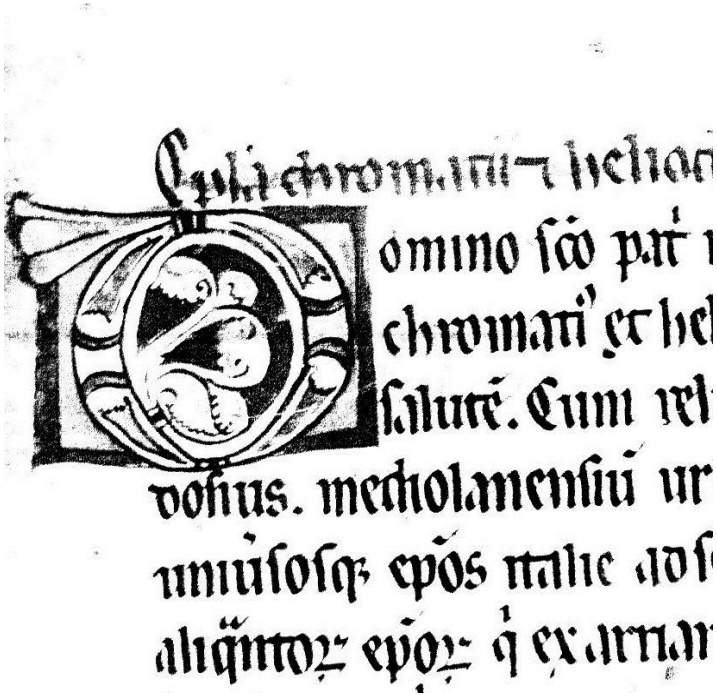

Margarida Carla Maximino Monteiro Ferreira

A Leitura em Voz Alta na aula de Língua Estrangeira

Relatório do 2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares e pelo Doutor João da Costa Domingues, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2014

· U C ·

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A Leitura em Voz Alta na Aula de Língua Estrangeira

Ficha Técnica

Tipo de Trabalho	**Relatório (Despacho Reitoral 137/2011)**
Título	**A Leitura em Voz Alta na Aula de Língua Estrangeira**
Autor/a	**Margarida Carla Maximino Monteiro Ferreira**
Orientadores	**Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares** **João da Costa Domingues**
Juri	**Presidente: Doutora Maria Luísa Aznar Juan** **Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís** **Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares**
Identificação do Curso	**2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**
Área Científica	**Formação de Professores**
Especialidade/Ramo	**Ensino de Inglês e Francês**
Data da Defesa	**24-10-2014**
Classificação	**16 valores**

· U C ·

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

Dedico as primeiras palavras para apresentar um enorme agradecimento à Professora Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares, que se mostrou inexcedível. Como orientadora esteve sempre presente, com uma disponibilidade extraordinária, sempre com palavras de motivação e estímulo, dando sugestões acertadas nos momentos apropriados. O meu sincero bem-haja.

Ao Professor Doutor João da Costa Domingues, coorientador deste relatório, pela total disponibilidade e sábias sugestões.

À Filomena Pires, companheira de "aventura" académica deste ano, que teve sempre palavras de conforto e de motivação.

Aos meus amigos, pelo constante encorajamento e crença nas minhas capacidades.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram e proporcionaram todas as oportunidades de que necessitei.

Índice

Parte I 1
1. Reflexão sobre a carreira docente 1
1.1 O início da carreira 2
1.2 O ano de estágio 3
1.3. Vida de professor/professora 5
1.4. Formação 7
2. Reflexão sobre a atividade profissional 8
2.1. Atividade letiva 8
2.2. Atividade não letiva 9
2.3. Relação pedagógica com as/os alunas/os 9
2.4. Atividades fora da sala de aula 10
2.5. Os pares e a comunidade 11
3. Grandes desafios 12
3.1. Os anos na gestão escolar 12
3.2. Os novos percursos educativos 13
3.3. O Projeto Comenius 14
3.4. A Biblioteca Escolar 15
4. A escolha do tema para o relatório 18
II Parte 19
1. Enquadramento teórico 19
1.1. A leitura em voz alta 19
1.2. A leitura em voz alta na aula de língua estrangeira 21
2. Problemas e desvantagens da leitura em voz alta na aula de língua estrangeira 22
3. Vantagens da leitura em voz alta na aula de língua estrangeira 25
3.1. Pronúncia 28
3.2. Fluência 29
3.3. Vocabulário 29
3.4. Compreensão 30
3.5. Avaliação 31
4. O projeto 31
5 Resultados dos inquéritos 34
Considerações finais 37
Fontes consultadas e citadas 40
Anexos 43
Anexo 1 44
Anexo 2 45
Anexo 3 46

Parte I

1. Reflexão sobre a carreira docente

> *Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.* (Paulo Freire)

Este exercício de reflexão sobre a minha carreira demonstrou ser bem mais exigente do que pareceria à partida. Pensando bem, já são vinte anos. E, ao olhar para trás, surpreendi-me com a quantidade de coisas que já tive a oportunidade de fazer, as muitas escolas por que passei, os milhares de alunos e alunas que acompanhei, os muitos colegas fantásticos com quem tive o privilégio de trabalhar.

Professora de Inglês do grupo 330 desde 1993, do Quadro da Escola Secundária/3 Prof. Dr. Flávio Pinto Resende de Cinfães desde 2009, lecionei também as disciplinas de Francês e Técnicas de Tradução de Inglês e as Áreas Curriculares não Disciplinares de Formação Cívica e Área de Projeto. Tendo já trabalhado em nove escolas diferentes, dos distritos de Viseu e Coimbra, lecionei a disciplina de Inglês a todos os anos e todos os níveis, do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário regular, no ensino diurno, noturno, a cursos profissionais e de educação e formação.

Para além da docência, assumi também funções de Diretora de Turma, Coordenadora de Departamento, Representante de Disciplina, Membro da Equipa de Horários, Membro do Secretariado dos Exames Nacionais, Membro da Equipa da Biblioteca Escolar, Membro da Equipa do Projeto Comenius, Membro da Equipa do Plano de Atividades e coordenei Clubes de Línguas. Fui ainda Assessora Técnico-Pedagógica do Conselho Executivo durante seis anos, durante os quais me foram atribuídas as funções de Coordenação do Projeto da Biblioteca Escolar, Coordenação do Projeto Comenius e Coordenação das Novas Oportunidades, que incluíam todas as ofertas de dupla certificação da escola e de Gestão dos Fundos Comunitários de Apoio.

Ao longo de toda a minha carreira esforcei-me sempre por manter uma boa relação com os meus/minhas alunos/alunas e com a comunidade educativa, por cumprir da melhor forma as tarefas que me atribuíam e por me manter atualizada em termos científicos, pedagógicos e técnico-metodológicos. Preocupei-me sempre em estar à altura dos desafios e responsabilidades que me eram confiados, esforçando-me sempre por adequar-me às novas tarefas que me foram sendo atribuídas, lendo e informando-me sobre tudo o que com elas estivesse relacionado.

1.1. O início da carreira

...but there are stories that cannot begin at their beginning, and perhaps this is one of them. (Félix J. Palma)

O meu primeiro ano de serviço, em 1993, foi na Escola Secundária de Tondela. Foram-me atribuídas turmas do 7º, 9º e 11º, bem como uma turma do 11º de um curso Tecnológico e ensino noturno por unidades capitalizáveis. Sim, isso tudo, para quem nunca tinha dado uma única aula na vida. De repente, vi-me confrontada com uma amostra muito completa do universo escolar da altura, com alunos e alunas de várias faixas etárias, de cursos do ensino regular e de cursos tecnológicos, do ensino diurno ao noturno. O sentimento que me ficou das primeiras semanas de aulas foi o de alguma angústia provocada pelo receio de não estar à altura das responsabilidades que me tinham sido confiadas.

Iniciar a nossa carreira de trabalho numa área tão específica como a docência, sem ter tido previamente um período de treino, é uma tarefa deveras difícil. Foi uma aprendizagem à força, pela experiência no terreno. Dolorosa. As ajudas eram poucas: na escola não havia grande tradição de partilha ou entreajuda, não havia apoio por parte das estruturas pedagógicas intermédias. Lá fora, encontrei algum apoio nas ações de formação que iam sendo dinamizadas pelo British Council e pela International House, mais ou menos mensalmente, e que incidiam sobre atividades que, umas mais facilmente que outras, poderiam ser aplicadas nas salas de aula das escolas públicas. A proximidade com outros professores, nacionais e estrangeiros, e a troca de ideias e experiências foram muito úteis neste início de atividade.

Estas ações de formação foram ajudando e acompanhando os meus primeiros anos de aulas. Ainda sem estágio, aproximavam-me das melhores metodologias aplicadas ao ensino da Língua Inglesa e faziam-me sentir mais à vontade na sala de aula.

Nos anos seguintes continuei a ser colocada em regime de contrato anual, num esquema conhecido na altura por mini concursos, que nos faziam percorrer quilómetros e quilómetros para concorrer ou desistir de um lugar numa escola. Mesmo com este cenário consegui sempre ficar colocada bem perto do meu local de origem, Viseu. Nos dois anos seguintes lecionei na escola Secundária de Mangualde, com turmas do 8º ano e Ensino Recorrente Noturno, e na Escola Básica de Silgueiros, com turmas do 7º, 8º e 9º anos. Nesta última, fui colocada com um horário de dez horas, o que me fez procurar outras soluções para completar o horário. Comecei então a lecionar numa escola profissional, em regime de acumulação. Um conceito bastante diferente daquele a que me estava já a habituar e que exigia a utilização de estratégias diferentes e diferenciadas. Nestes dois anos tive também o primeiro contato com alunas/os com Necessidades Educativas Especiais, no caso dois alunos com deficiência auditiva, facto que trouxe novas dúvidas e muitos desafios.

Para colmatar algumas das minhas inseguranças e dificuldades durante estes anos fui frequentando ações de formação em áreas tão diversas como o ensino de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, Direção de Turma ou Ensino Noturno por Unidades Capitalizáveis, bem como congressos e seminários na área do Ensino das Línguas Estrangeiras e da Tradução. Todos eles, mesmo que de forma ténue, foram uma forma importante de minimizar as minhas inseguranças.

1.2. O ano de estágio

Practice is the hardest part of learning, and training is the essence of transformation. (Ann Voskamp)

Em 1996 consegui finalmente vaga para fazer o Estágio Pedagógico, pois à época ele não era integrado. Fiquei colocada na Escola Secundária de Oliveira do Hospital e foram-me atribuídas duas turmas do 9º ano, uma de Inglês LEI e uma de Francês LEII. Para além disso, iria ainda fazer regências às turmas das Orientadoras de Estágio: um 10º ano nível 6 de Inglês e um 11º ano nível 7 de Francês.

Foi um ano difícil e exigente, pois havia muito para fazer, o rigor era muito e a pressão enorme. O grupo de estagiárias era formado por quatro elementos e o ambiente era muito bom, de grande entreajuda e solidariedade, tentando sempre aproveitar os nossos pontos fortes para colmatar as dificuldades das colegas. As Orientadoras da escola foram muito atentas e participativas, ajudando sempre a superar as nossas dificuldades.

A atenção e importância dada à preparação de aulas eram, naturalmente, muito grandes. No caso do Núcleo de Inglês, em que não era permitida a utilização de manual, isso era ainda mais notório. Todos os materiais de todas as aulas do ano letivo, tinham que ser preparados por nós de raiz e tinham que obedecer a uma regra de absoluta variedade de estratégias. Por exemplo, se usássemos uma música para exploração vocabular, não o poderíamos voltar a fazer. Poderíamos usar outras músicas sim, mas com intuitos diferentes, por exemplo exploração gramatical ou temática. Num universo de cerca de 100 aulas, percebe-se a dificuldade. Em retrospetiva, percebo que esse grande esforço teve o condão de desenvolver a minha capacidade de estar sempre atenta a tudo o que me rodeia e criou em mim uma facilidade imensa de preparar uma aula a partir de qualquer tipo de material disponível.

Durante este ano, para além da prática pedagógica, frequentei também o Seminário de Inglês, que nesse ano letivo em particular foi dividido em três partes: Literatura Inglesa, Literatura Norte-Americana e Literatura de Ficção Científica. Excetuando esta última, que, confesso, não faz parte dos meus géneros favoritos, os outros dois blocos deram-me a possibilidade de aprofundar os meus conhecimentos em áreas que são as que mais me tocam, principalmente os Estudos Norte-Americanos.

Ter conseguido terminar essa etapa tão importante quanto exigente foi gratificante. No início do ano letivo seguinte, a sensação na sala de aula foi completamente diferente. Já tinha realmente alguma prática dos três primeiros anos de serviço, mas o estágio veio dar-me uma confiança em termos pedagógicos e metodológicos que até aí não tinha.

1.3. Vida de professor/professor

We teachers are rather good at magic, you know. (J.K. Rowling)

Até à data, o meu percurso profissional fez-me passar por nove escolas diferentes, sendo que nos primeiros sete anos de carreira mudei de escola anualmente. Essa constante mudança traz consigo um sentimento de não-pertença, de estranheza. Na verdade, um ano não é suficiente para nos integrarmos completamente.

Uma nova escola é toda uma nova realidade e, por isso, grande parte do tempo é gasto no esforço de conhecer o meio e o contexto, os procedimentos e a comunidade escolar. Quando já começamos a sentir-nos parte dela, partimos. Não há planos para o futuro, deixamos projetos a meio.

Já em 1999 consegui finalmente ficar pelo segundo ano consecutivo na Escola Secundária/3 de Castro Daire. Senti-me reconfortada ao começar o ano letivo num local que já conhecia, com caras familiares. Há uma série de esforços que não são necessários como estabelecer relações com colegas e alunas/os, conhecer os procedimentos e a cultura escolar, o que deixa a nossa energia e atenção disponíveis para a organização do ano letivo. Mesmo sem estar efetiva em Quadro de Escola, mantive-me nesta escola por cinco anos, ingressando entretanto no Quadro de Zona Pedagógica. O mais positivo foi poder acompanhar as/os alunas/os no seu percurso académico, continuar a trabalhar com pessoas que já conhecia e respeitava, integrar projetos plurianuais e ser convidada para as Equipas de Horários (2000, 2001, 2002 e 2003), Elaboração de Turmas (2001 e 2002), Secretariado de Exames Nacionais (2000, 2001 e 2002) e de Gestão (2002), como Assessora Técnico-Pedagógica. Todas estas experiências foram grandemente enriquecedoras e fizeram-me aprender muito sobre a complexidade organizativa de uma escola.

Findos estes 5 anos, fui colocada na Escola Básica de Mões, durante o ano letivo de 2003-2004. A ida para uma nova escola foi algo custosa, mas foi também uma forma de perceber que estas mudanças servem para fazermos uma avaliação das nossas práticas e dos nossos hábitos, e ensinam-nos a não nos deixarmos levar pelas rotinas. Desde essa altura que acredito que permanecer na mesma escola por um período alargado é extremamente positivo e compensador, mas que alguma mudança também nos leva a analisar as nossas práticas, construir um balanço do nosso trabalho e enfrentar novos desafios. É um exercício de humildade.

Em 2004 regressei à Escola Secundária/3 de Castro Daire, para mais 5 anos que se viriam a revelar os mais intensos da minha carreira, pois voltei a assumir funções de Assessora Técnico-Pedagógica junto da nova equipa de gestão. Foi um reconfortante regresso a casa, com uma nova perspetiva sobre ela: dar mais valor ao que tinha de positivo e contribuir ao máximo para esbater os pontos fracos,

transformando até, por vezes, a sua superação em novos desafios. Sobre este período dedicarei mais à frente especial atenção.

Fui colocada em 2009 como Professora do Quadro de Escola na Escola Secundária/3 Pr. Dr. Flávio Pinto Resende, em Cinfães, onde continuo até à data. A mudança era esperada e inevitável, pois as regras do concurso de professores assim o ditavam, mas não contava que fosse tão brutal.

Muito fruto das alterações do número de alunos por turma, das alterações das cargas horárias das disciplinas e das agregações de escolas, a quantidade de lugares disponíveis para alguns grupos, como o de Inglês, foi grandemente reduzida. Por isso, muitos professores, como eu, obtiveram colocação em escolas muito longe do seu local de residência. No meu caso, são 76 km por estradas difíceis, que tomam mais de duas horas de todos os meus dias em deslocações.

O meu percurso profissional é apenas um semelhante ao de muitos milhares de professores que viram as suas expectativas de carreira serem completamente defraudadas ano após ano. As condições de trabalho são cada vez mais difíceis, sendo o nosso tempo sistematicamente ocupado com serviço burocrático, as nossas turmas cada vez maiores e as relações de trabalho cada vez mais impessoais com o aparecimento de mega agrupamentos de escolas. A acrescer a estes fatores, muitos como eu trabalham longe de casa e das suas famílias. Essa distância traz um desgaste extra a uma atividade já por si imensamente intensa.

Mesmo assim, continuo a esforçar-me para dar o meu melhor, sempre um pouco melhor, elevando os resultados, apoiando as/os alunas/os e as suas famílias. Reservo sempre um manancial de energia para a sala de aula, para os meus alunos. Porque é a mim que compete, em sala de aula, fazer todo o esforço por inovar e variar as estratégias e atividades utilizadas, por incentivar e motivar os meus alunos para a língua Inglesa. Mas são eles, com os progressos que fazem naturalmente, mas principalmente com os gestos mais simples e os sorrisos mais honestos, que provam que, até nas situações mais difíceis, conseguimos fazer a diferença.

No seu dia a dia, o/a professor/a encontra-se em constante desafio, é-lhe exigida dedicação, virtudes, generosidade, resiliência e, acima de tudo, entusiasmo. Ao longo destes anos de serviço numa profissão tão exigente como esta, resta-me a consciência de que posso ter cometido erros, mas que sobretudo fiz o melhor que me foi possível e, mais ainda, que me esforcei sempre por ser melhor do que era antes.

Acredito sinceramente que não somos uma ilha e que para o bom desempenho das minhas atividades contribuiu definitivamente o ambiente vivido nas escolas, com muitos colegas extraordinários, com os muitos alunos/as fantásticos e a boa a relação com a comunidade escolar no

geral.

1.4. Formação

When you know better you do better. (Maya Angelou)

Na sociedade de hoje, a Escola tem um papel cada vez mais importante na formação moral, intelectual e social dos nossos jovens. Este papel da Escola exige que os professores e as professoras trabalhem com empenho, gosto, dignidade e qualidade. Para o conseguirem, têm a necessidade de aprender, atualizando-se e adquirindo mais competências para o desempenho das suas funções. Acredito que temos sempre que aprender mais, para fazer melhor.

Ao longo da minha carreira dei sempre prioridade à formação na minha área de docência, mas houve alturas em que senti necessidade de aprofundar outros temas para melhorar a minha prestação em projetos em que estive envolvida e em cargos que desempenhei. Entre formação obrigatória para progressão na carreira e outras que procurei por sentir necessidade, frequentei já largas dezenas de ações, umas mais extensas que outras, e que seria fastidioso enumerar. Tentarei, por conseguinte, salientar apenas as temáticas mais importantes e as formações mais enriquecedoras.

Na área do ensino das línguas fiz inúmeras ações de formação no que toca à didática e às metodologias. De entre elas destaco o curso em Novas Metodologias no Ensino do Inglês (50 horas), que frequentei em 2008 na International House, em Londres.

No âmbito dos cargos exercidos e dos projetos em que estive envolvida, fiz formação na área de Direção de Turma, Centros de Novas Oportunidades, Promoção da Leitura, Bibliotecas Escolares, Alunos com Necessidades Educativas Especiais, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Promoção de Valores, Novos Percursos Educativos, entre outras. Delas destaco a formação A Biblioteca Escolar e o Processo Ensino Aprendizagem (2007/2008), em que se deu especial enfoque à promoção da leitura e no âmbito da qual desenvolvi, com um grupo de colegas, um projeto de leitura que levava os alunos a ler em voz alta textos por eles selecionados e treinados, em diversos espaços públicos.

Em 2001-2002 frequentei e conclui o primeiro ano do Mestrado em Cultura Inglesa, ministrado pela Universidade de Aveiro, que me possibilitou aprofundar conhecimentos em duas das áreas de mais interesse para mim: a literatura e o cinema. Este aprofundamento de questões culturais foi não só grandemente importante para o meu desenvolvimento pessoal, mas também para a minha profissão. Ensinar uma língua estrangeira não pode ser separado do ensino da cultura dos países em que ela é falada. A língua é uma manifestação cultural de um povo e cresce e evolui a par de outras manifestações culturais.

2. Reflexão sobre a atividade profissional

Para o profissional do ensino, a prática letiva é a verdadeira arte de ensinar, a competência por excelência do docente. Cabe-lhe ser, simultaneamente, o dinamizador e o regulador do processo de ensino-aprendizagem, criando situações motivadoras e adotando uma estratégia que implique o aluno/aluna na sua própria aprendizagem e desenvolva a sua iniciativa e autonomia. Como professora, sempre pautei o meu trabalho pelas regras da honestidade, empenho e dedicação.

2.1. Atividade letiva

Na certeza de que este é o verdadeiro trabalho do/a professor/a, ao longo da minha carreira esforcei-me sempre por planificar cuidadosamente o ano letivo, tendo sempre em consideração as especificidades das turmas que me foram atribuídas, e preparei as aulas dando atenção aos objetivos pretendidos, selecionando estratégias adequadas e variadas. Escolhi materiais interessantes e que fossem ao encontro das especificidades das/os alunas/os. Produzi, o mais possível, documentos originais e atuais, que se adaptassem aos interesses, necessidades e perfis dos discentes, e que refletissem o que se passa no mundo no momento, mostrando ao mesmo tempo a minha individualidade. Procurei também utilizar atividades lúdicas, que tornassem a aula mais apelativa e promovessem a motivação dos alunos e das alunas.

Nos aspetos que concernem à avaliação das/os alunas/os, tive em conta a multiplicidade de fatores que não podem ser descurados nesta tarefa tão importante. Avaliei de forma sistemática e contínua, recorrendo a dados relativos aos vários domínios da aprendizagem: conhecimentos, capacidades, atitudes, destrezas, competências e sensibilidades. Criei momentos que proporcionassem um *feedback* da aprendizagem do aluno e a partir daí desenvolvi atividades de recuperação.

Outros elementos de avaliação também não foram descurados, tais como a atenção, o interesse, o empenho, a participação na aula, assiduidade e pontualidade, a iniciativa, a criatividade, a autonomia e o progresso realizado, de modo a obter dados para uma avaliação mais justa. Discuti sempre com os/as alunos/as os critérios de avaliação e promovi a auto e heteroavaliação. Julguei com imparcialidade, beneficiando sempre o/a aluno/a quando tive dúvidas na atribuição de uma classificação.

Na sala de aula, procurei sempre criar um clima de descontração responsável e disciplinado, imprimindo dinamismo e variedade às aulas. Tentei sempre incluir as/os alunas/os nas decisões relativas às atividades propostas para que sentissem que a aula era deles e não para eles.

No que diz respeito às/aos alunas/os com maiores dificuldades ou com necessidades educativas especiais, procurei estar sempre atenta às suas carências, valorizando a sua participação na aula,

diferenciando métodos e estratégias e fazendo uma avaliação diferenciada, sempre que se justificasse.

Dei sempre atenção particular às atividades que pudessem promover a autonomia, a entreajuda e a criatividade das/os alunas/os, reforçando os hábitos de cidadania.

Sempre que possível, estabeleci articulações horizontais (com outras disciplinas) e verticais (com outros anos de escolaridade), no sentido de fomentar a interdisciplinaridade e a troca de experiência entre pares.

2.2. Atividade não letiva

Muitas são as funções de um professor/professora para além de ensinar. Fora da sala de aula são-nos atribuídas inúmeras outras tarefas que são também extremamente importantes para a organização e funcionamento da escola e para o acompanhamento dos/as nossos/as alunos/as. Como referi de forma sucinta anteriormente, foram-me já conferidas diversas responsabilidades nas várias escolas onde prestei serviço.

A de Diretora de Turma foi a mais frequente (1998, 2000, 2003, 2009, 2012, 2013) e uma das mais exigentes. O/A Diretor/Diretora de turma tem que mediar conflitos dentro da turma, mas tem também que fazer a ponte entre os alunos, os restantes professores do Conselho de Turma, os Encarregados de Educação e o Órgão de Gestão. É sua função acompanhar o/a aluno/a no seu percurso académico, promovendo soluções para a melhoria das aprendizagens, procurando garantir que as suas necessidades enquanto pessoa sejam asseguradas. Tem para além disso a tarefa, por vezes difícil, de contatar e informar os Encarregados de Educação e, não tão esporadicamente quanto gostariam, chamar os pais à responsabilidade na sua qualidade de educadores.

No entanto, ultrapassadas as dificuldades e geridos os conflitos, é uma tarefa extremamente gratificante, pois dá-nos a possibilidade de conhecer melhor os/as alunos/as e as suas famílias, estabelecendo relações de confiança e proximidade. Sentimos também que as/os alunas/os nos conferem um papel especial e vêm em nós uma figura de referência.

2.3. Relação pedagógica com as/os alunas/os

Preocupei-me sempre em estabelecer uma boa relação pedagógica com alunos/alunas. Para isso, foi necessário estabelecer primeiro uma boa relação pessoal com cada um deles, criando empatia, simpatia e um clima de confiança.

Procurei estar atenta aos seus problemas, revelando espírito de abertura, colaboração e demonstrando-me sempre disponível para os ajudar, dentro e fora da sala de aula. Estive ainda

atenta na deteção das necessidades, interesses, aptidões e vocações das/os alunas/os de forma a melhor compreendê-los, ajudá-los e avaliá-los. Dei importância ao conhecimento e cultura escolares numa futura integração profissional, no desenvolvimento das competências, na descoberta de aptidões e na realização pessoal, tentando motivá-los, nomeadamente os menos interessados, para o estudo. Garanti uma informação atualizada, junto do/a Diretor/a de Turma, acerca do aproveitamento escolar, comportamento e interesse dos seus alunos/alunas. Intervim sistematicamente, em situações de dificuldade de inter-relacionamento das/os alunas/os, com vista ao desenvolvimento do respeito, da compreensão, da amizade e da solidariedade.

Criei de forma continuada, em relação às dificuldades apresentadas pelas/os alunas/os, situações que lhes permitiram desenvolver a segurança em si próprios, favorecendo a sua autoestima. Recorri ao "reforço positivo" elogiando ou valorizando (sempre que conveniente) respostas a determinadas atitudes, principalmente em alunos/alunas mais inseguros.

Procurei sensibilizar as/os alunas/os para o respeito pela pessoa humana, pela preservação ambiental, pela Escola, apelando à conservação do material didático e do espaço escolar.

Aproximei-me dos meus alunos/alunas de forma a estabelecer relações francas e abertas, advindo daí benefícios para a sua integração escolar e para o processo de ensino-aprendizagem. Tratei cada aluno/aluna como uma individualidade, respeitando a sua afetividade, os seus valores e as suas limitações. Evitei constantemente rotular alunos/alunas, compará-los, anular ou ignorar qualquer aluno, esforçando-me por integrar e valorizar as intervenções de todos.

Sinto que as minha atitudes são aceites e retribuídas, pois os alunos procuram-me frequentemente, dentro e fora da sala de aula, para os aconselhar, para tirar dúvidas, para confiarem os seus problemas e preocupações ou simplesmente, para partilharem os seus gostos. Este à vontade em procurar-me e a confiança que em mim depositam são sem dúvida a melhor das recompensas.

2.4. Atividades fora da sala de aula

Entendo que a Escola não deve ser apenas um local de instrução, mas nela se deve construir um espaço privilegiado de formação e desenvolvimento da personalidade das/os alunas/os nos aspetos cognitivos, socioafetivos e psicomotores, bem como ser elo de ligação com o meio em que está inserida. Por essa razão, colaborei e participei sempre que pude em atividades extracurriculares como as a seguir indicadas, pois acredito que o convívio fora da sala de aula, em ambientes informais e descontraídos, reforça os laços e dá-nos a oportunidade de melhor conhecer as/os alunas/os.

- Festas de Natal, de final de ano, Semanas Culturais;
- Almoços convívio;

- Visitas de estudo, em Portugal e no Estrangeiro;
- Atividades culturais (idas ao cinema, teatro, museus, desfiles de Carnaval);
- Concursos, apresentações e exposições, no espaço escolar ou fora dele;
- Celebrações de datas e efemérides;
- Palestras e formações;
- Saídas de Campo.

Estas atividades são uma forma de desenvolver ou consolidar conteúdos e competências de uma disciplina de uma maneira mais prática e interessante (i.e. visitas de estudo), ao mesmo tempo que promovem a interdisciplinaridade. São também promotoras da criatividade e servem para alargar os horizontes artísticos, culturais e pessoais dos alunos. Atividades como a organização de concursos ou a celebração de efemérides potenciam o trabalho de grupo e as relações interpessoais. Todas elas promovem o desenvolvimento do/a aluno/a enquanto cidadãos e enquanto pessoas.

2.5. Os pares e a comunidade

A escola vive também, e muito, dos laços criados com todos os que connosco trabalham, os que partilham as nossas preocupações e dificuldades, e contribuem para os nossos pequenos sucessos. Porque somos pessoas e trabalhamos com pessoas, as relações entre pares é essencial para o desenvolvimento do nosso trabalho e para sentirmos a escola como nossa. Reconheço que tive (e tenho) a felicidade e o privilégio de trabalhar com muitas pessoas que eram (e são) profissionais de exceção e seres humanos extraordinários. Muito do que sou hoje, como profissional e também como pessoa, a elas o devo e aos seus exemplos inspiradores.

As relações profissionais passam também por momentos menos formais, que reforçam as relações interpessoais e contribuem para um sentido de pertença à comunidade. Por isso, sempre achei importante participar e ajudar na dinamização de atividades de convívio entre pares e com os restantes membros da comunidade escolar que são também imprescindíveis para que o nosso trabalho se realize da melhor forma. Das muitas que foram acontecendo durante estes 20 anos, nestas 9 escolas, saliento os almoços convívio, as Ceias de Natal, as celebrações de efemérides importantes (25 anos da escola) e os passeios e visitas em Portugal e no estrangeiro.

3. Grandes desafios

Tudo o que já fizemos durante a nossa carreira contribuiu de alguma forma para a nossa evolução. No entanto, há alguns projetos que, pela intensidade com que os vivemos, pelos desafios que nos colocaram ou pelo prazer que nos deram, se destacam na nossa caminhada. Por isso mesmo, gostaria de salientar aqueles que considero terem sido os mais marcantes para mim.

3.1. Os anos na gestão escolar

Leadership is service, not position. (Tim Fargo)

Após uma primeira experiência como Assessora Técnico-Pedagógica durante o ano letivo de 2002-2003, regressei à Escola Secundária/3 de Castro Daire em 2004 e voltei a assumir essa função no Órgão de Gestão, desta feita por um período de cinco anos. Como já referi mais atrás, foram sem dúvida os anos mais intensos da minha carreira, aqueles em que mais aprendi e mais evolui, como professora, como profissional e como pessoa.

As funções que me foram atribuídas inicialmente foram as de assistir o Presidente e as Vice-presidentes nas suas atribuições, mas com o passar do tempo, com a experiência adquirida, foram-me sendo delegadas cada vez mais responsabilidades. A meu cargo ficou a coordenação de todas as Ofertas Educativas de Dupla Certificação (Curso de Educação e Formação e mais tarde Cursos Profissionais e Educação de Adultos no Centro de Novas Oportunidades); a coordenação do projeto da nova Biblioteca Escolar e posteriormente a coordenação da instalação, equipamento e mudança para o novo espaço (aqui já em estreita colaboração com a Diretora da Biblioteca Escolar); a coordenação da implementação do Projeto Tecnológico na escola; a coordenação e gestão das verbas do Fundo Social Europeu; a coordenação do Projeto Comenius, incluindo a elaboração do projeto, o seu lançamento e gestão das verbas atribuídas.

Para além destas funções mais específicas, colaborei sempre na elaboração de horários, na constituição de turmas e apoiando os professores e as várias equipas da escola nas suas necessidades do dia-a-dia.

Muitas destas funções foram completamente novas para mim, daí ter feito um enorme esforço por aprender com outros colegas mais experientes, nomeadamente de outras escolas com boas práticas reconhecidas, frequentando formações nas diversas áreas e representando a escola em reuniões com as coordenações regionais da tutela.

Considero que toda esta aprendizagem me fez crescer enquanto profissional e principalmente enquanto pessoa, fazendo-me perceber que nunca conhecemos os nossos limites até termos que os superar. Percebi também melhor os complexos mecanismos de funcionamento de uma escola,

ficando com uma visão mais abrangente de todos os seus intervenientes (estudantes, docentes, funcionários, encarregados de educação, instituições locais, empresas) e das dificuldades em gerir todas estas relações humanas e institucionais. Consegui ter uma visão da escola de um outro ângulo, muito mais abrangente. Deixei de ser só a professora de Inglês, preocupada com as questões dos seus alunos e da sua disciplina (mas continuando a sê-lo), e passei a preocupar-me com as necessidades e evolução da escola como um todo, percebendo que o esforço maior é o de tentar que todos os intervenientes desta enorme engrenagem possam trabalhar, de maneiras diferentes e com as suas especificidades, para o objetivo comum da contínua melhoria da qualidade do trabalho prestado, dos resultados dos alunos e do bem-estar da comunidade.

3.2. Os novos percursos educativos

You can drag my body to school but my spirit refuses to go. (Calvin and Hobbes, Bill Watterson)

Em 2005 a Escola Secundária/3 de Castro Daire iniciou os Cursos de Educação e Formação. Esta oferta educativa tinha como objetivo primordial dar resposta ao considerável número de alunos que não viam no Ensino Básico Regular uma opção e por isso tinham abandonado a escola ou apresentavam grande risco de o fazerem, sem completarem o 9º ano, que era naquela altura o último ano da escolaridade obrigatória.

A escola, em estreita colaboração com a Câmara Municipal e as outras escolas do Conselho, lançou-se então no desafio de proporcionar um ensino diferente, com uma forte componente prática, que possibilitava aos alunos concluir o 9º ano de escolaridade em menos tempo e, ao mesmo tempo, conseguir uma certificação profissional. Nesta fase, assessorei a Vice-presidente encarregada do projeto.

Foi tarefa difícil! Convencer os alunos a regressarem à escola, convencer os alunos a ficarem na escola e convencer os pais de que este percurso não era menos nobre que o Ensino Regular. Os Serviços de Psicologia e Orientação da Escola e os Serviços de Assistência Social tiveram inclusivamente que ir buscar alunos a casa, e fazer tudo o que estava ao seu alcance para que comparecessem nas reuniões onde seriam informados desta nova oportunidade. Depois de todos os esforços, a escola conseguiu abrir duas turmas do Curso de Educação e Formação de Jardinagem e Espaços Verdes, com cerca de 16 alunos cada.

A partir da Formação das Turmas, foram-me passadas as responsabilidades de coordenação dos Cursos de Dupla Certificação e foi-me também atribuído o cargo de Diretora de Curso. Nesta fase, e porque a escola estava a dar os primeiros passos nesta nova realidade, foi fundamental o apoio de outras escolas mais experientes para o entendimento das questões pedagógicas, burocráticas e

financeiras. Foi também essencial o contacto com empresas do ramo, a quem solicitámos apoio técnico para os nossos professores e com quem estabelecemos um plano de forma a que, no final do curso, os alunos estivessem aptos a realizarem o seu estágio nessas empresas.

No entanto, as maiores dificuldades foram sentidas no espaço aula. Trabalhar com turmas inteiras de alunos completamente desmotivados, para quem a escola não era uma referência, que, mais ainda, tinham uma carga horária pesadíssima, foi uma tarefa árdua. Durante dois anos, os professores que compunham a equipa pedagógica fizeram um trabalho imenso para se adaptarem à situação, encontrando estratégias de motivação diversificadas e procurando as metodologias que melhor se aplicavam ao contexto e ao público. Eu, para além de colaborar neste esforço enquanto professora da turma, tive que lidar com as inúmeras situações de indisciplina, fazendo sempre a ponte com os Serviços de Psicologia e Orientação e com os Encarregados de Educação. Este esforço conjunto deu resultados e findos os dois anos do curso mais de 85% dos alunos inicialmente inscritos concluíram a sua formação, com níveis de sucesso muito elevados na sua componente técnica específica.

Este desafio dos anos iniciais veio também revelar-se importante no estabelecimento destas ofertas formativas como sendo uma boa opção, o que fez com que nos anos seguintes (2006, 2007 e 2008) outros Cursos de Educação e Formação e também Profissionais fossem sendo abertos, abrangendo várias áreas de atividade como a Fotografia, Informática, Termalismo ou Operador Florestal. Eu mantive as minhas funções de Coordenação Geral de todos eles e de Diretora de Curso no de Jardinagem e Espaços Verdes. Continuei a fazer a ponte com as empresas e com as entidades externas com quem colaborávamos, como a Câmara Municipal. Durante todo este período ficou a meu cargo toda a gestão das verbas do Fundo Social Europeu que co-financiavam todos os cursos.

3.3. O Projeto Comenius

We are all citizens of one world, we are all of one blood. (Comenius)

Em 2007 fui desafiada pelo Presidente da Escola Secundária/3 de Castro Daire para, no âmbito das minhas funções de Assessora Técnico-Pedagógica, liderar o Projeto Comenius na sua fase inicial de implantação, coordenando a escolha da equipa, a candidatura formal e representando a escola na reunião de preparação com os parceiros das escolas estrangeiras.

O projeto que integrámos intitulava-se “Let´s Know Each Other Through Photography” e tinha como principais objetivos a partilha de aspetos culturais, escolares e ambientais através da fotografia e da utilização das novas tecnologias da informação. Para além da minha escola, os parceiros incluíam uma escola alemã, uma escola inglesa, uma escola grega e uma escola espanhola. Esta última era a escola organizadora e, por isso, a reunião preparatória do projeto teve lugar em Barcelona, em

fevereiro de 2008. Dessa reunião saiu o plano detalhado, com as atividades a realizar e a sua calendarização, bem como a decisão de que as duas mobilidades para os alunos seriam na escola alemã e na nossa, em Portugal.

A minha escola conseguiu envolver diretamente cerca de 10% da população escolar nas atividades previstas, mas todo o material produzido e as trocas de informação chegaram a toda a população escolar através de exposições dos trabalhos, concursos, apresentações em turmas e sessões na Biblioteca Escolar. Por ser um projeto muito visual e dar a conhecer aos alunos detalhes culturais curiosos e desconhecidos, o interesse manifestado foi muito grande, tornando-se tema de conversa.

Na fase de mobilidade, 9 alunos da escola que elaboraram os melhores trabalhos viajaram até à Alemanha acompanhados por três professores. Os relatos da viagem, partilhados no blogue da Biblioteca Escolar, foram seguidos com enorme interesse pelos outros alunos da escola, fazendo com que muitos deles mostrassem vontade em participar na última fase que seria a receção dos parceiros na nossa escola.

Senti que este projeto na sua simplicidade foi extremamente enriquecedor para os alunos da escola. O meio economicamente desfavorecido em que a escola está implantada e a sua interioridade não proporcionam aos alunos muitas oportunidades de contatar com colegas de outros países ou viajar até lá, daí que esta tenha sido uma ótima oportunidade para o fazerem. Foi extremamente positivo conhecer outras realidades mas também perceberem, pelo *feedback* recebido, o quanto a sua cultura é rica e interessante. Para os professores, os que estavam envolvidos diretamente e os muitos que revelavam curiosidade sobre ele, foi uma excelente oportunidade para a troca de experiências pedagógicas e comparação de meios e metodologias.

Infelizmente, na última fase do projeto, em que os alunos e colegas estrangeiros se deslocaram a Portugal, eu já não trabalhava nessa escola, mas mesmo assim ainda tive o privilégio de ser convidada pela nova Direção da Escola e pela Equipa do Comenius para participar em algumas das atividades, nomeadamente na visita a Viseu, cidade de onde sou natural, onde organizei a visita guiada.

3.4. A Biblioteca Escolar

What a school thinks about its library is a measure of what it feels about education. (Harold Howe)

Em 2005 a escola em que lecionava, no caso a Escola Secundária/3 de Castro Daire, candidatou-se à entrada da sua biblioteca na rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Como Assessora Técnico-Pedagógica da Comissão Provisória, foi-me delegada a tarefa de coordenação do projeto de candidatura.

O que sabia eu de bibliotecas? Alguma coisa, foi a minha convicção. Nada, foi o que vim a descobrir durante o processo.

A RBE coordena o funcionamento e organização das bibliotecas nas escolas que tenham cumprido os requisitos exigidos e integrado a rede. As exigências feitas para uma Biblioteca pertencer à RBE passam pela escolha do seu professor/professora bibliotecário, pela equipa, pelas atividades dinamizadas no âmbito da promoção da leitura e literacia, pela existência e gestão do fundo documental, pelo espaço e mesmo pelo mobiliário. Quando as bibliotecas das escolas não cumpriam os requisitos, podiam candidatar-se a fundos para proceder às alterações necessárias e propor-se para organizar as equipas e atividades num plano de ação.

Dado que existiam muitas dúvidas em vários pontos da candidatura, a escola solicitou apoio à Biblioteca Municipal de Castro Daire, instituição que, representada pela sua Diretora, nos guiou de forma incansável em todo o processo. Propôs-se ainda a fazer a catalogação de todo o fundo documental já existente na escola com a sua equipa, de modo a que as duas bibliotecas passassem a utilizar os mesmo métodos e programas informáticos com o intuito de, no futuro, vir a ser disponibilizado um catálogo digital conjunto e a proceder com facilidade aos empréstimos interbibliotecários, como entretanto veio a acontecer.

A candidatura veio a ser aprovada e foram atribuídos à escola fundos específicos para proceder a obras, adquirir mobiliário e desenvolver o fundo documental. A partir desta altura coordenei todo o processo como membro do órgão de gestão e participei em todas as decisões de âmbito pedagógico como membro da recém formada Equipa da Biblioteca. Dado que a biblioteca existente na escola era demasiado pequena e sem possibilidade de se expandir, o espaço foi deslocalizado e num dos pavilhões de aulas metade de um piso foi intervencionado de forma a conseguir um espaço amplo, sem barreiras arquitetónicas, suficientemente grande para acolher uma biblioteca moderna e confortável, com todas as zonas necessárias a uma biblioteca do século XXI: atendimento, leitura silenciosa, leitura informal, trabalho de grupo, multimédia e arquivo.

Teve também que ser desenvolvida uma política de crescimento do fundo documental, tendo por base o universo de potenciais leitores/utilizadores. As estratégias que seriam utilizadas para cativar e manter leitores teriam que ser pensadas em planos anuais e plurianuais de ação, que incluíssem uma articulação estreita com os diversos departamentos, estruturas e unidades orgânicas da escola (por exemplo, Serviços de Psicologia e Orientação).

Foi sem dúvida uma experiência interessantíssima. Poder ver um espaço como este ser criado praticamente do zero e vê-lo transformar-se, aos poucos, em algo essencial para a comunidade foi

imensamente gratificante. Esta fase de construção e consolidação da Biblioteca Escolar como "coração" da escola, como defendia a Drª Teresa Calçada que até há bem pouco tempo coordenava a RBE, foi um dos mais entusiasmantes da minha vida profissional. Poder observar como, gradualmente, as/os alunas/os se foram apropriando do espaço, como o incluíram nas suas rotinas, como o utilizavam com prazer, como começaram a ler mais. Verificámos que muitas/os alunas/os começaram por frequentar o espaço para consultar jornais diários (mais os rapazes por causa dos desportivos), mas, a pouco e pouco, começaram a consultar as várias revistas disponíveis (*Visão*, *National Geographic*, *Sábado*), a visitar com regularidade as muitas exposições existentes e a requisitar livros.

Também os/as professores/as, embora com mais resistência, passaram a usar o espaço: havia sempre exposições temáticas (autores, coleções, festividades, efemérides), o espaço era decorado consoante a época do ano ou as celebrações (São Martinho, Natal, primavera, entre outros), a biblioteca era utilizada para aulas em que se utilizavam diferentes metodologias e estratégias, sendo que muitas delas eram lecionadas em parceria com a professora bibliotecária ou algum outro membro da equipa da biblioteca. Os docentes e funcionários começaram também a requisitar obras recentes para leitura pessoal e a colaborar regularmente trazendo revistas, jornais e doando livros.

A Biblioteca tinha também uma equipa de alunos/as voluntários/as que ajudavam na gestão do espaço e na promoção de atividades com os colegas. Esses/as alunos/as prescindiam de algum do seu tempo livre para auxiliarem na requisição de livros e outros materiais, na organização do arquivo e, principalmente, na organização de atividades e exposições.

Os planos de atividades, elaborados pela equipa multidisciplinar da Biblioteca Escolar da qual eu fazia parte, incluíam uma enorme variedade de atividades, destinadas às/aos alunas/os, mas também aos funcionários, aos encarregados de educação e aos professores/professoras. Planeavam-se atividades de promoção da leitura, de escrita criativa, teatro, cinema, exposições e formações. Pretendia-se envolver toda a comunidade escolar e intervir também na comunidade local alargada, com atividades de promoção do livro e da leitura em espaços públicos e privados. Uma dessas atividades, que envolveu alunos/alunas e professores/professoras, levou as/os alunas/os a centros de dia, jardins de infância, centros de saúde, consultórios médicos e instituições públicas onde leram em voz alta textos por eles escolhidos e preparados para os utentes dos espaços. Depois, deixavam a seleção de textos e outros livros selecionados para que pudessem ser lidos pelos que tinham que esperar nesses espaços.

Para quem já gostava de livros e de promover atividades com as/os alunas/os como era o meu caso, participar num projeto como este, desde a sua génese, e poder assistir e contribuir para a sua

evolução, foi uma oportunidade única. A escola, através do órgão de gestão e do Conselho Pedagógico, deu toda a liberdade e apoio à equipa para definir livremente as linhas de orientação e atuação, o que fez com que todo o processo tenha sido conduzido com autonomia, criatividade e liberdade.

4. A escolha do tema para o relatório

O meu encanto por livros e leitura existe desde que me conheço. Sempre vivi (felizmente) rodeada de livros. Não é, pois, de estranhar ter optado por um curso de humanidades. E, durante a minha carreira como professora de Inglês, tentei, sempre que possível, trazer livros, contos ou poemas para as minhas aulas. O que sempre quis, na realidade, foi passar esse encanto para os meus alunos/alunas.

Ter colaborado durante vários anos na Biblioteca escolar tornou-me mais atenta e sensível aos problemas da leitura e da perda de hábitos de leitura em determinadas faixas etárias. Organizei, participei e colaborei em inúmeras atividades de promoção da leitura, enquanto membro da equipa da Biblioteca, a maioria delas de leitura em voz alta.

Como professora de Inglês, tentei que algumas se pudessem usar nas minhas aulas, por acreditar que promover a leitura pode e deve ser em qualquer língua, e não só em português. Na altura, confesso que não terei refletido convenientemente sobre a questão de que, sendo uma língua estrangeira, poderia ter que fazer adaptações para ajustar as atividades às especificidades dessa língua estrangeira. Penso que tomei como certo que, se as atividades promoviam a leitura e os leitores em português, o iriam fazer da mesma forma em inglês.

Posteriormente, já na escola em que atualmente leciono, o grupo de Inglês organizava tradicionalmente um concurso anual de leitura em voz alta, com níveis de participação dos alunos muito significativos Nessa altura, questionei-me sobre de que forma as minhas aulas poderiam contribuir para que os alunos estivessem preparados para concorrer. Desde essa altura procurei estratégias e atividades que levassem os alunos a ler mais na sala de aula, preferencialmente textos literários.

Neste momento considerei importante refletir sobre essa prática, tentar perceber se a leitura em voz alta tem ou não lugar na aula de língua estrangeira e, se sim, em que moldes poderá ser mais eficaz para o desenvolvimento das competências das/os alunas/os.

II Parte

1. Enquadramento teórico

1.1. A leitura em voz alta

A leitura faz parte da história da humanidade há milhares de anos, desde o aparecimento da escrita. Ler, na Grécia antiga, era sinónimo de ler em voz alta, até porque a escrita servia apenas como registo da palavra falada, como memória. Segundo Georges Jean ”a leitura em voz alta entre os Gregos, é a única forma de leitura própria para reconhecer o sentido sob e nos signos e a sua articulação sintáctica” (2000: 34). À semelhança dos Gregos, também os Romanos liam em voz alta, embora se observe um “lento e constante desenvolvimento da leitura silenciosa que surgiu até aos últimos anos do Império” (*ibidem*: 39). Em nenhum dos casos a leitura era improvisada, era sim fruto do treino, praticada por especialistas, que no caso dos Romanos podiam até ser escravos escolhidos para o efeito (*ibidem*: 42). Este hábito da leitura em voz alta perdurou no tempo: atravessou toda a Idade Média e chegou até ao século XIX. Inclusivamente no ensino, como no tempo de Carlos Magno em que o professor lia em voz alta as perguntas e o aluno lia, também em voz alta, as respostas. Havia também as chamadas “leituras intermediárias” (*ibidem*: 52) ou salmodiadas, que eram apenas um mover dos lábios, um leve sussurrar enquanto se lia o texto, uma reminiscência dos cânticos religiosos, da liturgia, da recitação, e que se achava serem uma ajuda à concentração e à decifração do texto.

No entanto, a leitura silenciosa veio sempre a ganhar terreno. A imprensa de Gutenberg veio abrir caminho para a democratização do conhecimento, não obstante ter sido um processo demorado, aumentou o número de livros disponíveis e veio facilitar a expansão da leitura silenciosa. A partir desta altura “a leitura em voz alta passa a ter uma função de convívio social” (Jean, 2000: 60), em que as leituras eram feitas em grupo e serviam de base para a troca de ideias. Passa a ser uma atividade nos salões da sociedade, um momento de partilha, de distração e de promoção de novos livros e ideologias.

O final do século XIX traz consigo o domínio da leitura silenciosa, mas em várias áreas a leitura em voz alta continuou a ser uma prática, como nos rituais religiosos, no veicular de informações para as populações iletradas e nas escolas.

Na aprendizagem da língua materna, os benefícios de ouvir ler desde muito cedo são há muito conhecidos. A promoção da leitura em voz alta é uma prioridade no ensino da língua materna desde o pré-escolar, e os pais são incitados a ler em voz alta regularmente para os filhos desde muito cedo. Segundo as indicações do Programa de Português para o Ensino Básico, os benefícios desta prática

são muitos: ”ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler” (Reis *et al*., 2000: 64). Nos anos seguintes da escolaridade é também sugerido que a prática da leitura em voz alta continue, tendo não só o professor mas também o aluno como leitores: “Quando a criança já sabe ler é necessário diversificar as situações de leitura. Ler individualmente de forma autónoma ou com ajuda do professor ou de um colega, ler em pequenos grupos, ler para outros ouvirem e ouvir ler são exemplos de situações de leitura a cultivar” (*ibidem*: 64).

A promoção da leitura, em todas as suas variáveis, tem sido uma prioridade no ensino da língua mãe em Portugal nas últimas décadas, tanto em sala de aula como nas Bibliotecas, Escolares e Municipais, que têm vindo a ser criadas e se pretendem estabelecer em redes que abranjam a totalidade do território nacional. No caso das Bibliotecas Escolares, esta rede vem crescendo desde 1996 e no relatório apresentado pela Rede de Bibliotecas Escolares em 2010 referia-se que até 2008 havia já 2077 Bibliotecas Escolares, que conseguiam abarcar 70% da população escolar: 100% do 2º e 3º Ciclo; 93% do Secundário (Costa *et al*., 2009). Com elas, e com as Bibliotecas Municipais (que são hoje mais de 200), as atividades de promoção da leitura multiplicaram-se. Projetos como aLer+ e o Concurso Nacional de Leitura são exemplos de algumas dessas atividades e as provas mais visíveis desse esforço de promoção de hábitos de leitura. Muitas das atividades propostas pelo Plano Nacional de Leitura são de leitura em voz alta, tais como leituras dramatizadas, concursos de leitura, leitura em voz alta feita rotativamente pelo professor e pelos alunos, leitura, leitura em coro, leitura em parceria, leitura em voz alta feita por um convidado, leituras gravadas.

Ouvir ler em voz alta é então uma atividade muito presente nas nossas escolas que tem também como objetivo ensinar a ler em voz alta. Ouvir um texto ser lido, mesmo que muito bem lido, não é a mesma coisa que lê-lo, se o fizermos bem. Quando lemos em voz alta, o nosso corpo envolve-se de muito mais formas: para além de se continuar a ouvir o som das palavras, o leitor sente as palavras na sua garganta e o seu sabor na boca. As palavras tornam-me então algo físico, adquirem uma certa palpabilidade porque fazem mexer o nosso corpo. Há uma real estimulação muscular: a nossa respiração altera-se para se adaptar ao texto, o ar ao passar nas nossas cordais vocais faz com que elas vibrem, a nossa boca move-se e os nossos ouvidos vibram com o som da nossa voz. Há assim múltiplos canais de perceção, sensoriais, que fazem com que a experiência da leitura seja mais forte e rica, como é apontado no artigo “Two Tongues, One Brain” (2011). O nosso corpo sente o texto.

Depois, há o olhar. Quando lemos em público conseguimos ver os rostos dos nossos ouvintes que espelharão as emoções do texto. Mostrarão tristeza, alegria ou emoção tal como as palavras do

"nosso" texto. Nosso, sim. O texto deixa de ser algo externo, de outrem, e passa a ser um pouco nosso porque o lemos, o compreendemos e o exteriorizamos. Ele não foi escrito por nós, mas porque nos atravessa o corpo, passamos a senti-lo como se fosse um pouco nosso, apropriamo-nos do texto. E isso só pode fazer-nos sentir melhores, como os autores geniais que escreveram os textos mas que agora sentimos a sair da nossa boca.

Há textos que parecem (alguns foram mesmo) ter sido escritos para serem lidos em voz alta. Fernando Pessoa afirmava, no seu *Livro do Desassossego*, que "[a] palavra é completa vista e ouvida" (2011). Há até autores como Claude Roy que confessaram escrever em voz alta (Jean, 2000: 96). Podemos concluir então que há textos que têm um ritmo "oral", que o leitor apenas sentirá na sua plenitude se os ler em voz alta.

1.2. A leitura em voz alta na aula de língua estrangeira

O ensino das línguas estrangeiras perde-se no tempo e teve, naturalmente, práticas e métodos diversificados. Em Portugal, veio a fazer parte dos planos de estudos, nem sempre com o mesmo peso, desde o final do século XIX, como refere o relatório intitulado *Ensino das Línguas Estrangeiras nas Escolas da Europa* (2001). A metodologia mais utilizada durante décadas foi a de tradução e gramática em que os pilares de aprendizagem eram a leitura, a tradução e a explicação gramatical e não a capacidade de comunicar oralmente. As estratégias utilizadas incluíam, entre outras, a explicação, a tradução para a língua materna, ditados e leitura em voz alta, tal como refere Mukalel (2007: 51). Com esta metodologia havia poucas oportunidades para a prática da oralidade, excetuando a leitura em voz alta.

Com o decorrer do século XX e influenciado por acontecimentos incontornáveis como as duas grandes guerras, o advento das tecnologias da comunicação (rádio, televisão) e os desenvolvimentos nos meios de transporte que facilitam a mobilidade, o ensino das línguas passou por metodologias diversas que foram dando cada vez mais importância ao desenvolvimento das competências comunicativas, particularmente da oralidade. Na imagem que se segue podemos observar essa evolução de forma sucinta.

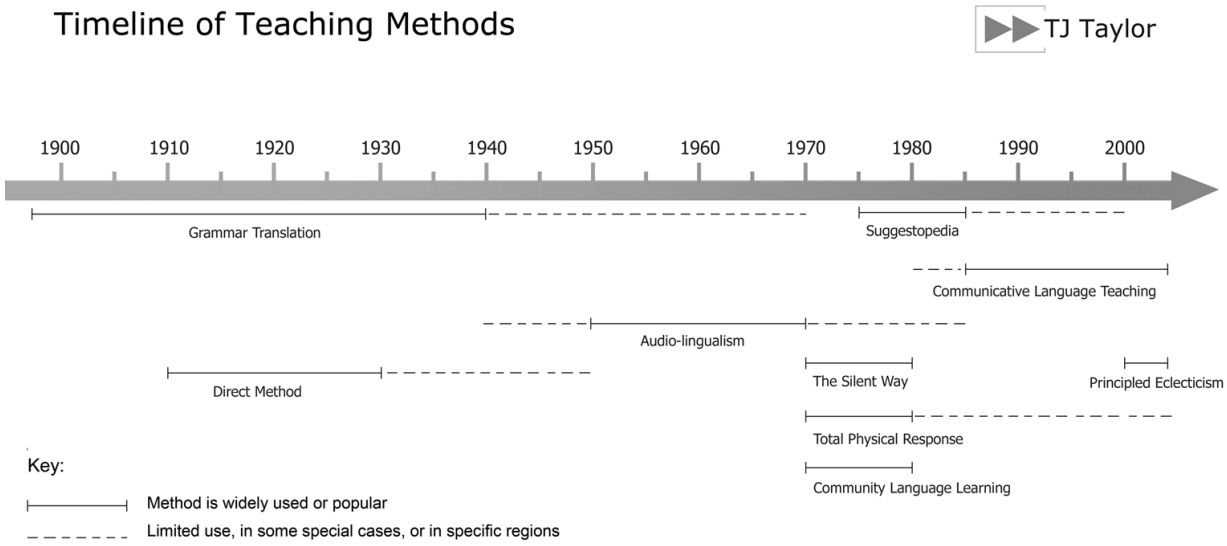

Figura 1. Timeline of Teaching Methods. Fonte: http://blog.tjtaylor.net/teaching-methods/

Já no nosso século outras metodologias têm surgido, mas o que mais se tem observado é a defesa de uma abordagem eclética, dependente das especificidades do público-alvo, muito centrada nas necessidades do aprendente, adequando as tarefas e estratégias, e promovendo sempre a motivação (Cf. Taylor, s.d.).

As modificações que foram sendo introduzidas pelas diferentes abordagens vieram sempre no sentido de promover a competência comunicativa e outras estratégias foram sendo progressivamente abandonadas, por não serem vistas como as mais adequadas ou as mais eficazes. A leitura em voz alta na sala de aula foi uma dessas estratégias que foi sendo deixada de lado, por razões que tentaremos perceber mais à frente.

2. Problemas e desvantagens da leitura em voz alta na aula de língua estrangeira

Daniel Pennac questiona de forma convicta e até desesperada o desaparecimento da leitura em voz alta.

> Étrange disparition que celle de la lecture à voix haute. Qu'est-ce que Dostoïevski aurait pensé de ça? Et Flaubert? Plus le droit de se mettre les mots en bouche avant de se les fourrer dans la tête? Plus d'oreille? Plus de musique? Plus de salive? Plus de goût, les mots? Et puis quoi, encore! […]Quoi ? Des textes muets pour de purs esprits? À moi, Rabelais! À moi, Flaubert! Dosto! Kafka! Dickens, à moi! Gigantesques brailleurs de sens, ici tout de suite! Venez souffler dans nos livres! Nos mots ont besoin de corps! Nos livres ont besoin de vie! (1992: 91)

Segundo o autor, esse desaparecimento empobrece o ato de ler pois o sentido do texto passa também pelo som das palavras. Grandes autores acreditavam que as suas obras só seriam apreciadas

na sua plenitude se fossem ouvidas e partilhadas, que a vida do livro passa pela voz que dá corpo às palavras.

Mas será que o desaparecimento da leitura em voz em voz alta da aula de língua estrangeira também causa essa reação? Para muitos autores, não. Defendem que a leitura em voz alta é uma atividade sem utilidade, que nada traz de novo para o/a aluno/a e que por isso não faz a mínima falta.

No seu artigo "Reading aloud is a complete waste of time" (2010), Ken Wilson vai ainda mais longe na demonstração de que este é um tipo de atividade completamente inútil. Da sua experiência enquanto observador de aulas de língua estrangeira, relata:

> When I'm observing a class, I normally sit at the back, and hope that the students will forget that I'm there. And herein lies the first problem…
>
> In state schools all over the world, whether in Beijing, Bratislava or Buenos Aires, the students sit in rows facing the teacher. Everyone apart from the students on the front row are facing the back of other people's heads. This is a classroom reality which is fundamental to the following remarks.
>
> Reading texts are often the most dominant features of most coursebook material. And the most common thing teachers seem to do when they reach a reading text is ask their students to read it aloud.
>
> The teacher asks a student near the front to read the first sentence. The student reads it, the teacher thanks her and asks another student to read the second sentence. And so on, and so on…
>
> From the back, it sounds like this.
>
> Teacher: Will you read the first sentence, please?
>
> Student: Mount Everest is … mmmmmmm…Himalayaaa…. mmmmm
>
> Teacher: Thank you. Will you read the next sentence, please?
>
> Student: It's more than eight thous …….. mmmmmm.
>
> At the back, and usually without a book, I struggle to hear what is being said. The students in front of me are not suffering in the same way. Because they aren't listening. They have their noses in their book and they are reading the text. Or they're day-dreaming.

Conclui Wilson que os/as alunos/as que estão a ler não o fazem bem, que os que estão a ouvir não estão bem posicionados ou não ouvem porque estão a ler silenciosamente. Segundo ele, mesmo o argumento de que é uma boa atividade para corrigir ou melhorar a pronúncia não se aplica, pois muitos das/os alunas/os acabam por ler mal dado que não estão familiarizados com o texto.

Também Jeremy Harmer demonstra no seu artigo "Is Reading Aloud Allowed?" (2009) que este tipo de leitura é completamente errada. Durante uma ação de formação de professores/as em Bucareste o autor distribuiu um texto aos participantes e pediu-lhes que fossem lendo pequenos excertos, tal como muitos pedem às/aos alunas/os para fazerem. E observou o seguinte:

> Despite the fact that all of the readers spoke impeccable English, some of them stumbled over the words. One couldn't pronounce a name, one got mixed up with *concatenation* and another found the last sentence of the extract almost impossible to read intelligibly, at sight.
>
> Afterwards, we discussed what they felt like, and it wasn't good! Amongst other things, they were nervous, they didn't understand what they were reading or why, and they hated the experience of not being able to pronounce things correctly in front of their peers, or of fighting to make sense of long, complicated sentences.

Mas esta é uma estratégia utilizada por muitos professores/as em todo o mundo todos os dias. E se para os docentes, que têm um excelente domínio da língua estrangeira, esta foi uma experiência desagradável, que pensarão as/os alunas/os, muitos deles já cheios de ansiedades e inseguranças nas aulas?

Este tipo de leitura em voz alta não servirá então, nunca, para a compreensão do texto. Mas muitos/as professores/as defendem que é uma boa forma de melhorar a pronúncia. Também neste aspeto, os críticos contrapõem afirmando que, não estando o aluno à vontade com o texto, a sua pronúncia e fluência não serão as melhores. E de que forma corrige o/a professor/a esses erros? Vai interrompendo cada aluno, salientando as formas corretas de pronúncia ou espera até o texto ter sido todo lido, expondo as/os alunas/os a um sem número de más pronúncias, muitas delas repetidamente?

Peter Redpath pronuncia-se sobre esta problemática num texto intitulado "Reading Aloud Allowed?" (2011) que podemos encontrar no *English Language Teaching Global Blog*, da Oxford University Press.

> […] one possible aim, and one often cited by teachers, is to improve pronunciation. But I need to be careful here. If the text is 20 sentences long and 20 children read a sentence each and each child makes only two errors, potentially I will have corrected 40 pronunciation errors by the end of the activity. 40 pronunciation errors are eminently forgettable. It's too much.

Para além de chamar a atenção para outros problemas, o autor detém-se nesta questão da pronúncia, tão defendida por professores/professoras, e demonstra que esta estratégia não traz benefícios nesse campo. E questiona a razão pela qual tantos continuam a fazê-lo.

Os artigos citados tiveram grande *feedback* por parte de docentes de todas as partes do mundo, quer diretamente na página de Jeremy Harmer, quer através dos fóruns associados aos artigos que estão disponíveis online. Desse *feedback* repara-se que muitos se defendem argumentando que as/os alunas/os gostam da atividade e que é uma forma de dar vida ao texto. Será mesmo assim?

Ken Wilson (s.d.) discorda, e contrapõe a estes argumentos o seguinte:

> I have never seen any evidence that students enjoy this part of the lesson. In fact, if a teacher says 'My students really enjoy X', you can usually interpret this as 'I like X, and I ask my students to do it a lot'. Which CAN be a good thing. But not with reading aloud.
>
> Reading aloud, in the manner described above, does not bring the text to life. In fact, it has completely the opposite effect, as it usually sends most students to sleep.

Sally Gibson, no artigo "Reading aloud: a useful learning tool?" (2008), faz uma recolha das principais objeções levantadas por vários autores quanto à utilização desta atividade. Refere que é aborrecida, que provoca ansiedade nas/os alunas/os e que não traz quaisquer benefícios, especialmente para quem ouve. Acrescenta que, para o leitor, que está absorvido com a articulação, descodificação e recodificação, não há espaço para a compreensão do texto, embora, muitas vezes, seja esse o objetivo da tarefa. A leitura em voz alta tem uma progressão linear que não ajuda ou promove uma leitura eficaz no que toca à compreensão do sentido do texto e que abranda o ritmo de leitura, impedindo a reinterpretação de segmentos significativos e por isso fazendo com que seja difícil perceber o que foi lido.

Mais ainda, no que toca à pronúncia, que é muitas vezes referida como a grande beneficiária desta atividade, levantam-se também dúvidas, dado que a maioria dos textos utilizados é artificial. Este facto não ajuda a pronúncia no discurso espontâneo, daí se questionar o seu benefício no que diz respeito a este aspeto. Gibson refere ainda o problema da ortografia que pode fazer com que as/os alunas/os errem ao pronunciar palavras que até utilizam corretamente em situações de comunicação normais.

Por último, salienta que ler em voz alta não é uma competência necessária para muitas pessoas, exceptuando uma minoria de oradores e outros profissionais, e que esta é uma tarefa muito difícil até para falantes nativos e que, por isso, pode ser altamente desmotivadora para as/os alunas/os de uma língua estrangeira.

3. Vantagens da leitura em voz alta na aula de língua estrangeira

Devemos então concluir que a leitura em voz alta é mesmo uma atividade sem qualquer utilidade pedagógica? Ou existirão formas de trazer para a aula de língua estrangeira tarefas de leitura em voz alta que tenham propósitos claros e das quais se obtenham resultados na melhoria da aprendizagem? Deveremos descartar por completo a leitura em voz alta, mesmo havendo tantos testemunhos de docentes atestando o gosto das/os alunas/os pela atividade? Ou poderemos aproveitar esse gosto dos estudantes e encontrar estratégias para utilizar a leitura em voz alta de forma sistemática e produtiva, com reais benefícos para a aprendizagem? Após décadas em que foi completamente votada ao abandono, a leitura em voz alta reapareceu nos últimos anos em várias

discussões nos meios académicos. É o próprio Jeremy Harmer (2009) que chama a atenção para o facto, bem como para o seu reaparecimento nas aulas que o próprio observa:

> I have recently observed it taking place when watching lessons – something which I haven't seen for some time, despite many years of observation. Secondly, its value – or lack of it – became a point of discussion in a writing project where I am one member of a team. And finally, in the last few months I have read three articles on this topic, which is all the more remarkable since for many years hardly anyone talked about it at all.

Há então um interesse renovado dos meios académicos por esta temática e vários autores apontam estratégias que poderão ser extremamente benéficas para a utilização da leitura em voz alta. Sally Gibson (2008) fez um apanhado de opiniões de vários autores que defendem que esta atividade pode trazer muitos benefícios, tanto para o/a professor/a como para o aluno, isto se for utilizada de forma sensata e com objetivos bem traçados. Destaca então que esta atividade pode ser benéfica para a leitura, para a pronúncia e prosódia, para a diminuição dos níveis de ansiedade, para a escrita, mas também para avaliação diagnóstica, e até mesmo para o desenvolvimento de estratégias de estudo individual. Para perceber de que forma e com que objetivos a leitura em voz alta estava a ser usada, Gibson entrevistou vários professores/professoras, alunos/alunas e aprendentes autónomos e os resultados obtidos foram os seguintes:

> I found that the teachers and learners were indeed using RA for many of the recommended reasons, and in a great variety of ways. All but one of the teachers used RA, in varying amounts – the exception taught grammar only – and by far their main reasons for using it were for practising pronunciation and intonation. Their other main reasons were for speaking practice, making graphemic-phonemic connections, diagnosing pronunciation problems, improving fluency and practising reading skills, in that order. A quarter of the subjects said that they found RA useful for learning vocabulary. Possible and perceived anxiety was approached sensitively by the teachers, and almost a quarter of them used RA to build up students' confidence in speaking. […] A striking finding was that 82 per cent of the autonomous learners read aloud to themselves as part of private study […]. Many of the Asian learners commented that they found RA was especially important for practising pronunciation, as English sounds are so different from those of their own languages. They could concentrate on what they were sounding like, not on composing or remembering what to say. Additionally, all the students of English said they enjoyed RA in their lessons, and believed that its benefits offset any occasional boredom. (Gibson, 2008)

Aparentemente contrariando a abordagem comunicativa do ensino da língua, há uma maioria esmagadora de professores/professoras que utiliza a leitura em voz alta para vários fins na aula e os aprendentes confirmam que a melhoria na sua aprendizagem é muito significativa.

Se assim é, quais serão então as formas de leitura em voz alta que permitem que professores/professoras e alunos/alunas consigam obter bons resultados no contexto do processo de ensino-aprendizagem? Na opinião de Simon Mumford a leitura em voz alta tem sido sempre mal vista porque era feita ao mesmo tempo que as atividades de compreensão do texto, como vimos

aliás nas opiniões de Wilson, Harmer e Redpath. Mas não tem que ser assim, e Mumford explica isso da seguinte forma:

> There are, however, many other possibilities for RA, including integrating it into speaking, pronunciation, pre- and post-reading activities, using it in intonation practice, and as a vehicle for vocabulary learning. Furthermore, RA and silent reading need not be mutually exclusive but can be integrated to produce hybrid activities. RA can be included as an element in a wide variety of reading formats. Taking a wider view of RA can make it into a flexible resource, which can be exploited in many different types of activity. (Mumford, 2011)

No artigo "Rethinking Reading Aloud" (2011) o autor sugere várias atividades de leitura em voz alta, como por exemplo ler com barulho de fundo, ler com ênfase ou ler as notícias. Estas, como outras que sugere, são atividades com objetivos claros e perfeitamente delineados, que pretendem desenvolver capacidades específicas ou superar alguns problemas. Outros autores defendem que a leitura em voz alta em pares e em coro são boas formas de corrigir e melhorar a pronúncia.

No artigo já citado de Jeremy Harmer (2009), o autor, depois de se debruçar sobre o que não tem sido bem feito na aplicação desta atividade, tenta perceber quais são as melhores formas de a utilizar, reforçando a ideia de que pode ser muito benéfica para quem lê e para quem ouve. Salienta que a preparação é imprescindível, que os textos devem ser escolhidos criteriosamente e que só deverá ser feita depois de as/os alunas/os perceberem bem o texto. Além disso, na sua opinião, esta atividade é muito importante para ajudar o aluno a relacionar palavras, caraterísticas do discurso, sons e entoação.

Podemos ainda encontrar no artigo uma lista de pontos a favor da leitura em voz alta, que pode ter muita utilidade e, tal com o autor salienta, pode ser divertida:

> Reading aloud – whether by teacher or students – helps to make connections between words, phrases and sounds and prosodic features, such as stress and intonation.
>
> As a diagnostic tool, reading aloud can tell both the teacher (and the students themselves) what (if any) problems they are having with sounds and spelling.
>
> Reading aloud can be extremely motivating, but only if the students have a chance to see what they are going to read beforehand – that is, if they have a chance to rehearse it, say it over in their heads or mumble it, before being asked to do so in front of the class.
>
> Reading aloud, despite what we have said so far, is actually a real-life skill – or at least a particular form of it is.

O que podemos concluir das opiniões anteriores é que, se for dada a devida atenção às estratégias e planificação da atividade de leitura em voz alta, esta trará benefícios para as/os alunas/os. Como se viu, não há apenas um benefício e nem todos são consensuais. No entanto, há alguns que são defendidos por vários autores e que aparecem mais frequentemente. Vejamos então alguns deles.

3.1. Pronúncia

Parece naturalmente o mais óbvio. Por termos que vocalizar as palavras e porque estamos mais atentos a essa ação, fazemos um esforço consciente para as pronunciar devidamente. No caso da língua estrangeira, pode ser um exercício difícil, pois envolve processos cerebrais complexos como explicam Simmonds, Wise e Leech no artigo "Two Tongues, One Brain: Imaging Bilingual Speech Production" (2011: 4):"pronunciation is the only "physical" part of language with complex neuromuscular demands […] and correct pronunciation is strongly dependent on sensory feedback of how and where the articulators are moving, with specific times and sequences". Por ser complicado, deve naturalmente ser sujeito a um treino para se conseguir os melhores resultados.

Nas línguas estrangeiras, a pronúncia vê-se ainda dificultada pela ortografia, que nalgumas línguas não tem regras claras e/ou lógicas de relações entre os sons das letras ou o seu agrupamento nas palavras. No caso do inglês podemos até dizer que "Spelling and pronunciation […] are very much like trains on parallel tracks, one sometimes racing ahead of the other before being caught up" (Bryson, 2009: 90.) O que Bryson nos tenta mostrar com o seu humor é que, principalmente para um aprendente da língua, o inglês oferece um sem número de dificuldades no que toca à pronúncia das palavras, ao contrário do finlandês, por exemplo, que tem uma correspondência direta entre som e ortografia.

Em inglês, nada é uma certeza quanto à pronúncia das palavras. As razões que fizeram com que chegassem até nós assim podem encontrar-se na história da língua, mas algumas delas continuam a ser um mistério. Os exemplos seguintes tentam demonstrar tal facto:

I. Há muitas palavras que, embora tenham uma ortografia semelhante, se pronunciam de formas completamente diferentes, não havendo regra para tal. Como exemplo, pensemos em "heard/beard", "five/give", "ache/mustache", "low/how" ou "paid/said";
II. Muitas outras pronunciam-se de maneira absolutamente ilógica, pois não há qualquer tipo de correspondência entre a sua grafia e a forma como se dizem. Salientaria "yacht", "colonel" e "laugh";
III. O contrário também é comum: palavras que se escrevem de forma diferente mas que têm pronúncias iguais, tais como "flees/fleas", "wrest/rest" e "flu/ flue / flew";
IV. Outras ainda escrevem-se exatamente da mesma forma, mas quando mudam de função sintática, têm pronúncias diferentes (os nomes têm acento na primeira sílaba e os verbos na última). Pensemos em "perfect", "desert" ou "present". (Bryson, 2009)

Quando os alunos leem em silêncio o professor não consegue aperceber-se se estão a "pronunciar" corretamente as palavras nas suas cabeça, mas quando o fazem em voz alta o/a aluno/a descobre essas particularidades enquanto treina, ou terá o *feedback* dos colegas ou do/a professor/a.

Este treino em voz alta favorece de facto a pronúncia e traz benefícios na relação ortografia-pronúncia que deve ir sendo interiorizada e, neste caso, podem mesmo ser utilizados textos e poemas com um toque de humor, que brincam com estas diferenças e particularidades.

3.2. Fluência

Há também defensores dos benefícios desta estratégia no que toca à fluência, como é o caso de Kelly (2004), que afirma que ler fluentemente leva a falar fluentemente. Já Rasinski (2004) aponta que, para desenvolver a fluência de leitura, é necessário praticar e que alguns métodos de leitura em voz alta são perfeitos para tal, como o da leitura repetida.

Para percebermos melhor, atentemos à questão da acentuação e, consequentemente, do ritmo das palavras e da frase. Em línguas diferentes podem acentuar-se de forma diferente palavras muito semelhantes, como é o caso do português, do inglês e do francês. A título de exemplo, vejamos "café", "project" e "ballet". Escrevendo da mesma forma, ou quase, os portugueses e franceses acentuam a última sílaba enquanto que os Ingleses o fazem na primeira. Isto significa que a utilização destas palavras na oralidade, por parecerem tão familiares, pode ser contaminada pela língua mãe, resultando daí um sotaque estranho.

Num exercício de leitura em voz alta, em que temos que dar atenção aos detalhes, podem-se notar essas incorrecções e corrigi-las mais facilmente.

3.3. Vocabulário

Os exercícios de leitura em voz alta podem ser benéficos para a aquisição de vocabulário, pois a escolha de textos pode ser muito rica e variada, com uma riqueza vocabular muito maior do que a utilizada em situações de comunicação em sala de aula. Podemos questionar se o vocabulário usado na escrita não é, talvez, demasiado erudito, técnico ou, dado que não se encontra na oralidade, se terá grande utilidade. No entanto Cunningham (2001: 140) defende que não é exatamente assim, que muito do vocabulário que aparece na escrita mas não na oralidade é indispensável para a compreensão de textos do dia a dia. Segundo a autora, palavras deste tipo "are necessary to make critical distinctions in the physical and social world in which we live. Without such lexical tools, one will be severely disadvantaged in attaining one's goals in an advanced society such as ours." Palavras como "participation", "infinite", "invariably", "dominant" ou "luxury" (entre muitas outras) fazem

parte de um conjunto que se encontra com uma frequência considerável em textos escritos, mas que não costumam ser utilizadas com frequência na oralidade.

Não será difícil perceber que as situações de comunicação oral usadas em sala de aula possam não levar o aluno/aluna a contatar com linguagem usada no registo escrito, o que não seria a sua função de qualquer forma. Além disso, os textos dos manuais ainda são algo artificiais e pouco variados na sua tipologia, podendo levar a algumas lacunas vocabulares que se podem sentir, tão simplesmente, na consulta de um jornal ou revista. Trazer para a sala de aula tipologias de textos variadas com a leitura em voz alta certamente enriquecerá o vocabulário das/os alunas/os.

3.4. Compreensão

Muitos autores defendem que a leitura em voz alta traz claros benefícios para a compreensão, principalmente quando há fatores culturais envolvidos ou quando a língua mãe e a língua estrangeira são muito diferentes, em termos de estrutura, ortografia e pronúncia. Atmeh (2012: 1-2), da sua experiência com estudantes palestinianos, concluiu que as/os alunas/os verbalizam um texto para o compreenderem e acrescenta que "l'étudiant ne comprend le texte qu'il lit que s'il le verbalise." Neste caso em particular, parece que as diferenças culturais explicam o facto. Num país em que o ensino é altamente tradicional, os alunos não reagem bem às práticas inovadoras do ensino do francês. A leitura silenciosa serve para que eles/elas clarifiquem a relação entre a escrita, a leitura silenciosa e a oralidade. Acrescenta ainda o autor que "la lecture à haute voix facilite ainsi la compréhension du fait qu'on entend le mot qu'on lit et donc on fait appel à la mémoire auditive et visuelle pour comprendre le sens. Les étudiants lisent à haute voix afin de saisir le message."

Também na opinião de Gabrielatos (2002: 2) a leitura em voz alta pode ser uma técnica para melhorar a compreensão, sempre tendo em mente os objetivos e as limitações da técnica.

Já Hanxiong (2011: 1913-14) escolhe esta atividade como uma das mais eficazes na aprendizagem de uma língua estrangeira para aprendentes autónomos. Segundo ele, "reading aloud requires not only turning word symbols into phonetic symbols, but also conversion, that is, the mixture of understanding and emotion. Only through this can we achieve the re-creation psychological process of 'better reading aloud, better clarification and understanding'". Também Cohen (2004), recolhendo opiniões de vários autores, acredita que uma leitura em voz alta, usando os métodos corretos na preparação da atividade (ele defende a leitura repetida ou " Repeated Reading"), é certamente uma boa forma de melhorar a compreensão e o entendimento de textos que são lidos silenciosamente. Acrescenta ainda que todos os seus alunos/alunas mostraram progressos, muitos deles num período de tempo relativamente curto.

3.5. Avaliação

Muitas opiniões vão no sentido de que a leitura em voz alta pode ser um excelente instrumento de avaliação da compreensão. Panduraru (2010) afirma que "every English teacher know that students' correct decoding and basic comprehension of a text become self-evident while they read aloud." Esta utilidade da leitura em voz alta é também proposta pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001). A leitura em voz alta é uma das atividades sugeridas para o produto da utilização de um texto estímulo, ou seja, como atividade final após os exercícios de análise e interpretação do texto, clarificando que é possível defender esta atividade "em termos de avaliação, pela razão técnica que (*sic*) o desempenho depende muito da capacidade de utilizar competências linguísticas" (*ibidem*: 145).

Também Landeiro, que dissertou sobre os concursos de leitura em voz alta em língua estrangeira assume que uma das conclusões a que chegou foi a de que "pode ser um grande teste à leitura silenciosa, uma vez que esta última escamoteia muitas vezes dificuldades e resistências de leitura e de compreensão, que não existiriam se o aluno soubesse, antes de mais, ler em voz alta. Deste modo, a boa leitura em voz alta permite ao professor perceber se o aluno compreende aquilo que lê – através da entoação, da expressividade, das pausas, das repetições, das hesitações" (Landeiro, 2009: 13).

Quando um/a aluno/a lê bem em voz alta, pausando nos sítios corretos, mudando o tom e o volume quando necessário, mantendo o ritmo e utilizando gestos e olhar, demonstra, sem sombra de dúvidas, que sabe do que o texto fala, que percebe a mensagem e consegue transmiti-la. E para o/a professor/a torna-se evidente que o/a aluno/a compreendeu devidamente o texto, o que nem sempre é possível inferir de outros exercícios aplicados à leitura silenciosa.

4. O projeto

Na escola onde trabalho pelo quinto ano consecutivo, o grupo de Inglês promove há já vários anos, entre outras atividades, um concurso anual de leitura em voz alta intitulado "Slam Reading". As/os alunas/os sempre participaram com bastante entusiasmo na competição, o que me pareceu algo surpreendente, dado que nas aulas não havia muitos espaços para a prática dessa competência da leitura e, muito menos, com textos de géneros tão variados como os que se esperava que as/os alunas/os escolhessem. Influenciada também pelos anos em que fiz parte da Biblioteca Escolar, nos quais estive envolvida em várias atividades de promoção da leitura e formações no âmbito da leitura expressiva, pensei em dedicar um espaço próprio na aula para o treino da leitura em voz alta. Assim, desde 2011, todas as aulas têm no início um momento de leitura em voz alta em que um/a aluno/a lê para a turma um pequeno texto por si escolhido. Antes do início da atividade são mostrados às/aos

alunas/os alguns exemplos de boas leituras em voz alta, de tipos diferentes, quer feitas pela professora, que por atores ou oradores, de modo a que as/os alunas/os tenham um modelo que possam seguir. A atividade é calendarizada no início de cada período, dando às/aos alunas/os tempo suficiente para escolher um texto do seu agrado, treinar a leitura e tirar dúvidas quanto à pronúncia ou ao significado das palavras. Estas dúvidas são normalmente esclarecidas junto da professora mas também com os/as melhores alunos/as, verificando-se uma boa entreajuda entre pares. Para além disso, pelo menos no que toca à pronúncia correta e aos significados das palavras, as/os alunas/os recorrem ainda a ferramentas disponibilizadas online, como o dicionário *Oxford Advanced Learner's*. Esta atividade está então presente em todas as aulas de todos os níveis que leciono e foi também adotada por alguns dos colegas de Inglês da escola.

A esmagadora maioria das/os alunas/os sempre mostrou entusiasmo em relação à atividade. A possibilidade de trazerem um texto escolhido por eles para partilharem com os colegas é talvez a parte de que mais gostam, depois de superadas algumas dúvidas iniciais em relação à forma de encontrar os textos. Terem a liberdade para selecionar qualquer tipo de texto, podendo partilhar os seus gostos e interesses, é uma forma de sentirem que de algum modo têm poder decisivo na aula.

Esta total liberdade na escolha do texto leva por vezes a uma certa repetição no tipo de texto utilizado. No primeiro período em que promovi a atividade notei que, em todas as turmas, as/os alunas/os tendiam a utilizar letras de músicas de que gostavam, preterindo outros tipos de texto. Utilizar letras de músicas não é por si só uma má escolha – muitas são textos realmente bons e as/os alunas/os escolhiam-nas porque percebiam bem o seu conteúdo. Outros, claro está, faziam-no porque é mais fácil e mais confortável do que procurar outros textos. Usar letras de músicas requer ainda um esforço adicional para fazer uma boa leitura do texto, pois há que fazer um grande esforço para ler partindo do conteúdo e não da sonoridade já conhecida da canção. É um exercício difícil, que muitas/os alunas/os fizeram muito bem, pois tinham a seu favor a total compreensão do conteúdo. No entanto, caso se utilizassem em demasia letras de músicas, estaríamos a cair numa certa monotonia e previsibilidade.

Assim, no segundo período foi introduzida uma limitação: quem já tivesse escolhido uma letra de música não poderia voltar a fazê-lo. A primeira reação foi de desagrado, pois muitos tinham já em mente textos que gostariam de utilizar. Mas ultrapassada esta contrariedade, as/os alunas/os fizeram as suas pesquisas e a variedade de textos apresentada foi imensa: excertos de livros, excertos de guiões de séries de televisão, textos jornalísticos, poemas. O que cada um continuou a fazer foi trazer para a aula algo de que realmente gostava, algo que mostrasse os seus interesses, isto no que ao conteúdo diz respeito. Muitos rapazes, por exemplo, levavam pequenos excertos de

jornais desportivos e tentavam lê-los como se de um noticiário se tratasse. As raparigas traziam pequenos diálogos de séries da sua preferência, nomeadamente a *Anatomia de Grey*. Algumas mais atentas à moda e às suas tendências, escolhiam artigos de revistas de moda com a indicação das tendências da estação. Claro que há sempre um grupo de alunos/alunas menos motivado para qualquer tipo de tarefa que decidia simplesmente ler parte de um texto do manual.

O certo é que, uns melhor do que outros, todos leem. Todos leem algo que compreendem, ou porque já conheciam ou porque encontraram um texto e fizeram um esforço para percebê-lo. Durante o ano letivo cada aluno faz três apresentações de leitura, o que lhe permite ir corrigindo e melhorando a sua prestação.

No final de cada apresentação de leitura há sempre um pequeno momento de *feedback*: uma ou duas perguntas sobre o conteúdo ou o autor e também alguns reparos e correções a serem feitas quer na pronúncia, quer no ritmo. Esse *feedback* é dado não só pela professora, mas também pelos colegas. No início de cada ronda da atividade é fornecida às/aos alunas/os uma grelha simples de avaliação (anexo 1, anexo 2), de preenchimento rápido, com os critérios estabelecidos no início do ano letivo. Todos as/os alunas/os têm que fazer uma avaliação do colega que leu, o que faz com que a turma esteja atenta à compreensão do conteúdo, à pronúncia, ao ritmo, à fluência e à forma como o leitor do dia se relaciona com o seu público. Essa grelha é fornecida antes do início da atividade, no primeiro período, e é analisada com as/os alunas/os para que percebam exatamente o que terão que avaliar e em que é que serão avaliados.

A primeira ronda de leitura é sempre acompanhada por uma certa ansiedade e nervosismo. As/os alunas/os acham difícil encarar a turma de frente e serem o centro das atenções de tantos pares de olhos. Mas nas seguintes já mostram bastante à vontade e mostram vontade de partilhar as suas escolhas, os seus gostos, com os colegas e com a professora. Esta exposição acaba por tornar-se uma rotina e os seus níveis de ansiedade são geralmente mais baixos nas avaliações orais obrigatórias.

Já este ano letivo, nas turmas de continuidade do 11º ano, introduzi uma nova limitação. Dado que já todos nos conhecemos bem, que já houve oportunidade para partilhar textos mais pessoais, todos os textos a utilizar nas leituras em voz alta teriam que ir ao encontro das temáticas que seriam lecionadas durante o período. O resultado foi muito positivo: os alunos esforçaram-se por encontrar textos interessantes e de qualidade dentro das temáticas do ambiente, da bioética e dos estilos de vida saudáveis. Apareceram artigos de jornais e revistas de referência (*New York Times*, The *Guardian*, *National Geographic*), poemas sobre a natureza, letras de músicas que criticavam o impacto ambiental da humanidade, excertos de livros, diálogos de filmes (*i.e. The Day After Tomorrow*) e até mesmo um excelente poema sobre a clonagem que desencadeou uma ótima

discussão. Já habituados à atividade e já mais crescidos, os alunos contribuíram muito para que os temas tratados na aula tivessem outros pontos de interesse e fossem tratados sob outros pontos de vista.

Poder-se-á apontar que esta atividade é desenraizada do resto da aula. E provavelmente é, excetuando a experiência começada este ano em que as temáticas têm que coincidir com as do currículo. Mas, será que tudo na aula tem mesmo que obedecer a uma continuidade temática, programática e metodológica? Será que não pode haver espaços na aula reservados para algo um pouco diferente?

Na minha opinião, e embora eu esteja convicta dos benefícios para a aprendizagem da língua no que à pronúncia e à entoação dizem respeito, a existência de atividades diferenciadas pode trazer outro tipo de benefícios. Teriam estes alunos, não fosse esta atividade, lido em língua Inglesa para além do manual? Teriam estes alunos/alunas ido à Biblioteca e consultado livros em língua inglesa? Teriam consultado jornais de referência como o *The New York Times* e *The Guardian*? Teríamos lido e ouvido nas aulas tantos poemas e excertos de livros? Teríamos tido a oportunidade, num décimo ano, de ouvir um excerto do discurso do Presidente Obama?

O mais provável é que não. Numa escola inserida num meio social, económico e cultural extremamente desfavorecido, em que as famílias das/os alunas/os não têm como saber e poder estimular culturalmente os jovens, podemos e devemos utilizar todos os mecanismos e meios possíveis para educar e preparar as/os alunas/os para um mundo altamente competitivo e exigente.

Para conseguir avaliar o impacto da atividade junto das/os alunas/os, apliquei um questionário para perceber quais são os seus hábitos de leitura, quais as dificuldades encontradas, como escolheram os textos e qual foi a sua perceção, em termos de evolução, das suas competências linguísticas.

5 Resultados dos inquéritos

No final deste ano letivo, apliquei então às/aos alunas/os das turmas antes referidas um questionário simples (anexo 3), que continha questões sobre os seus hábitos de leitura em voz alta e a sua perceção da atividade na aula de língua Inglesa. Os questionários eram respondidos sob anonimato, procurando afastar qualquer tipo de pressão dos pares. Respondeu um total de 87 alunos/as e para cada questão poderia ser selecionada mais do que uma das opções dadas. A partir das respostas dadas, pude observar o seguinte:

1. Mais de metade das/os alunas/os (46) afirma ler em voz alta de livre vontade, estando essa atividade para a maioria desses/as alunos/as relacionada com o estudo (58);
2. No que toca à leitura em voz alta na aula de língua inglesa (Tabela 1), nos moldes atrás descritos, a maioria das/os alunas/os considera que é uma atividade interessante, produtiva e importante, e apenas cinco alunos/as revelaram achá-la angustiante;

Achas que a atividade de leitura em voz alta é:	Nº Alunos
Interessante	42
Produtiva	41
Angustiante	5
Divertida	23
Importante	41
Desinteressante	4

Tabela 1

3. A maioria das/os alunas/os procura os textos em casa, recorrendo à internet (51). Os textos que preferem ler em voz alta são as letras de músicas (60), mas também gostam de artigos de jornal (23), poemas (21), e excertos de livros (20);
4. Para prepararem a sua apresentação (Tabela 2), a maioria das/os alunas/os socorre-se de suportes informáticos para clarificar a pronúncia correta das palavras, mas muitos/as trabalham com os/as colegas ou procuram a professora;

Para preparares a tua leitura:	Nº Alunos
Pedes ajuda ao professor	20
Pedes ajuda a um colega	34
Tentas ouvir as palavras no computador	47
Não pedes ajuda	20

Tabela 2

5. A maioria das/os alunas/os indica que, quando prepara a apresentação (Tabela 3), procura o significado das palavras mais difíceis e tenta perceber a mensagem do texto;

Quando preparas a tua leitura:	Nº Alunos
Procuras o significado de palavras difíceis	53
Procuras informação sobre o autor	10
Procuras perceber a mensagem do texto	49
Nenhuma delas	7

Tabela 3

6. Quanto à quantidade de vezes que repete o texto em voz alta enquanto pratica, a maioria diz que o faz mais de cinco vezes (35 alunos/as), mas o número dos/das que o faz entre três a cinco vezes ou uma a duas vezes é muito aproximado (respetivamente 27 e 25 alunos/as);

7. No que toca à sua perceção dos benefícios da atividade (Tabela 4), a maioria indica que é benéfica para a pronúncia, mas também consideram que o seu vocabulário fica mais rico, que melhoram o seu à vontade, a sua fluência e dicção.

Achas que com esta atividade melhoras:	Nº Alunos
A tua pronúncia	74
A tua fluência	29
A tua dicção	30
O teu vocabulário	53
A tua postura	35
O teu à vontade	43
O teu conhecimento dos temas	29

Tabela 4

Dos resultados apresentados, houve alguns que me surpreenderam. Não me parecia que tantos alunos lessem em voz alta, mas muitos deles confessaram que o fazem para melhor compreenderem as matérias lecionadas, o que nos leva de volta à definição de "leituras intermediárias" apontada por Jean (2000: 52), que teriam o seu foco na concentração e descodificação do texto. Não contava, confesso, com um número tão baixo de aluno/as a manifestarem que esta atividade é angustiante, dado que vários alunos demonstravam bastante ou muito nervosismo antes da apresentação. O que posso inferir das suas opiniões, quando contrastadas com as respostas dadas referentes ao treino, é que os alunos sentem nervosismo por ser uma apresentação, digamos, pública, mas que, como dominam o texto, as suas particularidades e o seu conteúdo, esse nervosismo desaparece quando leem. Penso que o facto de terem sido eles a escolher o texto e a sua extensão também contribui para esse resultado.

Quase todos consideram que a sua pronúncia tira partido desta atividade, mas há também um número expressivo que aponta o enriquecimento vocabular. Penso que neste caso os dois aspetos até podem estar ligados: quando o aluno se depara com uma palavra que desconhece, ou que não sabe como pronunciar, recorre, como vimos, a suportes informáticos ou pede ajuda e, quando o faz, fá-lo normalmente nas duas vertentes. O mais certo é perguntar "Como é que isto se lê? E quer dizer o quê?", dado que ao fazê-lo ativa a sua memória de duas formas: a memória audiovisual (que relaciona a grafia da palavra e o seu som) e a memória do sentido (que regista o significado da palavra).

Considerações finais

O questionário aplicado às/aos alunas/os era composto por questões de resposta única, múltipla e semiaberta, mas não foi aplicada nenhuma escala para a medição das opiniões do público-alvo. Pretendia, tão simplesmente, ficar com um retrato de como os estudantes percecionaram a atividade de leitura em voz alta na aula de língua estrangeira, tendo em conta a forma como era organizada, a sua preparação e a sua utilidade para a melhoria de competências da disciplina. Pretendia, no fundo, obter um *feedback* que fosse para além do que observei nas aulas.

O que consigo destacar positivamente é que a maioria dos inquiridos realmente gosta da atividade, que a percepciona como sendo positiva para o desenvolvimento de algumas competências da língua estrangeira e também para o seu desenvolvimento pessoal. Como já referi anteriormente na análise de resultados, a maioria das/os as/os alunas/os julgam que melhoram a sua pronúncia, que enriquecem o seu vocabulário e desenvolvem a sua capacidade de se apresentar perante um público.

Do que pude observar e avaliar, também considero que se verificaram melhorias no âmbito da pronúncia, do enriquecimento vocabular, mas também no que toca à entoação. Não tendo sido um dos items mais escolhido pelos alunos, eu destacaria, no entanto, que a atividade foi muito enriquecedora para as temáticas do currículo (11º ano), pois muitos dos textos escolhidos traziam para a discussão pontos de vista que ainda não tinham sido abordados na aula. Destaco apenas, a título de exemplo, o poema de uma música muito popular a certa altura deste ano letivo ("Same Love", de Macklemore & Ryan Lewis), de que foi lido um excerto que desencadeou uma óptima troca de ideias sobre a tolerância, igualdade de direitos e aceitação das diferenças utilizando um ângulo completamente diferente do que estava a ser seguido nas aulas.

Volto a reforçar a ideia que defendi anteriormente de que, tendo os/as estudantes liberdade para a escolha dos textos (embora por vezes com algumas limitações temáticas ou de género literário), se abre a possibilidade de trazer para a aula os temas que mais os tocam ou desenvolver as temáticas de acordo com os pontos de vista que lhes são mais próximos, quebrando as limitações dos manuais e acrescentando outros ângulos de análise para além do meu.

Mas, para além das conclusões positivas que possa tirar da atividade que tenho vindo a propor aos meus discentes, parece-me importante destacar outras formas de leitura em voz alta que podem ser utilizadas em sala de aula para o desenvolvimento de competências ou resolução de problemas. Como afirma Gibson (2008), "it is not RA in itself that is bad practice, but its misuse", daí que seja importante realçar algumas estratégias que são apontadas como positivas e produtivas.

Antes de escolher qualquer das estratégias sugeridas mais à frente, é essencial o planeamento e preparação, começando por definir claramente os objetivos que se pretendem atingir (i.e. melhorar a pronúncia) e escolher a estratégia mais apropriada, tendo sempre presente o público-alvo. As atividades selecionadas devem ser apresentadas aos alunos de forma a não deixar dúvidas sobre a sua aplicação e deverão todas elas passar por um primeiro momento de preparação, em que os textos são dados a conhecer. Após estes passos iniciais comuns, o/a docente pode utilizar uma das várias estratégias de leitura em voz alta, das quais destaco a leitura em coro, a leitura partilhada, a leitura em pares, a leitura dramatizada e a leitura gravada (Drucker, 2010; Grabrielatos, 2002; Harmer, 2009; Opitz e Razinski, 2008). Estas estratégias são variadas, para que se possa escolher a mais adequada aos objetivos traçados e ao grupo-turma a que se destina. Possibilitam ainda a escolha de textos de tipologias muito variadas, desde os excertos de livros, aos poemas, de pequenas peças de teatro a textos jornalísticos.

O que não deve nunca ser esquecido é que este tipo de atividades deve ser utilizado de forma apropriada (como atrás referi), moderada e sensata (Cf. Gibson, 2008), num contexto de sala de aula em que a variedade impere. A leitura em voz alta é apenas mais uma estratégia das inúmeras à disposição do/a docente de língua estrangeira, que pode ser muito interessante e produtiva, mas que não deve substituir ou sobrepor-se a outras.

Não tendo sido o essencial das minhas aulas, considero que a atividade de leitura em voz alta foi sempre um momento positivo da aula. Alguns minutos de palavras ditas, silêncios atentos e olhares curiosos. Textos surpreendentes e talentos inesperados. Um espaço de partilha, intimista, pois mostrava sempre algo de quem lia e tinha escolhido o texto. Mas também uma forma de trazer o mundo todo para a sala de aula: tivemos romancistas, poetas, presidentes, estrelas da canção popular, cientistas, jornalistas, guionistas e um ou outro desportista. Privámos, através do som das suas palavras, com Edgar Allan Poe, Shakespeare ou Maya Angelou, mas também com Churchill e Obama, Eminem, Elton John, Nicholas Sparks, J. K. Rowling e muitos outros, mais ou menos conhecidos.

O que posso concluir é que, de uma forma simples e singela, esta atividade contribuiu de alguma forma para a melhoria de certas competências da língua estrangeira das/os alunas/os ao mesmo tempo que abriu os seus horizontes literários e culturais, promovendo a aprendizagem pela descoberta e aguçando a curiosidade, caraterísticas essenciais para a formação de cidadãos atentos e informados.

Para mim, foi uma forma de descobrir mais sobre as/os alunas/os, sobre os seus gostos e interesses. Mas foi também uma aprendizagem, pois descobri autores e músicos que não conhecia, e porque fui

sempre tentando melhorar e adaptar a atividade, fazendo balanços, corrigindo estratégias e aferindo os mecanismos de avaliação.

Enquanto profissional da educação estou incessantemente à procura de novas estratégias e metodologias que possam melhorar a forma como ensino e como as/os alunas/os aprendem. Procuro aprender sempre mais, para poder fazer melhor, com aliás já referi na primeira parte deste relatório. Mantenho um esforço contínuo por não cair em rotinas, procurando novos caminhos para novas turmas, olhando para cada início de um ano letivo como uma oportunidade de começar algo novo.

Um novo ano letivo está prestes a iniciar-se e sinto que será um verdadeiro começo. A reflexão atenta e profunda que realizei para a primeira parte deste relatório forçou-me a construir um balanço de toda a minha carreira como nunca tinha feito até aqui. Daí, destaquei os momentos mais importantes ou marcantes, e percebi, quando li o que tinha escrito, o que realmente me define agora enquanto professora e educadora. O caminho que quero percorrer a partir deste momento começa aqui.

Fontes consultadas e citadas

Atmeh, Maha (2012). "Comprendre le français mais à haute voix." *Babylonia* Jan. Fev: 63-65. *Babylonia*. Acedido a 15 fev 2014. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2012-1/Baby2012_1atmeh.pdf

Babo, Maria Ausenda (2004). ""Que farei com este texto?" A leitura na aula de Língua Estrangeira: percursos iniciais." *Biblioteca Digital Universidade do Porto*. Universidade do Porto. Acedido a 31 out 2013. <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7022/3/obracompleta000060958.pdf>.

Bryson, Bill (2009). *The Mother Tongue: English & How It Got That Way*. London: Penguin.

Cohen, Joshua (2004). "Building Fluency through the Repeated Reading Method." *English Teaching Forum* 49.3: 20-27. *American English*. Acedido a 21 mar 2014. http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/49_3_4_cohen-1.pdf

Cunningham, Anne E. , and Keith E. Stanovich (2001). "What Reading Does for the Mind." *Journal of Direct Instruction* 1.2: 137-149. *National Institute for Direct Instruction*. Acedido a 21 abr 2014. http://www.nifdi.org/documents-library/cat_view/92-journal-of-direct-instruction-jodi/94-volume-1-no-2-summer-2001

Drucker, Mary J. (2010). "What Reading Teachers Should Know About ESL Learners." *READ 4343 Content Area Literacy*. Acedido a 30 out 2013. <http://read4343.pbworks.com/f/Drucker.pdf>.

Gabrielatos, Costas (2002). "Reading Loud and Clear: Reading Aloud in ELT." *Costas Gabrielatos*. Acedido a 1 abr 2014. <http://www.gabrielatos.com/Publications.htm>.

Gibson, Sally (2008). "Reading aloud: a Useful Learning Tool?." *English Language Teachers Journal* 62.1: 29. *Izmir University of Economics, School of Foreign Languages*. Acedido a 3 nov 2013. <http://sfl.ieu.edu.tr/tdu/reading_aloud.pdf>

Hanxiong, Zhu (2011). "Renovating the Traditional Reading Aloud Approach for ESL Autonomous Learning." Proceedings of 7th International Conference on Innovation & Management, China, WUHAN. *PUC-SP*. Acedido a 23 abr 2014. <http://www.pucsp.br/icim/ingles/downloads/papers_2010/part_9/16_Renovating%20the%20Traditional%20Reading%20Aloud%20Approach%20for%20ESL.pdf>.

Harmer, Jeremy (1983). *The Practice of English Language Teaching*. 3 ed. Londres: Longman.

Harmer, Jeremy (2009). "Is Reading Aloud Allowed?." *English Teaching Professional* Nov. *English Teaching Professional*. Acedido a 22 dez 2013. <https://www.etprofessional.com/is_reading_aloud_allowed_9585.aspx>

Jean, George (2000). *A Leitura Em Voz Alta*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kelly, Derek (2004). "Reading Aloud (Out Loud) in Conversational English Classes." *The Internet TESL Journal* 10.7. Acedido a 30 abri 2014. <http://iteslj.org/Techniques/Kelly-ReadingAloud.html>.

Landeiro, Ana Sofia Ferreira (2009). *Para a Promoção Da Leitura Em Voz Alta : O Concurso De Leitura Em Voz Alta Na Aula De Português E De Alemão*. Universidade Do Porto. *Repositório Aberto Da Universidade Do Porto*. Acedido a 15 mar 2014. <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20422>.Manguel, Alberto . *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Mukalel, Joseph C. (2007). *Approaches to English Language Teaching*. New Delhi: Discovery.

Mumford, Simon (2011) . "Rethinking Reading Aloud." *Humanising Language Teaching* junho. *Humanising Language Teaching*. Acedido a 22 dez 2013. <http://www.hltmag.co.uk/jun11/less04.htm#C12>

Opitz, Michael F., and Timothy V. Rasinski (2008). *Good-bye round Robin: 25 Effective Oral Reading Strategies*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Paduraru, Melania (2010). "Yes, we do read aloud in class." *Mind the Gap*. Acedido a 21 mar 2014. <http://mellaniep.wordpress.com/2010/12/02/yes-we-do-read-aloud-in-class/>.

Pennac, Daniel (1992). *Comme un Roman*. Paris: Gallimard.

Pessoa, Fernando (2011). *Livro do Desassossego: Composto por Bernardo Soares, Ajudante de Guarda-Livros na Cidade de Lisboa*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Petrie, David (2012). "Is reading allowed, aloud?." *teflgeek*. Acedido a 21 mar 2014. <http://teflgeek.net/2012/11/09/is-reading-allowed-aloud/>.

Portugal. Ministério da Educação (2009). Direção Geral da Educação. *Direção Geral da Educação*. Por Carlos Reis. Acedido a 20 abr 2014. <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>.

Portugal. Ministério da Educação (2001). Departamento de Avaliação, Prospectiva E Planeamento, Unidade da EURYDICE. *Ensino Das Línguas Estrangeiras Nas Escolas da Europa*. Acedido a 20 abr 2014. <file:///C:/Users/Margarida/Downloads/EC3012554PTN_002%20(2).pdf>

Rasinski, Timothy (2004). "Creating Fluent Readers." *Educational Leadership* 61.6 46-51. *Educational Leadership: Making a Difference*. Março 2004. Acedido a 17 mar 2014. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/current-issue.aspx>.

Rede de Bibliotecas Escolares (2010) *RBE: Rede de Bibliotecas Escolares*. Ministério da Educação e Ciência, Por António F. Costa. Acedido a 22 jan 2014. <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/programa.html>.

Redpath, Peter (2011) . "Reading Aloud Allowed?." *English Language Teaching Global Blog*. OXFORD

UNIVERSITY PRESS. Acedido a 3 nov 2013. <http://oupeltglobalblog.com/2011/06/28/reading-aloud-allowed/>.

Simmonds, Anna J., Richard J. S. Wise, and Robert Leech (2011). "Two Tongues, One Brain: Imaging Bilingual Speech Production." *Frontiers in Psychology* 2: 2-13. Acedido a 25 mar 2014. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3139956/pdf/fpsyg-02-00166.pdf>.

Taylor, Alex (s.d.). "Teaching Methods: An Overview." *The Best Method to Learn English*. 28 Acedido a 28 mar 2014. <http://www.tjtaylor.net/english/teaching-method-summary>.

Wilson, Ken (2010). "Reading Aloud in Class is a Complete Waste of Time ." *Ken Wilsons Blog*. Acedido a 3 nov 2013. <http://kenwilsonelt.wordpress.com/2010/10/14/reading-aloud-in-class-is-a-complete-waste-of-time-discuss/>.

Anexos

Anexo 1

Grelha de Avaliação da Leitura em Voz Alta

Turma:		2º Período																						
		Data	Articulação (25%)					Fluência/Ritmo (25%)					Entoação (25%)					Postura/Expressão (25%)					Total	Nota
Nº	Aluno		50	40	30	20	10	50	40	30	20	10	50	40	30	20	10	50	40	30	20	10	200	0-20
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								
16																								
17																								
18																								
19																								
20																								
21																								
22																								
23																								
24																								
25																								
26																								
27																								
28																								
29																								
30																								

Cinfães, _____ de abril de2014
A Professora

_____
(Margarida Monteiro ferreira)

url: www.esec-prof-dr-f-f-pinto-resende.rcts.pt // **email:** esc.sec.cinfaes@net.novis.pt // **morada:** Rua Dr. Sá Carneiro 4690-039 - Cinfães // **tel.:** 255 560 580 // **fax:** 255 560 589

Anexo 2

Grelha de Avaliação da Leitura em Voz Alta

Turma:		2º Período																											
		Data	Articulação (20%)					Fluência/Ritmo (20%)					Entoação (20%)					Postura/Expressão (20%)					Conteúdo Temático (20%)					Total	Nota
Nº	Aluno		40	30	20	10	0	40	30	20	10	0	40	30	20	10	0	40	30	20	10	0	40	30	20	10	0	200	0-20
1																													
2																													
3																													
4																													
5																													
6																													
7																													
8																													
9																													
10																													
11																													
12																													
13																													
14																													
15																													
16																													
17																													
18																													
19																													
20																													
21																													
22																													
23																													
24																													
25																													
26																													
27																													
28																													
29																													
30																													

Cinfães,_____ de abril 2014
A Professora

_____

url: www.esec-prof-dr-f-f-pinto-resende.rcts.pt // **email:** esc.sec.cinfaes@net.novis.pt // **morada:** Rua Dr. Sá Carneiro 4690-039 - Cinfães // **tel.:** 255 560 580 // **fax:** 255 560 589

Anexo 3

Inquérito aos Alunos

O presente questionário destina-se aos alunos que frequentam a disciplina de Inglês do 10º e 11º ano, turmas C e D, da Escola Secundária/3 Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende, Cinfães.
Integra-se num projeto a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
Pretende-se perceber os potenciais contributos da Leitura em Voz Alta na Aula de Língua Estrangeira. Os dados recolhidos neste questionário são completamente anónimos, confidenciais e apenas serão utilizados para o presente projeto.
A tua colaboração é muito importante para os propósitos do estudo, pelo que agradeço desde já a participação e tempo dispensado.

Margarida Monteiro Ferreira

Costumas ler em voz alta de livre vontade?	
Sim	
Não	
Se sim, com que frequência?	
As tuas atividades de leitura em voz alta estão relacionadas com:	
Estudo	
Prazer	
Entretenimento	
Amigos	
Obrigação	
O que mais gostas de ler em voz alta?	
Poemas	
Livros	
Notícias	
Letras de músicas	
Textos dos manuais	
Nada	
Outros	
Quais?	
Achas que a atividade de leitura em voz alta é:	
Interessante	
Produtiva	
Angustiante	
Divertida	
Importante	
Desinteressante	
Para a escolha dos textos procuras material:	
Na biblioteca da escola	
Em casa	
Em revistas	
Em jornais	
Em livros	
Noutros manuais	
Na internet	
Outros	
Quais?	
Caso procures os textos na internet, que tipo de sites consultas:	
Jornais	
Revistas	

Universidades	
Bibliotecas	
Outros sites	
Quais?	
Preferes ler:	
Poemas	
Letras de músicas	
Excertos de livros	
Textos de manuais	
Artigos de jornal	
Outros	
Quais?	
Para preparares a tua leitura:	
Pedes ajuda ao professor	
Pedes ajuda a um colega	
Tentas ouvir as palavras no computador	
Não pedes ajuda	
Quando preparas a tua leitura:	
Procuras o significado de palavras difíceis	
Procuras informação sobre o autor	
Procuras perceber a mensagem do texto	
Nenhuma delas	
Quando preparas a apresentação	
Repetes uma a duas vezes	
Repetes entre três e cinco vezes	
Repetes mais do que cinco vezes	
Achas que com esta atividade melhoras:	
A tua pronúncia	
A tua fluência	
A tua dicção	
O teu vocabulário	
A tua postura	
O teu à vontade	
O teu conhecimento dos temas	
Para melhorares a tua prestação achas que deverias:	
Treinar mais	
Pedir ajuda	
Escolher outros textos	
Melhorar a postura e o à vontade	

Page 1/1