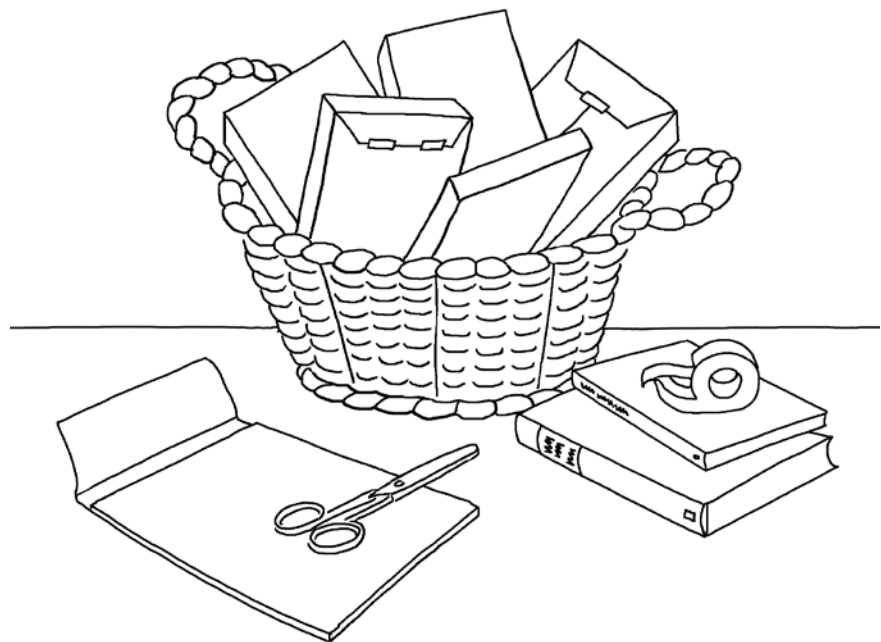
30 min.



Material:
Diferentes livros,
papel de embrulho.

Procedimento:

- Por cada aluno, o professor embrulha um livro num saco feito de papel de embrulho colorido (em ocasiões futuras, isto poderá ser feito por alunos mais velhos). Todos estes sacos são colocados num cesto e apresentados à turma. Faz sentido escolher cores diferentes de acordo com as idades diferentes (sacos vermelhos = para os pequenos, azul: 4º–6º anos, verde: 7º–9º anos).
- Cada aluno pode agora retirar um saco surpresa e desembulhar o respetivo livro. Deve dar-se cerca de 10 minutos para uma primeira leitura e descoberta do livro. Quando um aluno não gosta mesmo nada do livro, ou este não se adequa minimamente ao aluno, é possível trocar por outro.
- No final da sequência, os alunos levam os seus livros para casa, para os lerem ou pedirem a alguém que os leia. Após uma ou duas semanas, os livros são trazidos para a escola. Os alunos contam uns aos outros o que leram e trocam impressões.



Variantes:

Nos sacos surpresa ou embrulhos encontram-se livros que os alunos já conhecem (por exemplo, aqueles que leram ao longo do ano letivo). Os alunos informam-se novamente sobre o conteúdo do seu livro (sem mostrar isto aos outros) e anotam umas perguntas para fazer aos outros. A seguir, colocam estas questões aos outros alunos que tentam adivinhar de que livro se trata. Por exemplo: «O pai do meu protagonista é um rei»; «A história do meu livro desenrolou-se há cerca de 1000 anos»; «a protagonista do meu livro tem cabelo ruivo». As primeiras informações devem ser muito gerais, se ninguém adivinhar o livro, fornecem-se dicas cada vez mais específicas.

9

Sequências de leitura livre

Objetivo

Para além do trabalho textual em conjunto, os alunos precisam de períodos em que poderão ler ao seu próprio ritmo, de acordo com os seus interesses e com as suas possibilidades. Isto pode elevar a motivação e as competências da escrita de forma significativa.

1.º–9.º ano

20–30 min.



Material:

Livros, revistas, textos do quotidiano, eventualmente páginas da internet.

Procedimento:

A sequência de leitura livre tem a duração de cerca de 20–30 minutos; esta pode ser terminada por uma conversa na turma, em que todos ou apenas alguns alunos relatam as suas experiências, fazem questões ou dão sugestões de leitura.

Notas:

- As sequências de leitura livre devem ocorrer regularmente. Existe um bom enquadramento para esta atividade no ELH quando o professor se dedica a grupos de outras faixas etárias.
- Nas sequências de leitura livre deve dar-se aos alunos a possibilidade de escolher as suas próprias leituras. Devem permanecer em silêncio e dedicar-se exclusivamente à leitura.
- No sentido de aproveitar o tempo de leitura de uma forma produtiva, os alunos devem primeiro aprender a fazer um plano de leitura e, posteriormente, um relato de leitura, que pode ser aproveitado para conversas sobre as leituras feitas. Para ambos estes pontos encontram-se exemplos concretos na proposta n.º 11.
- Para as crianças e jovens que não estão habituados a passar 20 minutos com uma atividade calma, dedicada só a si, e que mostram dificuldades na imersão silenciosa nos livros, é necessário estruturar as sequências de leitura de forma clara. Sobretudo no início é importante haver indicações claras. Estas incluem a proibição de ruídos e distrações, a planificação prévia do seu tempo de leitura e o facto de terem que prestar contas sobre o que e quanto leram imediatamente a seguir à sequência de leitura.
- Um bom complemento e variante à leitura livre é uma sequência em que a leitura é feita em pequenos grupos ou com a turma toda, ver proposta 11.



Objetivo

A ideia tem dois objetivos:

1. Por um lado, os alunos devem aprender a ler um texto de forma fluente e expressiva (dramatizada) e efetuar uma audiogravação.
2. Por outro, pretende-se fomentar o interesse por textos nos alunos mais novos, ou mais fracos, dando-lhes a possibilidade de poderem recorrer à gravação e escutá-la em casa ou na escola.

2.º-9.º ano

30-45 min.



Material:

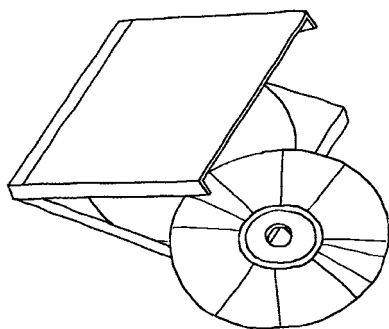
Diferentes textos (contos, poemas, artigos emocionantes, anedotas, episódios, livros etc.), gravador áudio.

Procedimento:

- Em primeiro lugar, o professor tem de esclarecer o que se entende por uma leitura em voz alta «bonita» e expressiva e treiná-la com os alunos. Em concreto, o professor pode, por exemplo, ler um pequeno texto primeiro de uma forma «feia» (de uma forma monótona, tristonha e de baixo volume) e depois de uma forma «bonita». Quais foram as diferenças, o que é o mais importante? Os critérios são registados no quadro.
- Os alunos recebem textos, individualmente, em pares ou pequenos grupos, dos quais podem escolher um. Podem treinar a sua leitura expressiva (dramatizada). De acordo com o texto, podem distribuir a leitura dos diferentes papéis ou de parágrafos.
- Se a leitura em voz alta corre bem, produz-se um documento áudio. A gravação pode ser feita através do telemóvel, computador ou gravador áudio. Importante: o professor tem de verificar a qualidade da gravação (efetuar primeiro uma gravação teste)!
- As audiograções podem ser apresentadas à turma. Podem ou devem ser disponibilizadas para levar para casa ou para as sequências de leitura livre. Ficheiros eletrónicos (MP3) ou CDs também poderão ser disponibilizados a outras pessoas ou turmas.

Notas:

- Importante: nunca se deve ler em voz alta sem previamente treinar a leitura. O treino pode ser efetuado como trabalho de casa, desde que os alunos saibam o que é preciso exercitar, para fazer uma boa leitura.
- Pequenas unidades de texto são particularmente adequadas (contos, anedotas, poemas, diálogos). Também é possível gravar um livro (curto) ou uma história inteira, ver proposta 1.
- As gravações também podem incluir ruídos, música, melodias de fundo etc. Tendo em conta que isto poderá exceder o tempo disponível no ELH, é preciso realizar, pelos menos, uma parte destas gravações como trabalho de casa.
- Os alunos precisam saber desde o início que se pretende produzir um produto de qualidade (CD, coleção de ficheiros áudio etc.). A ilustração do produto (capa do CD) e a sua apresentação na internet podem representar outras partes deste projeto.
- Este projeto é muito adequado para uma colaboração com o ensino regular. Por exemplo, pode produzir-se um ficheiro áudio em várias línguas.



Objetivo

A partilha de experiências de leitura é muito educativa e estimulante – em qualquer nível de ensino. Pode-se refletir em conjunto sobre um texto lido ou trocar impressões. Deste modo, proporciona-se o acesso a novas perspetivas e a compreensão de formas de pensar diferentes. Para a comunicação seguinte, a leitura em conjunto oferece possibilidades ótimas e muito diversificadas (ver em baixo).

1.º–9.º ano

30–90 min.



Material:
Vários livros ou textos
idênticos.

Variante:
diferentes textos para
o mesmo tema.

Procedimento:

1. Fase de leitura (ver o procedimento metodológico em baixo)

Variante 1: Todos os alunos leem o mesmo livro ou texto. Esta alternativa pode ser atrativa enquanto experiência de leitura em conjunto. Mas para o ELH apenas se adequa quando o texto é apropriado para todos os níveis de ensino e quando não existe uma grande variação em termos de idade entre os alunos.

Variante 2: Os alunos leem diferentes textos em relação ao mesmo tema. No sentido de uma experiência de leitura conjunta seleciona-se um tema abrangente, por exemplo «da história do país de origem», «poemas», «textos factuais acerca do nosso país», «diferentes textos do poeta XY». Os textos relativos a este tema são indicados de acordo com a idade ou nível de aprendizagem (por exemplo, três textos de diferentes níveis de complexidade sobre a geografia, três contos mais curtos ou mais extensos etc.). A leitura não se processa no seio da turma, mas dentro do mesmo nível de aprendizagem ou faixa etária.

2. Comunicação a seguir à leitura, discussão, trabalho

Esta fase processa-se em interdependência com a variante anteriormente escolhida, ou com a turma inteira (variante 1), ou primeiro em grupo (variante 2). Mesmo na segunda variante, a experiência de leitura deve ser partilhada no final com toda a turma. Nas turmas do ELH fortemente heterogêneas em termos de idade, e particularmente no que respeita a os alunos mais novos, estes podem beneficiar dos mais velhos, em relação à forma como estes lidam com os textos e como falam deles.

Variantes e possibilidades da comunicação a seguir à leitura: conversas, discussões «a favor/contra», role-play, dramatização de uma cena, trabalho escrito etc.

Em relação ao procedimento metodológico (como se lê?)

A forma tradicional de deixar um aluno ler uma frase ou passagem, seguido pelo aluno que está sentado ao seu lado, encontra-se totalmente ultrapassada. Este procedimento não desenvolve a competência da leitura nem melhora a motivação para a leitura. As diferenças entre os alunos quanto aos ritmos e velocidades de leitura, estilos de leitura e competências de leitura são demasiadamente grandes.

Sugere-se a variante seguinte: divide-se os alunos em equipas de dois ou três alunos para a leitura. Na criação de equipas deve-se evitar grandes oscilações relativamente às competências de leitura entre os alunos.

Cada equipa elabora um plano de leitura **antes** da leitura. **Após** a leitura, as equipas registam num relato de leitura como procederam durante a leitura e o que foi o mais importante do seu conteúdo. Exemplos para planos de leitura e relatos encontram-se em baixo.

Alunos ou equipas que leem rapidamente e que terminam a leitura recebem tarefas adicionais, tais como:

- Treinem a leitura em voz alta até conseguir fazê-lo sem erros. A seguir, façam uma audiogravação, que pode ser disponibilizada aos vossos colegas a seguir.
- Resumam alguns capítulos e apresentem-nos a seguir. Podem fazê-lo em forma de texto, de um role-play, um desenho ou um gráfico por exemplo.
- Aumentem os vossos conhecimentos em relação ao tema; façam pesquisas adicionais em relação ao tema ou ao autor.

Notas:

- A motivação para a leitura aumenta quando os alunos podem participar ativamente na seleção da leitura. Neste sentido, devem-se disponibilizar diferentes textos ou livros (2–4 por faixa etária ou nível de aprendizagem), para que exista uma real possibilidade de escolha.
- Claro que se deve realizar regularmente a leitura em grupos ou com a turma inteira. Representa um bom complemento e alternativa às sequências de leitura livres (ver proposta didática 9).

Exemplos: plano de leitura, relato de leitura

- Os exemplos são pensados para serem sugestões, podendo naturalmente ser modificados. Especialmente o plano de leitura também pode ser elaborado na forma de «tu» (em vez de «você»); deste modo poderá ser utilizado otimamente para a leitura individual. No plano de leitura poderá haver eventualmente uma linha chamada «assinatura do professor». Para o primeiro e segundo anos poderão ser utilizados os exemplos abaixo indicados, ou serem preenchidos com a ajuda de alunos mais velhos, ou o professor elabora uma versão muito simplificada (em vez do relato escrito, por exemplo, um desenho para o texto ou cinco categorias de smileys (numa escala que inclui de um muito sorridente a um a chorar) para colocar uma cruz mediante a opinião em relação ao texto.

Plano de leitura de equipa: _____

Antes de iniciar a leitura costuma ser muito útil planificar quanto vão ler e durante quanto tempo.

Registem na tabela o seguinte: qual o capítulo que estão a ler?
Até quando o terão lido?

Capítulo	Até quando?
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Data: _____

Assinatura do professor: _____

Assinaturas dos membros da equipa: _____

Relato de leitura da equipa: _____

Depois da leitura devemos sempre refletir sobre como correu a leitura e se o plano de leitura funcionou bem. Neste sentido, preencham o seguinte!

Como lemos

- ☐ Cada um de nós leu individualmente em silêncio.
 - ☐ _____ leu em voz alta.
 - ☐ Conseguimos ler ao ponto que tínhamos previsto.
 - ☐ Lemos até à página _____.
 - ☐ Lemos até páginas diferentes.
- Mas todos conhecem a história no mínimo até à página _____.

O que lemos: _____

Esta pessoa, este acontecimento, ação ou facto impressionou-nos em particular:

Apontem em 2–3 frases por que motivo vos impressionou essa pessoa, acontecimento, ação ou facto!

Do que lemos até ao momento, estas são as frases mais importantes:

**Exemplo:
relato de leitura
(1º e 2º anos)**

Título do livro: _____

Autor/Autora: _____

Desenho:

[illegible]

Palavras: _____

A minha opinião sobre o livro

muito bom 	bom 	satisfatório 	mau 
---	---	--	---

12

Quem adivinha o meu livro?

Objetivo

Com esta ideia didática os alunos ficam a conhecer livros e textos novos e são motivados para a leitura. Quando são eles próprios a escolher uma página e a leem em voz alta, têm de se confrontar intensamente com o «seu» livro ou texto; ao mesmo tempo treinam a leitura em voz alta e a audição atenta.

1.º-9.º ano

60 min.



Material:

Uma seleção de livros ou textos diferentes (livros ilustrados, dicionários, revistas etc.). Os textos podem ser trazidos pelo professor ou pelos alunos.

Procedimento:

- Cada aluno escolhe um livro ou texto. Os restantes alunos não podem ver o livro selecionado. Alunos mais novos/de nível inicial também podem escolher um livro apenas com ilustrações.
- O professor elabora uma lista para que os alunos possam registar os seus títulos «secretamente».
- Os alunos embrulham o seu livro, de forma a tapar a capa (para que o título não seja visível).
- Os alunos selecionam uma parte do seu livro apropriada para a leitura em voz alta (essa parte deve ser emocionante ou interessante; mas não deve dizer logo tudo sobre o livro ou a história). A escolha de uma passagem adequada (cerca de 1/3 de página a 1 página) exige um contato intensivo com o texto.
- É preciso treinar a leitura em voz alta! Dá-se tempo suficiente aos alunos para treinar a leitura (de preferência, fora da sala da aula). Esta tarefa também pode ser dada como trabalho para casa. Os alunos mais novos, que escolheram um livro com desenhos, recebem a indicação de descrever a imagem por eles selecionada o mais detalhadamente possível.
- Agora os alunos leem as suas passagens (ou descrevem a imagem) ao resto da turma. Os ouvintes tentam adivinhar o respetivo livro ou de que género de texto se trata (policial, factual, conto de fadas etc.). As sequências de leitura e de antecipação podem ser distribuídas por 2-3 lições.

Notas:

Este exercício também é apropriado para encenar um concurso. Quem acertar o título em primeiro lugar, ganha.

Variantes:

O projeto adequa-se a várias possibilidades. Exemplos:

- Também podem ser selecionados e trazidos livros na língua de escolarização; mas a apresentação tem de ser feita na língua primeira.
- No final do ano letivo, o professor lê partes de textos que foram trabalhados ao longo do ano. De que texto se trata?
- Todos os títulos são copiados para uma folha de papel e numerados. Os alunos têm que fazer corresponder os extratos lidos aos títulos adequados.
- Elabora-se uma lista com todos os títulos dos livros, que é distribuída aos alunos. De seguida, os alunos devem fazer corresponder as partes lidas aos títulos.

- A escolha é limitada a determinados tipos de livros (ficção, textos informativos, poemas, contos ...).
- Numa reunião de pais, os alunos leem aos pais um extrato dos livros. Os pais recebem uma lista dos livros e têm de adivinhar de que livro se trata.
- O alunos trazem os seus livros preferidos para ler em voz alta.
- Pais, conhecidos e outros professores são convidados a ler uma página dos seus livros preferidos.

13

Cadeia de adivinhas

Objetivo

Para serem capazes de elaborar «perguntas mistério», os alunos precisam de ler em detalhe, prestar muita atenção aos pormenores e direccionar a sua atenção às passagens chave do texto. O desvendar dos «mistérios» costuma motivar os alunos para a leitura, sobretudo os mais jovens.

2.º–9.º ano

60 min.

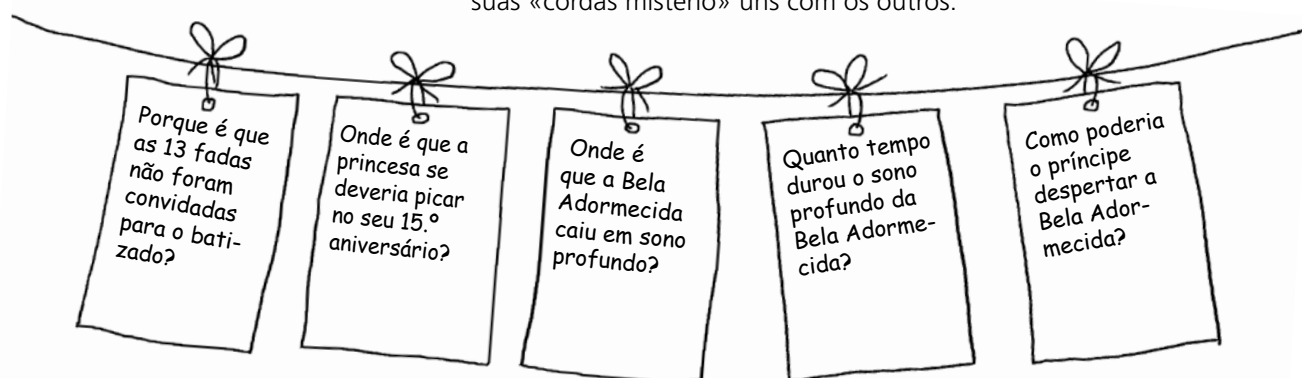


Material:

Textos (histórias não muito longas, artigos seleccionados de revistas ou da internet, livros, livros infantis); fitas de papel, tesoura, corda.

Procedimento:

- Trabalho individual: os alunos podem seleccionar um texto (de entre um conjunto de textos) do seu interesse. Leem-no e apontam questões que só podem ser respondidas quando se prestou muita atenção durante a leitura. Exemplos: o que é que o protagonista tem vestido no seu primeiro dia de escola? Como se chama o pai do protagonista? Em que direcção se estende o rio XY?
- As questões são escritas em tiras de papel, seguindo a ordem em que surgem no texto. Após cada pergunta deixa-se espaço suficiente para a resposta (ou na própria tira do papel ou inserem-se mais tiras em branco ou noutra cor).
- Depois juntam-se as tiras com uma corda. A seguir, os alunos trocam as suas «cordas mistério» uns com os outros.



- Os alunos leem o livro ou o texto dos outros (eventualmente como trabalho de casa). Após a leitura, comparam-se as respostas.
- Quem quiser resolver mais «cordas mistério», arranja mais textos de outros alunos com as respetivas cordas.

Notas:

- O projeto «corda mistério» pode perfeitamente estender-se ao longo de várias semanas.

- No caso dos alunos mais novos, que ainda não sabem ler nem escrever muito bem, pode realizar-se este projeto com livros de imagens ou através da ajuda de alunos mais crescidos.
- Podem produzir-se cordas também em grupos – neste caso, os alunos apenas precisam de ler uma parte do livro.
- Experiências nas bibliotecas indicam que os livros que incluem ‘cordas mistério’ são lidos e requisitados mais frequentemente dos que os restantes.

Variantes:

Os alunos elaboram uma corda mistério para cada livro que se encontra na biblioteca da turma, para que – preferencialmente – no final do ano todos os livros se encontrem equipados com uma corda destas.

14

Elaborar questões sobre livros

Objetivo

Para poder elaborar e responder as perguntas, é necessário ter lido e compreendido muito bem o texto. Sobretudo a elaboração de «questões de compreensão» e «questões para a reflexão» (ver em baixo), exige uma compreensão aprofundada do conteúdo, uma vez que as respostas a estas perguntas não se encontram no texto de uma forma explícita.

4.º–9.º ano

45–90 min.



Material:
Livros, revistas, eventualmente
textos da internet,
papel para tomar notas.

Procedimento:

- Após a leitura de uma história, de um artigo ou de um livro inteiro, divide-se a turma em pares. Os pares recebem a instrução de elaborar perguntas em relação ao conteúdo ou das afirmações centrais de um texto para os outros alunos. As suas perguntas devem estruturar-se de acordo com as três categorias seguintes:
 - **Questões de procura rápida:** as respostas a estas perguntas encontram-se no texto. Normalmente são de resposta muito simples (podem ser respondidas com «certo» ou «errado», etc.).
 - **Questões de compreensão:** estas perguntas só se podem responder quando se pensa melhor acerca do conteúdo do texto. É preciso ler um pouco «entre as linhas». Às vezes não existem respostas exatas a estas perguntas (por exemplo: como se sente uma figura?; por que motivo se trata esta figura desta forma?).
 - **Questões para reflexão:** nesta categoria incluem-se as questões que ultrapassam a compreensão do conteúdo. Praticamente não existem respostas «corretas», é sempre necessário discutir sobre elas (por exemplo: quais são as consequências deste final da história? De que outra forma poderia ter terminado?).
- Depois da elaboração das perguntas, os alunos entregam-nas ao professor numa folha de papel. Depois, o professor pode dar as questões a outro grupo ou resolvê-las com a turma inteira.
- A diferenciação das categorias de perguntas precisa de ser explicada em detalhe antes da atividade através de exemplos concretos. As questões para reflexão devem ser respondidas com a turma inteira, uma vez que aqui não existem respostas simples.

Notas:

- No ELH, com as suas turmas heterogêneas, costuma realizar-se este projeto através de textos de três níveis de exigência diferentes. Seria ótimo (mas não obrigatório), se o mesmo tema pudesse ser tratado (por exemplo, contos de fadas do nosso país de origem; vida na migração; racismo; geografia).
- A classificação das perguntas nestes três tipos é conhecida dos alunos. Esta classificação tem origem no manual “Sprachstärken” (O poder da voz) da editora Klett e Balmer. No caso dos alunos com baixo nível de competências na leitura, é possível limitar as questões às duas primeiras categorias (questões de procura rápida e questões de compreensão).

15

Elaborar pôsteres promocionais para um livro

Objetivo

Os alunos criam um pôster para um livro que leram. Para além de terem de resumir o conteúdo do livro, precisam também de levar a cabo uma pesquisa em relação ao autor, ao tema etc.. Em simultâneo, cabe-lhes apresentar o seu livro de uma forma apelativa, para que os outros alunos se interessem e motivem para a sua leitura.

1.º–9.º ano

60–90 min.



Material:
Folhas grandes de papel
(A3 ou A2), lápis e marcadores
coloridos, cola.

Procedimento:

- O projeto é anunciado com duas a três semanas de antecedência. Os alunos recebem a instrução de trazer um livro do seu gosto, para o qual pretendem criar um pôster. Pelo menos os mais crescidos recebem ainda a indicação adicional de se informarem na biblioteca ou numa livraria acerca de publicidade de livros (pôsteres, folhetos, textos em revistas sobre livros). Os alunos mais novos devem apresentar o seu livro ilustrado ou de histórias preferido e podem ser apoiados por alunos mais velhos.
- Uma semana antes do arranque do trabalho concreto com os pôsteres, leva-se a cabo uma conversa acerca de formas apelativas para promover um livro. Estas incluem, certamente, resumos interessantes e a utilização de imagens ou outros meios visuais para despertar o interesse dos leitores. Tarefa: trazer materiais adicionais em relação ao autor, ao local dos acontecimentos, ao tempo de ação e pesquisar material visual em relação ao livro.
- Segue-se então a sequência (lição simples ou dupla) durante a qual os alunos produzem um pôster promocional para o seu livro. Possivelmente até conseguem definir um slogan promocional para o seu livro.
- Faz-se uma pequena exposição com todos os pôsteres. Também é possível fazer uma votação em relação ao melhor pôster através da atribuição de pontos (cada aluno pode atribuir três pontos).

Notas:

- Este projeto é muito indicado para a colaboração com o ensino regular, seja no âmbito do desenvolvimento da leitura, seja no contexto de uma semana de projeto. Valerá sempre a pena estabelecer contato com o(s) diretor(es) da turma. Pôsteres produzidos no âmbito de uma colaboração devem naturalmente incluir ambas as línguas em contato.

- Quando uma criança não se consegue decidir por um livro na sua língua de herança, poderá escolher o seu livro preferido na língua do país de acolhimento. Pode apresentá-lo – mas naturalmente, na sua língua de herança!
- Muitas bibliotecas têm interesse por pósteres ou textos produzidos por alunos em relação a livros. Seria particularmente motivador se os pósteres de uma turma pudessem ser pendurados numa biblioteca.
- Os alunos podem produzir um trailer de livro com um tablet ou smart-phone. Um guião simples encontra-se disponível em: [http://www.phlu.ch/dienstleistung/zentrum-medienbildung/medienbildung/book trailer](http://www.phlu.ch/dienstleistung/zentrum-medienbildung/medienbildung/book%20trailer)

16

«Book-Slam» (para o conceito ver «notas»)

Objetivo

Com esta ideia pretende-se, por um lado, motivar os alunos para a leitura, de uma forma geral. Por outro, estes devem aprender a resumir conteúdos de forma precisa, apelativa e criativa.

5.º–9.º ano

Cerca de 90 min.



Material:
Livros diferentes (livros factuais, livros de poemas, revistas etc.), apito, cronómetro.

Procedimento:

- Duas ou três semanas antes: o professor explica os conceitos «slam» e «book-slam» (ver em baixo). Informa sobre o projeto «book-slam» e sobre os respetivos preparativos: os alunos devem, individualmente ou em pares, decidir-se por um livro que gostariam de apresentar (em alternativa também podem escolher um texto de revista etc.). Todos devem pensar em ideias para uma apresentação com a duração de três minutos. Esta deve ser criativa, apelativa, informativa e engraçada (por exemplo: rap, leitura em voz alta, spot promocional etc.). Vários exemplos encontram-se na internet quando se introduz a palavra «book-slam».
- Produção, preparação e treino da apresentação (com uma semana de antecedência, tempo necessário: uma lição). Depois de terem concebido as suas apresentações, os alunos juntam-se em grupos de 2 ou 3. Mostram uns aos outros o que preparam e dão feedback e conselhos para melhorar. Importante: o resumo do livro tem de ser reduzido ao mínimo; para detalhes não há tempo. Os alunos têm de pensar muito bem o que mais poderá interessar os outros alunos e de que forma recebem a maior atenção para a sua apresentação.
- Realização (tempo necessário: uma lição): cada aluno ou grupo dispõe de, no máximo, 3 minutos para a apresentação. Dois alunos controlam o tempo através de um cronómetro e um apito. O público avalia os textos ou livros apresentados, cada livro ou texto recebe pontos. Neste sentido, os alunos recebem cartões com números de 1–9 e elevam o cartão com a sua avaliação; alguém faz a contagem dos pontos e regista os resultados de cada livro ou texto no quadro. O vencedor é o livro ou texto com mais pontos. Todos os livros e textos são expostos e podem ser requisitados pelos alunos.

Notas:

As regras do «Book-slam» baseiam-se no formato do evento «Poetry-Slam»: uma breve apresentação, seguida da apreciação por parte do público.

Variantes:

Os «book-slams» são muito apropriados para a cooperação com o ensino regular. É claro que têm de ser encenados de forma bilingue ou plurilingue. Eventos como um encontro de pais, ou encontros entre turmas, constituem um bom enquadramento para um «book-slam».

17

«Book-Dating» (para o conceito ver «notas»)

Objetivo

Os alunos têm de resumir o conteúdo do seu livro ou texto em poucas palavras e apresentar ao seu parceiro o essencial acerca do livro ou texto em 4 ou 5 minutos. Em breves apresentações, pretende-se despertar o interesse dos alunos para certos livros e artigos. Recebem recomendações de leitura e podem ser estimulados para a leitura destes livros e textos.

4.º–9.º ano

60–90 min.



Material:
Livros diferentes (também livros factuais, de poemas, revistas etc.), cronómetro.

Procedimento:

- Preparação

Depois do professor ter explicado o conceito e apresentado o projeto, cada aluno seleciona um livro ou texto. Depois resume-se o seu conteúdo de forma breve. Isto pode ser feito de forma escrita ou através de alguns tópicos que ajudam a recontar a história. Faz-se uma listagem sobre quem apresenta que livro. A preparação também pode ser feita como trabalho de casa.

- Concretização

Divide-se a turma em dois grupos. Uma metade conta, a outra escuta. Os contadores espalham-se pela sala e sentam-se nas mesas. Os ouvintes podem sentar-se no máximo durante 5 minutos numa destas mesas. Fala-se do conteúdo do livro e esclarecem-se eventuais perguntas. Após 5 minutos, os ouvintes trocam de mesa. Numa segunda ronda invertem-se os papéis, de forma a que todos os alunos tenham estado no papel de contador e de ouvinte. Numa conversa final reflete-se rapidamente acerca das experiências e comentam-se apresentações particularmente apelativas, justificando-se a sua qualidade.

Notas:

Em relação ao conceito: «Book-Dating» é uma variante do «Speed-Dating». Trata-se de um método da procura e mediação organizada de um parceiro, em que dois parceiros se sentam à mesa durante 5 minutos e falam de si. Quando existe simpatia espontânea, marca-se um novo encontro.

No book-dating trata-se de apresentar um livro e não uma pessoa, e de despertar o interesse do parceiro em relação ao livro.

18

Leitura em voz alta: autoavaliar-se

Objetivo

Frequentemente, os alunos do ELH leem os seus ou outros textos em voz alta. Mas ler em voz alta precisa de ser aprendido e treinado. O questionário de autoavaliação poderá ajudar os alunos a consciencializar o que já sabem fazer bem e o que ainda precisam de melhorar.

2.º–9.º ano

20 min.



Material:
Cópias da tabela
para a autoavaliação
(ver em baixo).

Procedimento:

Depois de um aluno ler um texto, este preenche o inquérito complementar para si. A seguir fala com o professor acerca da sua autoavaliação. Determinam-se estratégias de desenvolvimento adequadas. Por exemplo: quando um aluno lê com muitas interrupções, deve realizar exercícios na área da fluência (ver proposta 22).

Leitura em voz alta: tabela para a autoavaliação

**Assinala os campos que melhor se aplicam
a ti com um marcador de cor clara!!**

Leitura rigorosa		
Algumas palavras e frases simples leio de forma clara e compreensível.	Leio textos curtos de forma clara e compreensível. Faço poucos erros durante a leitura em voz alta.	Consigo ler textos compridos e difíceis de forma clara e compreensível. Consigo ler em voz alta sem erros.
Tempo e fluência de leitura		
Algumas passagens consigo ler de forma fluente, noutras ainda faço muitas interrupções.	Normalmente leio fluentemente, num ritmo uniforme.	Consigo ler fluentemente de acordo com o conteúdo, ora mais rápido, ora mais devagar.
Prosódia e expressão		
Consigo acentuar algumas palavras de forma adequada ao conteúdo.	Costumo modificar a voz de acordo com o conteúdo. Assim posso realçar passagens importantes no texto.	Faço a entoação de forma expressiva e modifico a minha voz. Uso as pausas de forma intencional.

19

Repensar a sua leitura em voz alta

Objetivo

Os alunos devem refletir acerca do seu comportamento de leitura através de um inquérito. Em simultâneo, os questionários preenchidos permitem ao professor um olhar sobre os hábitos de leitura dos seus alunos. Deste modo, pode iniciar conversas com os alunos, compreender melhor as suas preferências de leitura e considerá-las nas suas escolhas de leituras.

2.º–9.º ano

20 min.



Material:
Cópias do questionário
(ver em baixo).

Procedimento:

Cada aluno recebe um questionário e preenche-o. O professor recolhe os questionários preenchidos e conduz conversas individuais com os alunos acerca dos seus hábitos de leitura. Estas conversas não precisam de ser realizadas no imediato, podem ir tendo lugar ao longo do ano letivo, nas aulas do ELH.

Notas:

Faz sentido voltar a realizar o questionário após 6 ou 12 meses e comparar os resultados. O que mudou?

Variantes:

Dependendo da idade, é necessário adaptar as perguntas. Para alunos mais crescidos podem ser incluídas questões sobre a leitura no computador por exemplo.

Questionário em relação à «tua leitura em voz alta»

Página 1 do questionário:

1. Como leio

- ☐ Leio em casa todos os dias.
- ☐ Leio em casa uma ou duas vezes por semana.
- ☐ Quase nunca leio em casa.
- ☐ Encontro sempre alguma coisa que gostaria de ler.
- ☐ Gosto muito quando alguém lê para mim.
- ☐ Leio em casa voluntariamente.
- ☐ Normalmente não leio os livros até ao fim.
- ☐ Costumo ler no monitor.
- ☐ Fico sempre contente quando tenho algo novo para ler.

2. O que leio

Leio maioritariamente na

- ☐ língua primeira ☐ língua da escola

O que mais gosto de ler

- ☐ policiais
- ☐ revistas
- ☐ artigos na internet
- ☐ livros com os quais posso aprender alguma coisa (livros factuais)
- ☐ livros ou textos sobre o nosso país de origem
- ☐ histórias de aventura
- ☐ romances
- ☐ histórias sobre bruxas e magia
- ☐ histórias de futebol ou de desporto
- ☐ livros que recontam o passado, por exemplo sobre cavaleiros, dos vikings
- ☐ histórias sobre animais
- ☐ livros sobre cavalos
- ☐ banda desenhada
- ☐ outros, nomeadamente: _____

Tenho um livro preferido, uma história preferida ou uma página na internet de que gosto particularmente.

O título é o seguinte: _____

Tenho uma personagem preferida no meu livro ou na minha revista.

O seu nome é: _____

3. Onde leio

O sítio onde mais gosto de ler ... (por exemplo na cama, no exterior, na escola etc.)

4. Para refletir

- ☐ Gosto de conversar com outros sobre o que li.
- ☐ Gosto de receber sugestões de leitura de outras pessoas (por exemplo, de amigos).

O que é particularmente importante para mim numa leitura?

Parte II: Treino da leitura

Os exercícios e as propostas didáticas estão divididas em três partes:

Competências de leitura

propostas didáticas 20–23:

Nesta secção apresentam-se modelos de exercícios que podem ser adaptados às particularidades da língua primeira e às necessidades específicas das turmas. A leitura de letras, grafemas, palavras e frases curtas já deve estar automatizada para que os leitores se possam concentrar completamente na mensagem do texto. Para os alunos que já leem bem e de forma fluente não faz muito sentido fazer este tipo de exercício. Estes terão a oportunidade, durante o tempo em que os restantes se encontram a realizar os exercícios, de realizar sequências de leitura livre (ver n.º 9, «sequências de leitura livre»).

Fluência

proposta didática 24:

É possível compreender um texto muito melhor quando é lido a uma determinada velocidade. Experiências mostram que os alunos, depois de lerem um texto repetidamente, o leram melhor e mais fluentemente, e conseguiram compreender melhor o seu conteúdo. Também aqui é válido o seguinte: quanto melhor for a automatização do processo da leitura, tanto melhor a concentração dos alunos no conteúdo de um texto – e melhor a sua compreensão.

A fluência da leitura deve ser treinada em sequências curtas, por exemplo durante 10–15 minutos no início de cada aula, por um período de três a quatro semanas. Pode-se comparar as formas de treino de fluência perfeitamente com um exercício de condição física, ou com exercícios para treinar a agilidade dos dedos no ensino musical.

Estratégias de leitura

propostas didáticas 25–27:

Na terceira parte é explicitado como os alunos podem aprender a concentrar-se conscientemente em diferentes tipos de textos e a preparar a sua leitura. Dão-se exemplos de como trabalhar os textos e propõem-se exercícios para resumir e avaliar textos autonomamente.

As estratégias de leitura devem ser transmitidas pelo professor. Depois da sua introdução precisam de ser treinadas e fortalecidas regularmente através de diferentes textos. A melhor forma é utilizar os textos que, na altura, estão a ser lidos nas aulas.

Para a área das estratégias de leitura também se refere o caderno «Transmissão de estratégias e técnicas de aprendizagem» (Caderno 5 da série «Propostas didáticas para o ELH»), cujas partes II e III fornecem estratégias úteis para a leitura.

20

Reconheço as letras de imediato

Objetivo

Os alunos treinam a sua capacidade de reconhecer letras e sílabas à primeira vista. Isto leva a uma melhoria da velocidade de leitura.

1.º–4.º ano

10–15 min.



Material:
Dependendo do exercício,
folhas preparadas,
ver em baixo.

Procedimento:

O objetivo de uma identificação automatizada de grafemas na língua primeira – sobretudo de grafemas que não aprendem na ensino regular – poderá ser desenvolvida através de diferentes exercícios. Exemplos:

- Colecionar letras (ver exercício a; as tarefas podem ser livremente modificadas).
- Juntar letras. Muito apropriado para este exercício são tiras de papel com o alfabeto de forma bem legível. Estas tiras podem ser colocadas umas ao lado das outras ou umas por baixo das outras, de forma ser possível criar muitas combinações.
- Reconhecer rapidamente grupos de letras (ver exercício b, em baixo).
- Juntar sílabas (funciona igualmente bem com as tiras de papel, conforme explicado em cima).
- Ler escritas estranhas (para este exercício, o professor poderá utilizar vários tipos de letras no computador).

Notas:

- É atribuída particular importância neste exercício aos grafemas que os alunos não aprenderam durante a alfabetização no ensino regular. Ver também capítulo 1a na introdução.
- Muitos exercícios são apropriados para o trabalho em pares.
- Muitas folhas de exercício para este tipo de tarefa poderão ser preparadas por alunos mais crescidos para os mais novos.
- Naturalmente que exercícios deste tipo também poderão ser realizados com alunos mais crescidos, quando estes ainda demonstram insegurança na identificação dos grafemas na sua língua primeira.

Exercício a)

Quantos M encontras?

Procura todos os P!

Quantas vezes encontra o Ç, mais de cinco vezes ou menos?

P T U F M Ç H J K F M L R W D M N P Q M Z G G O
P H Ç M N W S L R J L M Ç N D H B Ç B E Ç M Ç K
R Ó U N ã Y P B M Ç Z K P Ç N L R N P E R N L G P
A M E J L K A G T H I R Ç L B P M T A B P Ç N R M
S L F J P Q X Y G I D M T K T U Ç À Á Q M O D G
F H K R O E N Ç M Ç N V C I K T L Ç P N E M O U T
F Ç L R J L M Ç N D H B Ç B E Ç M Ç K R Ó U N ã
Y P B M Ç Z K P Ç N L R N P E R N L G P A M E H I R
Ç L B P M T A B P Ç N R M S L F J P Q X Y G I D M
T K T U Ç À Á Q M O D G F H K R O E N Ç M Ç N

Exercício b)

Nas palavras em baixo, procura sa, se e so.
Regista quantos encontraste.

sa



se



so



sempre, nunca, sopa, sandes, aqui, sentença, sofá, sábado,
conversa, sabe-se, sôtão ...

21

Leio as palavras cada vez mais rapidamente

Objetivo

O objetivo é o reconhecimento rápido de palavras, bem como o treino e desenvolvimento de um conjunto de imagens de palavras frequentes que são identificadas de imediato e onde já não é necessário decifrar as letras uma-a-uma (vocabular visual). Isto leva a uma melhoria do tempo de leitura.

1.º–4.º ano

10–15 min.



Material:
Dependendo do exercício,
folhas preparadas,
ver em baixo.

Procedimento:

O objetivo de uma identificação automatizada de imagens de palavras frequentes na língua primeira pode ser treinado através de exercícios diferentes. Exemplos:

- Leitura de palavras com obstáculos (ver exercício a).
- Reconhecer «mini-palavras» frequentes de imediato (ver exercício b, em baixo).
- Ler palavras com letras trocadas (ver exercício c).
- Encontrar palavras que rimam com palavras frequentes (casa-asa-brasa).
- Num texto – por exemplo, um artigo de jornal ou uma cópia de uma história – encontrar uma ou várias palavras frequentes e assinalar com um marcador (por exemplo «muito», «talvez», ou palavras que surgem várias vezes no texto).
- Combinar palavras: os alunos recebem uma folha com pares de palavras que se encontram misturadas e registadas de uma forma desordenada. A tarefa é combinar as palavras correspondentes com setas (por exemplo, mecânico – chave de fenda; cão – ladrar etc.).

Notas:

- Muitos exercícios são apropriados para o trabalho em pares.
- Muitas folhas de exercício para este tipo de tarefa poderão ser preparadas por alunos mais crescidos para os mais novos.
- Naturalmente que exercícios deste tipo também poderão ser realizados com alunos mais crescidos, quando estes ainda demonstram insegurança na identificação de palavras na sua língua primeira.

Exercício a)

Lê as frases, de preferência sem erros. Lê-as várias vezes e vai aumentando a velocidade de leitura.

Os pónXs e os cav&los diferenc&am-se simpl\$mente pelo seu t@m@nho. Com um% fita m\$trica ou u5a cord@ é possível t\$irar a m@dida do chão ao ponto m@is alto nas su@as costas. O tam&nho do cav%lo é designado por altura. PónXs têm uma altura até 48 centímetros. Cal@vos são mai8res.

Exercício b)

Pega numa folha de papel. Tapa o texto em baixo. Destapa por um breve momento a primeira linha e diz o que leste. A seguir, destapa a segunda linha e continua igual. Repete o exercício várias vezes.

**onde
até só
aquilo com para ali fora
também assim um casal**

Exercício c)

No texto em baixo há letras que deslizaram. Lê o texto várias vezes até o conseguires ler rapidamente e sem erros.

Sempre segundo o nariz

Conseguimos difeernciar 10.000 cheiros e quadrá-los na nossa memória. Cosnequir distinguiur entre chieros é impotrante não só para recnhoecer perigos e poder distinguir cmodia comestível da podre, mas o nosso sentido de olfato tabmém está estreitmaente ligado às nossa eomções – assim associamos situações muito difreentes e senimetntos a cheiros diferentes. Para podremos cheirar coiass são neecssário moléculas miúnsculas de odor (moléculas são partes minúsculas de um ou dois átomos), que, ao inpsirar, entarm na membrana mucosa na parte superior do nazri.

Objetivo

Este exercício relaciona-se com as propostas 20 e 21 e complementa-as na área dos elementos da frase. Saber reconhecer, complementar e ligar elementos da frase frequentes facilita a compreensão de significados e, deste modo, o processo da leitura.

1.º–4.º ano

10–15 min.



Material:
Dependendo do exercício,
folhas preparadas,
ver em baixo.

Procedimento:

O objetivo de uma identificação e interpretação o mais rapidamente possível dos elementos da frase frequentes na língua primeira pode ser desenvolvido através de diferentes exercícios. Exemplos:

- De uma mini-frase a uma maxi-frase (ver exercício a em baixo; pode ser feito também com tiras de papel compridas).
- Complementar frases (ver exercício b).
- Ligar elementos da frase: neste exercício, o professor distribui uma folha dividida por uma linha no meio. À esquerda encontram-se 15 inícios frásicos, à direita – noutra ordem! – elementos da frase finais. Os alunos têm de ligar as partes correspondentes com setas. (Por exemplo: No Verão gosto de tomar banho → no mar.)

Notas:

- Muitos exercícios são apropriados para o trabalho em pares.
- Muitas folhas de exercício para este tipo de tarefa poderão ser preparadas por alunos mais crescidos para os mais novos.
- Naturalmente que exercícios deste tipo também poderão ser realizados com alunos mais crescidos, quando estes ainda demonstram insegurança na compreensão de elementos da frase na sua língua primeira.

Exercício a)

Lê as frases seguintes várias vezes.

O Pedro polvilha sal.

O Pedro polvilha sal secretamente.

O Pedro polvilha sal secretamente no chá.

O meu irmão Pedro polvilha sal secretamente no chá.

O meu irmão malcriado, o Pedro, polvilha sal secretamente no chá.

O meu irmão malcriado, o Pedro, polvilha sal secretamente no chá quente da mãe.

Exercício b)

Lê as frases seguintes várias vezes.

É na sexta-feira _____ lição. na última
_____ estão sentadas no banco. As crianças
A professora conta _____ . uma história

23

Compreendo o que leio

Objetivo

Treino da compreensão ao nível da frase e/ou de um texto curto.

1.º–5.º ano

10–15 min.



Material:
Dependendo do exercício,
folhas preparadas,
ver em baixo.

Procedimento:

A compreensão de textos curtos, ao nível de uma frase ou texto curto, pode ser desenvolvida de várias formas. Exemplos:

- Comparar textos e imagens. Distribuem-se duas folhas: numa encontram-se oito frases ou textos curtos (n.º 1–8), na segunda oito imagens (a–h). A tarefa é fazer corresponder as imagens aos textos (por exemplo «texto 1 corresponde à imagem d»).
- Encontrar textos (ver exercício a).
- Encontrar erros em textos (ver exercício b em baixo).
- Compreensão das frases, treino da leitura de compreensão: aqui o professor pode, por exemplo, distribuir uma folha com 20 afirmações (Por exemplo: «Cães sabem voar.» «Em Portugal falam-se diferentes línguas.»). Cada afirmação tem de ser assinalada como «verdadeira» ou «falsa» através da colocação de cruzinhas.

Notas:

- Muitos exercícios são apropriados para o trabalho em pares.
- Muitas folhas de exercício para este tipo de tarefa poderão ser preparadas por alunos mais crescidos para os mais novos.
- Naturalmente que exercícios deste tipo também poderão ser realizados com alunos mais crescidos, quando estes ainda demonstram insegurança na compreensão da leitura na sua língua primeira.

Exercício a)

Aqui misturaram-se dois textos completamente diferentes. Pega em dois marcadores de cores diferentes e assinala as partes que deveriam estar juntas!

A conquista do espaço é um dos sonhos mais antigos da humanidade. O Mick está acordado, nos seus braços segura a Mo. No ao 1969, começaram três Astronautas na América. Voaram com uma nave espacial para a lua. Mo está a dormir profundamente. Mo é o gorila de peluche do Mick. Mick leva-o para todo o lado. Neil Armstrong é o primeiro ser humano a pisar a lua. Não apenas para a escola. Professores não gostam de gorilas. Os astronautas trazem pedras da lua para a terra.

Exercício b)

Há seis erros que se esconderam no texto em baixo. Encontra-os!

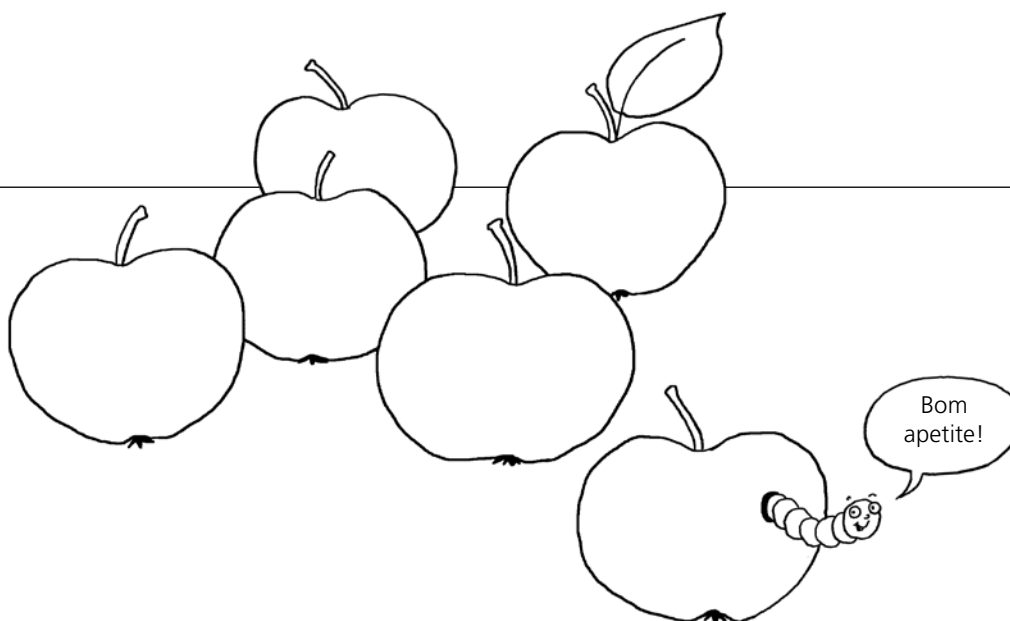
Compota de maçã

Ingredientes:

6 maçãs ácidas, açúcar, canela, um pouco de água

Execução:

Pega nas bananas, descasca-as e corta-as em pedaços. Agora pega num livro, deita um pouco de água lá para dentro. Coloca a frigideira em cima da máquina de lavar a roupa e coloca as maçãs lá dentro, em conjunto com 3 colheres de sopa de sal. Agora deixa dormir tudo durante 8-10 minutos em temperatura média, e mexe de vez em quando para não queimar. Quando os pedaços de maçã estiverem verdes, a compota está pronta. Agora podes adicionar um pouco de gasolina.



24

Treinar a fluência

Objetivo

O objetivo do treino da fluência é a melhoria da competência da leitura. Existe uma relação direta inquestionável entre a fluência na leitura (capacidade de ler fluentemente e sem erros) e a competência de leitura. O importante é que os exercícios sejam realizados durante um período prolongado (no mínimo, durante 4–6 semanas) no ELH, bastando sequências de treino de 10–15 minutos cada. O tempo investido aqui é muito rentável, uma vez que os progressos de leitura nos alunos se fazem sentir de imediato, o que normalmente leva a um autoconceito melhorado. Face aos níveis diferentes em termos de idade e de nível de aprendizagem no ELH, é necessário preparar textos para, no mínimo, três níveis.

1.º–9.º ano

10–15 min.



Material:

Textos preparados para diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem; cada um nas versões folha de leitura e folha de controlo, e sempre com as perguntas para a autoavaliação relativamente ao tempo de leitura e feedback (ver em baixo e também em relação à dimensão dos textos); cronómetro.

Procedimento:

- Antes do início do período de treino, ao longo de várias semanas, o P informa os alunos sobre os objetivos e o decurso do treino. Poderá igualmente mencionar que o treino da leitura na língua primeira também favorece a leitura no ensino regular. Ainda nesta fase inicial, devem ser abordadas experiências e técnicas, que provavelmente os alunos já conheçam do ensino regular.

Notas para a concretização:

- É importante que os alunos recebam instruções exatas antes de iniciar os exercícios, para serem capazes de os realizar da forma mais autónoma possível. Assim, o professor tem tempo suficiente para observar alguns alunos mais atentamente, para os apoiar e orientar.
- A audição concentrada nesta parte do treino é tão importante como a leitura. A audição também deve ser esclarecida e treinada no início com a turma toda (um aluno lê em voz alta, os restantes assinalam os erros na leitura). Importante: sublinhar que não se trata de um concurso de leitura para saber quem lê com maior rapidez, mas que o objetivo é a leitura em voz alta, de forma clara e sem erros (ver também as notas em baixo).
- A fluência na leitura é treinada em tandem. Os tandens são constituídos por dois alunos do mesmo nível de aprendizagem ou faixa etária. A diferença em relação às suas competências de leitura não deveria ser muito grande.
- O foco principal recai sobre a exatidão e velocidade na leitura. Por este motivo também se pode utilizar um cronómetro (ver as regras em baixo).
- Dependendo da idade dos alunos e da intensidade do treino, antes da leitura negociam-se os aspetos específicos a serem trabalhados, nomeadamente:
 - Fluência (interrupções)
 - Exatidão (deslizes, erros de pronúncia, omissões etc.)
 - Clareza na dicção (clareza na pronúncia, volume de voz adequado etc.)
 - Expressividade (leitura monótona, arrastar a voz etc.)

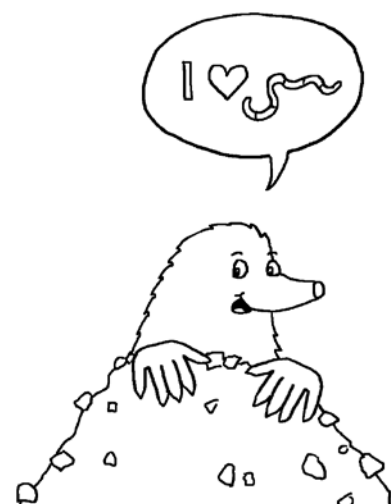
- Cada tandem recebe um texto, uma vez como folha de leitura, outra como folha de controlo (ver exemplo em baixo). É necessário preparar textos para níveis diferentes, de forma a serem apropriados para todos os níveis de aprendizagem e faixas etárias. Entre si, os alunos combinam quem começa a ler (A1) e quem escuta (A2).
- A1 lê o texto uma primeira vez e responde às questões na parte de baixo da folha (avaliação do grau de dificuldade; «o que quero melhorar da próxima vez»). A2 mede o tempo que A1 precisou para a leitura, regista-o na folha de controlo e dá um feedback («o meu conselho para ti»).
- A1 lê o texto uma segunda e terceira vez. Após cada leitura repetem-se a autoavaliação, cronometragem do tempo e feedback, conforme referido anteriormente.
- Mudança de papéis; agora é o A2 quem lê o texto (ou um do mesmo nível de dificuldade) três vezes e A1 mede o tempo e dá feedback.
- As folhas de controlo são recolhidas. Através dos registos regulares dos ouvintes cria-se um género de «diário de leitura em voz alta» que documenta os progressos.
- Periodicamente, leva-se a cabo uma conversa com a turma inteira: que progressos fizeram, o que chamou a vossa atenção?

Observações:

- O que não pode acontecer de forma alguma é que os alunos se despaquem a ler os textos e façam deste exercício uma espécie de concurso de leitura rápida. Por este motivo é possível indicar tempos médios para orientação, de acordo com a idade e o capacidades dos alunos. Para os alunos iniciados este valor pode corresponder a 65 palavras por minuto; para alunos que já conseguem ler melhor, 100 palavras por minuto, para os avançados cerca de 130 palavras por minuto.
- Em relação ao tamanho do texto: os textos devem ser possíveis de ler em cerca de 90 segundos. Disto resulta um volume de palavras de cerca 100 palavras para o nível 1, 150 palavras para o nível 2 e cerca de 200 palavras para o nível 3.
- Em cada folha de leitura e de controlo é necessário incluir as questões para a autoavaliação, para o controlo de velocidade e as sugestões de melhoramento, ver os exemplos em baixo.
- No sentido da eficiência e sustentabilidade seria ótimo se pudesse haver uma coordenação com o ensino regular, no que se refere ao treino da fluência na leitura no ELH (ou, pelo menos, com alguns professores). Será certamente vantajoso esclarecer junto dos professores do ensino regular quais os exercícios que os alunos já estão habituados a fazer.
- Também faz sentido gravar as leituras de vez em quando em ficheiros. Ao longo do programa de treino cria-se, deste modo, um tipo de biografia de leitura em voz alta: os leitores podem escutar os seus progressos de leitura através destas gravações, e verificar estes progressos também através dos relatos de controlo.

Exemplo folha de leitura

(nível média, 163 palavras)



Toupeira

As toupeiras vivem por baixo da terra. Chegam a ter 12 cm de comprimento. A toupeira vê incrivelmente mal. Os seus olhos apenas conseguem distinguir a escuridão da clareza. Além disso, também não precisa deles, pois vive debaixo da terra. A audição da toupeira também não é muito desenvolvida. Para compensar, consegue «ouvir» com os seus pelos. Uma toupeira apercebe-se de choques, vibrações, movimentações, e até mudanças na pressão do ar. Assim, sempre que uma minhoca cai para dentro dos seus túneis, consegue chegar lá de imediato. A toupeira vive e trabalha em turnos: durante 4 horas escava, caça e come. A seguir dorme durante 4 horas. Cada turno repete-se, portanto, 3 vezes por dia. A toupeira escava sistemas de túneis complexos que chegam a ter mais de 200m de comprimento e encontram-se a 70 cm de profundidade. Para além de um dormitório, também instala um dispensa e um ninho. A grande maioria dos túneis representa «armadilhas para minhocas».

A leitura do texto foi para mim:

- ☐ fácil
- ☐ mais ou menos fácil
- ☐ mais ou menos difícil
- ☐ difícil

que quero melhorar da próxima vez:

- ☐ que quero melhorar da próxima vez.
- ☐ Vou tentar ler mais fluentemente.
- ☐ Leio sempre assim tão bem.
- ☐ Vou tentar ...

Exemplo para folha de controlo

Toupeira

As toupeiras vivem por baixo da terra. Chegam a ter 12 cm de comprimento. A toupeira vê incrivelmente mal. Os seus olhos apenas conseguem distinguir a escuridão da clareza. Além disso, também não precisa deles, pois vive debaixo da terra. A audição da toupeira também não é muito desenvolvida. Para compensar, consegue «ouvir» com os seus pelos. Uma toupeira apercebe-se de choques, vibrações, movimentações, e até mudanças na pressão do ar. Assim, sempre que uma minhoca cai para dentro dos seus túneis, consegue chegar lá de imediato. A toupeira vive e trabalha em turnos: durante 4 horas escava, caça e come. A seguir dorme durante 4 horas. Cada turno repete-se, portanto, 3 vezes por dia. A toupeira escava sistemas de túneis complexos que chegam a ter mais de 200m de comprimento e encontram-se a 70 cm de profundidade. Para além de um dormitório, também instala um dispensa e um ninho. A grande maioria dos túneis representa «armadilhas para minhocas».

(163 palavras, tempo médio 1 minuto 30 segundos)

Tempo de leitura: 1. Leitura _____ Minuten _____ Sekunden
Tempo de leitura: 2. Leitura _____ Minuten _____ Sekunden
Tempo de leitura: 3. Leitura _____ Minuten _____ Sekunden

As minhas sugestões para ti:

- ☐ Tenta ler mais claramente.
- ☐ Tenta ler mais fluentemente.
- ☐ Volta ler novamente tão bem.
- ☐ Outra coisa: ...

25

Estratégias antes da leitura

Objetivo

Quando os leitores sabem como se podem preparar para uma tarefa de leitura que se segue, aumenta a probabilidade que o processo de leitura e de compreensão tenha sucesso. Através do exercício que se segue, os alunos aprendem a utilizar uma estratégia útil neste sentido.

3.º–9.º ano

30 min.



Material:

Textos em uso no trabalho das aulas, contos, textos factuais, livros, revistas. É necessário preparar materiais para 2–3 faixas etárias e níveis de competência.

Procedimento:

- Introdução, informação prévia: o professor mostra, através de um exemplo concreto, como se pode avaliar e conhecer um texto em três passos. Neste sentido, coloca-se questões ao texto como por exemplo:
 - O que espero deste texto; qual é a forma de leitura mais adequada (devo ler o texto na diagonal; preciso de o ler e compreender em detalhe; quero apenas encontrar uma determinada informação)?
 - Qual o género do texto / de que tipo de texto se trata?
 - Qual a dificuldade que atribuo ao texto; onde poderão situar-se as dificuldades e o que poderia fazer para as ultrapassar?
 - Preciso de conhecimentos prévios para compreender o texto?
- Para o trabalho que se segue, bem como para os exercícios seguintes, aplicam-se os passos seguintes, que os alunos recebem de forma escrita ou copiam do quadro:
 - **Reconhecer o tema e o tipo de texto:** perceber conscientemente características do texto (imagens, tabelas, títulos etc.).
 - **Ativar conhecimentos prévios conscientemente:** apontar palavras chave relativas ao tema, formular hipóteses e questões em relação ao conteúdo.
 - **Fazer um teste de leitura:** ler algumas frases com muita atenção e verificar posteriormente qual a melhor forma de ler todo o texto e quanto tempo será necessário.
- Agora os alunos recebem diferentes textos (diferenciados em termos de idade e nível de aprendizagem). Isto pode ser feito individualmente ou em pares.
- Para terminar, realiza-se uma pequena troca de impressões e de experiências com este procedimento.

Notas:

- É evidente que exercícios desta natureza devem ser realizados várias vezes, com textos diferentes.
- Os exercícios n.º 25–27 estão estreitamente ligados e devem ser apresentados em conjunto e realizados de forma relacionada.
- Os passos anteriormente descritos podem ser registados em conjunto com os exercícios n.º 26 e 27 numa folha designada por «estratégias para a leitura».

Objetivo

Para melhorar a competência da leitura, os alunos precisam primeiro de aprender a lidar conscientemente com palavras ou passagens de texto «difíceis». Em segundo lugar é necessário aguçar a sua percepção em relação à mensagem central de um texto (de que se trata no texto, quais as suas mensagens chave?).

3.º–9.º ano

30 min.



Material:

Textos em uso no trabalho das aulas, contos, textos factuais, livros, revistas. É necessário preparar materiais para 2–3 faixas etárias e níveis de competência.

Procedimento:

- O professor mostra, através de um ou vários exemplos, como se podem ultrapassar dificuldades textuais e como se identificam as mensagens centrais de um texto. A melhor forma é quando o professor demonstra estes passos concretamente com um texto e “pensa alto”, de forma a permitir aos alunos o acompanhamento destes passos.
- Os dois passos que se seguem são os centrais, que os alunos recebem de forma escrita ou copiam do quadro:
 - **Reconhecer, esclarecer e compreender passagens difíceis**, leitura consciente e atenta, leitura repetida, procurar esclarecimentos para o texto, utilizar dicionários e a internet para pesquisar.
 - **Identificar mensagens centrais**: dividir o texto em secções de significado, definir títulos para cada secção, apontar conceitos chave.



- Depois do processo estar esclarecido, os alunos recebem diferentes textos (de acordo com a faixa etária e nível de aprendizagem) e treinam a gestão das dificuldades textuais e a identificação das mensagens centrais seguindo os passos anteriormente explicitados. Isto pode ser feito individualmente ou em pares.
- Para terminar, realiza-se uma pequena troca de impressões e de experiências com este procedimento.

Notas:

- É evidente que exercícios desta natureza devem ser realizados várias vezes com textos diferentes.
- Os exercícios n.º 25–27 estão estreitamente ligados e devem ser apresentados em conjunto e realizados de forma relacionada.
- Os passos anteriormente descritos podem ser registados em conjunto com os exercícios n.º 26 e 27 numa folha designada por “estratégias para a leitura”.
- Mais estratégias e sugestões para a identificação de mensagens centrais de um texto encontram-se no caderno «Transmissão de estratégias e técnicas de aprendizagem» (caderno 5 da série «Propostas didáticas para o ELH»; ver cap. 9, «assinalar o mais importante em textos»).

27

Estratégias após a leitura

Objetivo

Primeiro, os alunos devem aprender como podem resumir textos imediatamente a seguir à sua leitura. Dependendo do tipo de texto, há diferentes formas mais apropriadas para resumos. Em segundo lugar, devem aprender e treinar de que forma podem criar uma opinião própria em relação à qualidade do texto e saber fundamentá-la.

3.º–9.º ano

30 min.



Material:

Textos em uso no trabalho das aulas, contos, textos factuais, livros, revistas. É necessário preparar materiais para 2–3 faixas etárias e níveis de competência.

Procedimento:

- O professor explica e exemplifica como se pode resumir um texto de formas diferentes. Deve fazê-lo com vários textos diferentes (textos para 2–3 níveis de aprendizagem, por exemplo texto factual, texto histórico). A seguir, e em conjunto com a turma toda, fala-se acerca das opiniões próprias em relação ao texto e treina-se de que forma esta se pode justificar.
- Para o trabalho que se segue aplicam-se os passos seguintes, que os alunos recebem de forma escrita ou copiam do quadro – após ter sido assegurado que os compreenderam bem:
 - **Resumir textos:** dependendo do tipo de texto há diferentes formas mais apropriadas para o resumo, por exemplo uma tabela, uma linha cronológica, um resumo seguindo a ordem dos acontecimentos no texto, uma visualização etc.
 - **Avaliar textos:** após a leitura devem ser feitas e discutidas questões do género das que se seguem: o que achaste do texto? Gostaste do texto? O que achaste mais interessante, o que foi novo para ti? Qual a tua opinião em relação ao conteúdo do texto? A quem podes aconselhar este texto?
- Depois de todos terem compreendido o procedimento, os alunos recebem textos diferenciados (de acordo com a faixa etária e o nível de aprendizagem) e treinam o resumo e a formulação de uma avaliação fundamentada de acordo com os dois passos anteriormente referidos. Isto pode ser feito individualmente ou em pares.

Notas:

- É evidente que exercícios desta natureza devem ser realizados várias vezes com textos diferentes.
- Os exercícios n.º 25–27 estão estreitamente ligados e devem ser apresentados em conjunto e realizados de forma relacionada.
- Os passos anteriormente descritos podem ser registados em conjunto com os exercícios n.º 26 e 27 numa folha designada por «estratégias para a leitura».
- Mais estratégias e sugestões para elaborar resumos de um texto encontram-se no caderno «Transmissão de estratégias e técnicas de aprendizagem» (caderno 5 da série «Propostas didáticas para o ELH» ver cap. 10, «Elaborar bons resumos».

Parte III: Educação literária-cultural

Existem numerosas formas para promover a compreensão literária na sala de aula.

Propostas didáticas 28–30

Um objetivo importante do ELH é fazer sentir aos alunos a beleza da sua língua de herança, dar-lhes a conhecer a diversidade cultural do seu país, aproximando-os dos registos literários da sua cultura – contos de fadas, contos, poemas, histórias etc.. Cada país, cada cultura, tem um tesouro muito precioso em termos de contos únicos, histórias tradicionais etc..

Para que os alunos possam imaginar e compreender os conteúdos destes textos precisam de apoio. Isto aplica-se sobretudo a dois grupos de alunos: os de famílias pouco escolarizadas, que em casa não costumam ter contato com a literatura do seu país de origem, e os que pouco ou nada conhecem do seu país de origem, porque passam lá pouco tempo (por vezes, só vão lá de férias). Não são só os locais das histórias que são desconhecidos para os alunos, mas também as figuras e as suas relações (a figura lendária Rozafa é conhecida por todas as crianças na Albânia, mas não pelas crianças migrantes). Acresce ainda que costuma haver diferenças significativas entre os valores e as mentalidades do país de acolhimento e os do país de origem, sendo que a literatura do país de origem reflete outras normas, tradições, distribuição de papéis, rituais e formas de comportamento. Isto pode levar a dificuldades de compreensão ou até irritações.

Na secção seguinte explicita-se, através de exemplos concretos, de que forma os professores do ELH podem possibilitar aos seus alunos experiências de contato com textos literários, isto é, com textos de produção linguística criativa e de que forma se pode treinar a compreensão de textos literários com diferentes exercícios.

Objetivo

Os alunos devem ter a oportunidade de experienciar sensorialmente a beleza da sua língua de herança. A audição deve sensibilizá-los a apreciar o som, o ritmo e a melodia, bem como a estética linguística. Como base para a experiência auditiva podem servir poemas, por exemplo os que se encontram na plataforma de internet www.lyrikline.org (ver em baixo).

5.º–9.º ano

30–45 min.



Material:

Se possível acesso à internet,
se possível uma impressora.



Desenvolvimento:

- Variação em relação ao uso da plataforma de internet www.lyrikline.org:

O professor apresenta a página de internet. A seguir criam-se pares. Estes devem procurar um poema nesta página na internet que se encontra na sua língua de herança e de que gostam particularmente. A seguir devem apresentá-lo à turma e abordar questões como as seguintes:

- Como se nota que se trata de um poema?
- Qual é o tema principal do poema?
- Quais as palavras ou frases que soam particularmente bem?
- Qual o sentimento de fundo neste poema?
- Quais as cores ou músicas que combinam com este poema?
- Quem poderia gostar particularmente deste poema?
- Se não houver computadores disponíveis para o ELH, esta pesquisa poderá ser feita como trabalho de casa. O ficheiro áudio com o poema pode ser trazido para a aula através de um telemóvel, por exemplo.
- Em vez de trabalhar com a plataforma www.lyrikonline.org ou em complemento a esta, pode-se também trabalhar com outros textos e experienciar e treinar leituras em voz alta: poesia infantil, contos, anedotas etc. podem ser lidos pelo professor, por pais, por alunos (após boa preparação), e eventualmente até gravadas para criar uma coleção de ficheiros áudio, por exemplo, em forma de CD (ver também proposta 10, «Leitura em voz alta e fazer audiogravações para outros»).

Notas:

- Em relação à plataforma de poesia www.lyrikline.org: esta página – um verdadeiro tesouro! – oferece poemas em mais de 60 línguas, lidos pelos próprios autores e é complementada com indicações biográficas acerca destes. Muitas vezes, também é possível encontrar uma tradução para alemão ou para outras línguas, disponíveis para navegação na página. Em relação à navegação nesta página: primeiro é necessário selecionar a língua para navegação, a seguir pode-se inserir o no campo «pesquisa» a língua em que se pretende encontrar poemas.

Variantes:

Há uma série de possibilidades para complementar ou variar este exercício, por exemplo:

- Os textos (muitas vezes com tradução) podem ser impressos e copiados, isto permite a comparação linguística entre línguas ou simplesmente a sua visualização.
- Os alunos treinam a leitura em voz alta do seu poema favorito e apresentam-no à turma.
- Os alunos escutam poemas noutras línguas, escolhem uma experiência auditiva particularmente agradável e fazem comparações com a sua própria língua (som, ritmo da fala, melodia, tempo etc.).

29

Personagens dos livros

Objetivo

O projeto apoia os alunos no desenvolvimento de uma relação emocional com o texto (história ou livro). Através da produção progressiva (durante a leitura) de um retrato do protagonista ou outra figura importante, «mergulham» dentro da figura, do seu mundo e das suas vivências. Esta imersão e identificação pode ser significativa, para que os alunos compreendam a ação e consigam perceber verdadeiramente as relações entre as figuras.

1.º–6.º ano

Cerca de 45 min.



Materiais:
História, conto ou livro
inteiro (ou livro ilustrado);
papel e marcadores.

Procedimento:

- Durante ou após a leitura de uma história ou de um livro (também livro ilustrado, por exemplo) os alunos elaboram o retrato da figura principal ou de várias figuras. Isto pode ser feito em trabalho individual ou em pares. Previamente, é necessário esclarecer os pontos que precisam de ser integrados no retrato, nomeadamente:
 - Onde mora a personagem?
 - Qual a sua aparência?
 - O que é que a figura sabe fazer muito bem, e menos bem?
 - Quais as suas preocupações?
 - O que sabes acerca da família desta figura?
 - Quais são as pessoas importantes para esta personagem?
 - Gostarias de ter esta figura como amigo e porquê?



- Para além das respostas escritas também deve ser feita uma ilustração da figura.
- Os retratos são discutidos, comparados e complementados, primeiro em grupos e, posteriormente, com a turma inteira.

O que é que a figura faz na história?

(a informação encontra-se normalmente no texto)



O que pensa a figura?

(os pensamentos costumam encontrar-se «entre as linhas»).

Notas:

Naturalmente que este projeto também pode ser realizado com as turmas dos 7º–9º anos; nestes casos, eventualmente com uma orientação cognitiva mais exigente (análise escrita em relação à figura, intercâmbio fictício de emails, ou entrevista com a personagem etc.).

Objetivo

O exercício deve orientar os alunos para a imaginação, para a visualização mental de uma ação ou de um sentimento. A visualização mental representa um elemento importante quando se pretende compreender um texto. Muitos alunos costumam ter dificuldade em imaginar um lugar (ou personagens ou sentimentos), quando não lhes são fornecidas algumas imagens «prontas» – como estão habituados a ver na televisão.

1.º–9.º ano

45 min.



Materiais:
História ou conto
(de preferência 2–3 textos
para níveis diferentes).

Procedimento:

- O professor lê a história. Isto pode ser realizado com a turma toda, quando o texto é adequado para todas as faixas etárias, ou com diferentes histórias, apropriadas às diferentes idades.
- Com a turma inteira (ou grupos diferenciados pela idade ou nível de aprendizagem) faz-se o resumo da história e esclarecem-se questões de compreensão. No caso dos textos mais complexos, pode ser distribuída uma cópia para que os alunos possam recapitular tudo mais uma vez só para si.
- Os alunos fecham os olhos e devem imaginar um lugar importante para a ação, como se de um filme se tratasse. Este processo de imaginação pode ser facilitado através da colocação de algumas questões (neste caso, relacionado com uma divisão da casa que surgiu na história contada):
 - Existem janelas?
 - Onde se situa a porta?
 - Quais os móveis existentes?
 - A divisão é escura, há algum candeeiro ou luz do dia?
 - Tem quadros pendurados nas paredes?
 - Como te sentes quando entras nesta divisão; porquê?
- Depois de alguns minutos, quando todos os alunos criaram imagens mentais, desenharam um plano da divisão ou descrevem como a imaginam ou como se sentiriam se estivessem nessa divisão.
- A seguir, procuram um parceiro, conversam acerca dos seus resultados e recebem um pouco mais de tempo para rever o seu trabalho, caso seja necessário (por exemplo, para esclarecer algo pouco claro).
- Para terminar, comparam-se os textos e os desenhos com a turma toda a discutem-se os resultados.

Variantes:

- Este exercício deve ser repetido várias vezes.
- Também pode ser realizado em relação a sentimentos, emoções, e a figuras (em vez do lugar).

Bibliografia consultada

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber und Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer.
- Bibliomedia, QUIIMS (2005): Sprachenvielfalt in Schule und Bibliothek, Solothurn: Bibliomedia.
- Kruse, Gerd; Maria Riss; Ursula Rickli; Thomas Sommer (2010): Lesen. Das Training 1. Bern: Schulverlag plus.
- Kruse, Gerd; Maria Riss; Thomas Sommer (2012): Lesen. Das Training 2. Bern: Schulverlag plus.
- Kruse, Gerd; Maria Riss; Thomas Sommer (2013): Lesen. Das Training 3. Bern: Schulverlag plus.
- Isler, Dieter (2005): Schule und Bibliothek – Zusammenarbeit vor Ort. In: Leseforum 14/2005, S. 51–53. Link: www.leseforum.ch/myUploadData/files/14_Bulletin_2005.pdf
- Riss, Maria (2012): Alles und Nichts. Didaktischer Kommentar. Bern: Schulverlag plus.
- Rosebrock, Cornelia et al. (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer & Klett.
- Rosebrock, Cornelia; Daniel Nix (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spinner, Kaspar (2007): Lesen als ästhetische Bildung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Seelze-Velber und Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer, S. 83–94.
- Sträuli, Barbara et al. (2005): Leseknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» compreende seis volumes concebidos para melhorar a qualidade do ensino da língua de herança (ELH) e as relações deste com o ensino regular.

Os destinatários da série são atuais e futuros docentes do ELH, bem como as instituições responsáveis pelo ELH nos países de origem e de acolhimento.

O manual «Fundamentos e quadros de referência» aborda, entre outros, aspetos centrais da pedagogia, didática e metodologia atuais nos países da Europa ocidental e do norte.

Os cadernos com as propostas didáticas contêm sugestões e planificações concretas para diferentes áreas do ensino (Desenvolver a escrita na língua primeira, etc.). Todos os volumes surgiram em estreita colaboração com professores do ELH em exercício, de forma a garantir desde o início a sua orientação para a prática e a sua aplicabilidade.

A série compreende os seguintes volumes:



A série «Materiais para o ensino da língua de herança» é publicada em alemão, inglês, albanês, bósnio/croata/sérvio, português e turco. É editada pelo Centro IPE (International Projects in Education) da Escola Superior de Educação de Zurique.