

Paula Regina Tarrafa dos Santos Ramalho

# O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM INGLÊS ATRAVÉS DA LEITURA RECREATIVA

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

2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

# O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM INGLÊS ATRAVÉS DA LEITURA RECREATIVA

## Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório (Despacho Reitoral 137/2011)</b>
<b>Título</b>	<b>O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM INGLÊS ATRAVÉS DA LEITURA RECREATIVA</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Paula Regina Tarrafa dos Santos Ramalho</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Judite Manuela da Silva Nogueira Carecho</b> <b>Vogais:</b> <b>1. Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís</b> <b>2. Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares</b>
<b>Orientadora</b>	<b>Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2.º Ciclo em Ensino de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de Inglês</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>24.10.2016</b>
<b>Classificação</b>	<b>18 valores</b>



## **AGRADECIMENTOS**

Quero aqui deixar algumas palavras de gratidão a todos/as aqueles/as que me apoiaram na realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, um agradecimento à Professora Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares pela sua preciosa orientação, pela sua compreensão, pelo apoio e, principalmente, pela motivação que me transmitiu para concluir este trabalho.

À Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís pelo apoio, entusiasmo e valiosas observações.

Às minhas companheiras de mestrado, Cláudia, Maria João e Odete, pela partilha, pela amizade e por não terem permitido que desistisse.

À Leonor e à Luísa pelo apoio incondicional e por estarem sempre presentes quando eu preciso.

À minha avó, Fernanda, por me impulsionar a estudar sempre mais e por ainda ajudar a tomar conta dos pequenitos apesar dos seus 80 anos.

Por fim, um agradecimento especial aos meus pais, António e Margarida, sempre presentes e prontos a ajudar em todos os aspetos da minha vida.

Dedico este trabalho aos meus filhos João, Marta e David, desejando que ao longo das suas vidas não percam a paixão pelos livros.

## RESUMO

### O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM INGLÊS ATRAVÉS DA LEITURA RECREATIVA

Começando com uma primeira parte de descrição e reflexão crítica sobre o meu percurso profissional, este relatório desenvolve, na segunda parte, o tema da leitura recreativa como meio de desenvolver competências em língua estrangeira. No contexto do ensino de inglês em Portugal, a leitura recreativa merece maior relevância. Embora o currículo nacional sugira atividades de promoção da leitura extensiva, na realidade, esta área é frequentemente relegada para segundo plano pelos/as docentes, que se queixam de falta de recursos essenciais e de tempo para concretizar projetos de leitura autónoma.

O estudo apresentado defende que, num mundo em constante transformação, a leitura recreativa ajuda os/as alunos/as a desenvolver as tão faladas competências para o século XXI. Essas competências estão divididas em três grandes domínios: o domínio **cognitivo**, que se centra em estratégias e processos de aprendizagem, criatividade, memória e pensamento crítico; o domínio **intrapessoal**, que está relacionado com a capacidade de lidar com emoções e moldar comportamentos para atingir objetivos; e o domínio **interpessoal**, que envolve a capacidade de expressar ideias, interpretar e responder aos estímulos de outras pessoas.

A leitura como fonte de conhecimento e de prazer tem o potencial de desenvolver estes três domínios e merece maior investimento dos/as professores/as e das escolas na sua promoção.

**Palavras-chave:** Ensino de língua estrangeira; Inglês; Leitura Extensiva; Leitura Recreativa; Literatura.

## ABSTRACT

### ENGLISH LANGUAGE SKILLS DEVELOPMENT THROUGH RECREATIONAL READING

Starting with a first part of description and critical reflection about my professional career, this report develops, in the second part, the subject of recreational reading as a means of developing foreign language skills. In the context of English teaching in Portugal, recreational reading deserves greater relevance. Although the national curriculum suggests activities that promote extensive reading, actually, this area is often left aside by teachers, who complain about lack of essential resources and time to implement autonomous reading projects.

This study argues that, in a constantly changing world, recreational reading helps the students to develop the so-called skills for the 21st century. These competences are divided into three major areas: the **cognitive** domain, which focuses on strategies and processes of learning, creativity, critical thinking and memory; the **intrapersonal** domain, which is related to the ability to deal with emotions and shape behaviors to achieve objectives; and the **interpersonal** domain, which involves the ability to express ideas, interpret and respond to stimuli from other people.

Reading as a source of knowledge and pleasure has the potential to develop these three domains, and therefore deserves further investment from teachers and schools in its promotion.

**Keywords:** Foreign language teaching; English; Extensive Reading; Recreational Reading; Literature.

## ÍNDICE

### PARTE 1 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Reflexão crítica sobre o percurso profissional .....	1
1.1. Opção profissional e ano de estágio .....	1
1.2. O primeiro ano de trabalho .....	2
1.3. Os anos seguintes.....	6
1.4. Formação contínua.....	7
2. Reflexão crítica sobre a atividade profissional .....	8
2.1. Atividade letiva .....	8
2.2. Atividade não letiva .....	9
2.2.1. Cargos exercidos.....	9
2.2.2. Atividades extracurriculares.....	10
3. A experiência de voluntariado.....	11

### PARTE 2 – O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM INGLÊS ATRAVÉS DA LEITURA RECREATIVA

1. O papel da leitura no ensino / aprendizagem do Inglês .....	13
1.1. Relevância do tema .....	13
1.2. O conceito de <i>extensive reading</i> .....	14
2. A importância da leitura na formação integral dos/as alunos/as .....	17
2.1. Desenvolvimento cognitivo .....	17
2.2. Desenvolvimento pessoal e social.....	18
3. O impacto da leitura extensiva no desenvolvimento de competências em LE.....	20
4. A leitura extensiva no contexto do ensino de Inglês em Portugal .....	21
4.1. Programas e Metas de Aprendizagem .....	21
4.2. Os manuais escolares e a sua abordagem à leitura extensiva .....	23
5. Dificuldades na implementação da leitura extensiva na aula de inglês.....	24
6. <i>Get them Reading</i> .....	25
6.1. Ler o quê? .....	25
6.2. Luzes, Livro... Ação! .....	27
Conclusão .....	31
Fontes Consultadas.....	32
Anexos .....	35

## **PARTE 1 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

### **1. Reflexão crítica sobre o percurso profissional**

#### **1.1. Opção profissional e ano de estágio**

A opção pela carreira docente surgiu bem cedo na minha vida. Tomei-a no terceiro ano do ensino primário, assim que conheci a minha professora, D. Carlota, uma referência para mim. Era uma senhora de meia-idade, dedicada ao ensino de alma e coração, e a quem desconfio que devo o facto de a minha "massa cinzenta" trabalhar relativamente bem.

Mais tarde, quando entrei para o primeiro ano do ciclo preparatório e iniciei a aprendizagem do Inglês, a minha opção profissional definiu-se por completo: professora de inglês! O fascínio pela língua inglesa, o universo dos filmes e séries americanos e da música pop, levaram-me a tomar essa decisão, a que mais uma vez não foi alheia a admiração que sentia pela professora.

Durante o resto da minha vida escolar, não considerei outras hipóteses de carreira e, apesar de aconselhada pela família a não seguir a área do ensino, ingressei na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em 1992.

Quatro anos depois concluí a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Inglês / Alemão e tive a minha primeira experiência como docente, ao realizar o estágio pedagógico do ramo de formação educacional na escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, na Figueira da Foz.

Nesse ano de formação, foi-me atribuída uma turma de 8.º ano de Inglês, nível 4, e uma turma de 10.º ano de Alemão, nível 1, esta última em co-docência com as restantes três colegas de estágio. Teríamos ainda que assistir a aulas do 11.º ano de ambas as línguas, nas turmas atribuídas às professoras orientadoras e lecionar uma aula (regência) nessas turmas.

Na turma de Alemão não existia manual adotado, todos os materiais eram produzidos pelas professoras estagiárias sob supervisão atenta da orientadora de Alemão. Na turma de Inglês existia manual, mas não era aconselhável que o usássemos em aulas assistidas. Também tínhamos que produzir os nossos próprios materiais mas, neste caso, de uma forma mais autónoma, dado que a orientadora de Inglês só tinha contacto com o plano de aula e materiais durante a própria aula.

No final de cada aula assistida, reuníamos para comentar os pontos fortes, o que correu menos bem e os aspetos a melhorar. Esta rotina terá sido, seguramente, a atividade que mais contribuiu para a minha formação profissional durante o ano de estágio. Não tenho dúvidas que a partilha entre docentes é das práticas mais saudáveis e frutíferas em qualquer contexto educativo.

É devido à necessidade de fazer esta reflexão que constato que não recordo o ano de estágio com grande entusiasmo. Fui logo confrontada com uma turma complicada em termos de comportamento, algo que não havia sido preparada para encontrar. Era a turma de 8.º ano de Inglês, em que muitas vezes sentia que aquela aula, que havia dado tanto trabalho a preparar, não suscitava

qualquer interesse nos alunos. Valeu-me o apoio e orientação da diretora de turma e dos/as restantes professores/as para lidar com os problemas de comportamento da turma. Transmitiram-me alguma segurança, nem que fosse apenas pelo facto de também eles, professores experientes, se sentirem impotentes perante algumas situações. Lidar com alunos indisciplinados é algo que não vamos preparados/as para fazer, que só se aprende fazendo e as estratégias variam consoante os/as alunos/as que temos à frente. É uma batalha que grande parte dos/as professores/as trava diariamente, munidos das suas próprias armas que são a paciência, o improviso, a imaginação, a resiliência e a capacidade de auto-domínio. Esta é uma realidade que se nos apresenta e à qual temos que fazer face sozinhos, muitas vezes, sem o devido reconhecimento dos vários agentes intervenientes no sistema de ensino: encarregados de educação, diretores de escolas, legisladores e até da opinião pública, em geral.

## **1.2. O primeiro ano de trabalho**

Concluído o estágio, foi a altura de procurar emprego. Casada há poucos meses, optei por concorrer apenas aos três ou quatro distritos mais próximos. Como não obtive colocação no ensino público, comecei a visitar os colégios e institutos das proximidades e a entregar o meu *curriculum vitae*. Na altura era relativamente fácil encontrar emprego nestas escolas, pois os docentes com mais tempo de serviço iam transitando para o ensino público e deixando lugares vagos para os recém-licenciados. Nesse ano, tive a oportunidade de poder escolher de entre quatro escolas, três privadas e uma profissional, que aceitaram os meus serviços.

Dos quatro estabelecimentos de ensino, o Instituto Educativo de Souselas era o mais próximo da minha residência. Além disso, desde criança que tinha uma ligação a esta vila, uma vez que a minha mãe trabalhou como chefe da estação de CTT dessa localidade desde os meus três anos. Foi por isso que optei por esta escola, onde comecei a lecionar em setembro de 1997, aos 23 anos, e é nesta escola que me encontro até à data.

Ao contrário de grande parte dos colegas de profissão, os meus anos iniciais de carreira não foram passados a saltar de escola em escola, fazendo diariamente dezenas ou centenas de quilómetros. O único aspeto que tinha em comum com outros professores, nesses anos iniciais, era a incerteza de ter trabalho no ano seguinte e essa incerteza permanece até hoje. Apesar de me encontrar efetiva na escola, nos últimos anos temos assistido à diminuição do corpo docente, fruto das medidas de contenção governamentais e, principalmente, das sucessivas alterações ao contrato coletivo de trabalho do ensino particular e cooperativo, que têm aumentado a carga horária dos docentes (ao mesmo tempo que impõem reduções salariais significativas), dando origem à necessidade de menos professores nestas escolas.

Tendo em conta que é neste estabelecimento de ensino que tenho realizado todo o meu percurso profissional após o estágio, considero ser de relevo falar um pouco sobre a escola e o meio envolvente.

Souselas é uma vila no concelho de Coimbra, onde nos anos 30 e 40 do século passado se iniciou um rápido desenvolvimento industrial. Em poucos anos, instalaram-se nesta vila (então aldeia) várias unidades fabris do setor da indústria cerâmica, indústria de mármore, transformação de cortiça, entre outros. Este forte desenvolvimento industrial conheceu o seu auge na década de 70, com a instalação da recém nacionalizada Cimpor-Cimentos de Portugal, na altura considerada a maior e mais moderna cimenteira da Europa. Nos anos 70, Souselas apresentava-se como a aldeia mais industrializada do concelho de Coimbra, empregando várias centenas de trabalhadores, o que naturalmente originou um crescimento demográfico.

É neste contexto que, no início dos anos 90, é reconhecida a necessidade de um equipamento educativo na vila, destinado ao 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, tendo o governo da altura optado por suprir essa carência através do ensino particular e cooperativo com contrato de associação.

O Instituto Educativo de Souselas nasceu no ano letivo 1993/1994. Atualmente é frequentado por cerca de 640 alunos distribuídos entre o 5.º e o 12.º anos e cursos profissionais e vocacionais, oriundos de localidades situadas num raio de 10 km. A escola recebe também alunos/as de várias instituições de acolhimento de crianças e jovens da periferia e mesmo da cidade de Coimbra. Tem um significativo número de alunos/as com necessidades educativas especiais, que usufruem de um currículo específico individual. Como principais problemas e necessidades da escola e da comunidade, destaco a falta de aspirações generalizada, e as dificuldades de aprendizagem evidentes numa grande percentagem da população estudantil.

É este desafio que vou encontrar quando, em setembro de 1997, sou contratada para lecionar Inglês.<sup>1</sup> Iniciei a atividade nesta escola em simultâneo com duas colegas que também foram contratadas nesse ano. A única professora de Inglês ao serviço na escola, naquela altura, encontrava-se em licença de maternidade. Como desempenhava as funções de delegada de Inglês, decidi convidar-nos para uma reunião informal em sua casa. Nesse dia disponibilizou um conjunto de materiais que considerou serem-nos úteis. Foi assim o início de uma forma de trabalho que caracteriza poucas escolas, segundo me apercebo. A partilha, o trabalho em equipa e a troca de opiniões e experiências esteve sempre presente neste grupo de trabalho.

Nesse primeiro ano foi-me atribuído o ensino recorrente por unidades capitalizáveis, em horário noturno, uma parte de uma turma de 12.º ano de nível 6 (apenas três alunos) e uma turma de 10.º

---

<sup>1</sup> Apesar de habilitada para lecionar Alemão nunca mais o fiz, pois não é uma opção oferecida nesta escola, dada a pouca procura por parte dos alunos.

ano de Técnicas de Tradução de Inglês, uma disciplina de opção para os alunos que seguiam humanidades no ensino secundário.

O meu horário era composto, essencialmente, pelo ensino noturno, 3.º ciclo e secundário, e as primeiras aulas foram de alguma forma constrangedoras, pois deparei-me com alunos que haviam sido meus colegas de escola, com quem tinha partilhado as viagens de comboio para Coimbra diariamente e que não sabiam se me haviam de tratar por ‘professora’ ou por Paula. Se a primeira hipótese me parecia ridícula, a segunda poderia gerar problemas com os restantes alunos, mas a informalidade deste tipo de ensino fez com que não houvesse qualquer constangimento. O ensino por unidades capitalizáveis significava que cada aluno aprendia ao seu ritmo, propondo-se para a realização da avaliação a determinada unidade quando se sentisse pronto para tal. Os alunos sentavam-se na sala em grupo, de acordo com as unidades em que se encontravam, dando um ambiente mais informal à sala de aula.

Devido à organização do sistema de unidades capitalizáveis, encontrava na mesma sala de aula alunos/as em nível de iniciação e de continuação, e em várias unidades de aprendizagem distintas, dentro desses níveis. Como é natural, não havia lugar a planificação de aulas, seria impossível prever que alunos/as viriam à aula nesse dia, dados os seus compromissos profissionais. Então a minha opção foi recolher e elaborar um conjunto de materiais para cada unidade, que organizei num dossier e a que recorria durante essas aulas. Os/As alunos/as tinham um manual elaborado pelo Ministério da Educação que também lhes permitia o estudo e aprendizagem de forma autónoma, mas apenas no que se refere ao *Reading* e *Writing*. Na mesma aula, em questão de segundos, passava de um grupo de iniciação para um aluno a terminar o último módulo do 12.º ano. Todos os conteúdos gramaticais e vocabulares tinham que estar presentes na minha cabeça todos os dias, bem como as estratégias para os abordar.

Foi uma experiência extremamente desafiante, cansativa, mas ao mesmo tempo gratificante. Se inicialmente não me agradou muito a ideia de dar aulas à noite, nos anos seguintes não me consegui desligar deste tipo de ensino, chegando a pedir para ficar com pelo menos uma turma. Fiquei seduzida pelo interesse dos alunos em querer aprender, pela luta que travavam diariamente por uma vida melhor através da educação e pelo seu empenho na aula, mesmo ao fim de um dia inteiro de trabalho. Para mim, na altura uma jovem de 23 anos, acabada de sair dos bancos da universidade, esta foi uma verdadeira lição de vida, que me ensinou que nunca é tarde para aprender, para investir em nós próprios e na nossa formação.

Foi com imensa tristeza que assisti ao fim do ensino de adultos nestes moldes, e o vi ser substituído por centros de “reconhecimento e validação de competências” que, embora com boas intenções na teoria, na prática acabaram por “oferecer” a certificação do ensino secundário a grande parte da população, numa mera tentativa de florear as estatísticas.

Nesse ano inicial, como já referi, foi-me atribuída uma turma de 12.º ano de nível 6. A turma estava dividida na aula de Língua Estrangeira: a maioria com Francês, nível de continuação, e os meus três alunos com Inglês nível seis. Os meus três alunos tinham bastantes dificuldades e o programa de 12.º ano era exigente. Não existia distinção entre o nível 6 e 8, e o programa contemplava muitos temas relativos à História do Reino Unido e dos Estados Unidos. Mas, como é fácil imaginar, trabalhar com 3 alunos na sala de aula facilitou imenso a tarefa. Os alunos foram sujeitos a exame nacional no final do ano e saíram-se muito bem. Uma das partes do exame nacional avaliava a leitura extensiva. De uma lista de obras sugerida pelo Ministério da Educação, tínhamos que seleccionar uma. A minha escolha recaiu sobre *Incidents in the Life of a Slave Girl*, de Harriet Ann Jacobs. A obra foi lida integralmente na aula e os alunos aderiram com interesse.

No final desse ano estreei-me como classificadora de exames nacionais. Foi uma nova experiência, durante a qual participei em reuniões com outros classificadores no sentido de aferir critérios que levassem a uma classificação rigorosa e justa.

No que respeita a esse ano letivo, resta-me apenas referir a experiência com a turma de 10.º ano de Técnicas de Tradução de Inglês. Mais uma vez deparei-me com alunos motivados e interessados. Gostei muito de lecionar esta disciplina, com um programa bem estruturado, um manual apelativo e com variadas propostas de trabalho, não tive que fazer grande pesquisa de materiais para estas aulas. Os alunos reconheceram que esta disciplina os ajudou a melhorar os resultados a Inglês, o que me levou, e ainda leva, a questionar por que razão a tradução tem andado divorciada do ensino de Inglês. O processo de tradução não é valorizado como forma de aprendizagem na abordagem comunicativa que hoje caracteriza o ensino do Inglês como língua estrangeira. Esta abordagem centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. A tradução está mais associada a uma metodologia de ensino tradicional, como a que é aplicada às línguas clássicas. Não concordo, pois vejo no processo de tradução várias vantagens para o ensino do Inglês: permite a *language awareness*, através da comparação da língua estrangeira com a língua materna, permite que alunos/as com mais dificuldades não se sintam desmotivados/as, pode ser até uma atividade desafiante para o intelecto, que não tem que ser realizada necessariamente com textos factuais e desinteressantes. Além destas vantagens, a tradução / interpretação é, por si, um verdadeiro ato de comunicação, a que temos que recorrer em variadas situações da vida real. É difícil entender porque é vista como uma 'reliquia' dos antigos métodos de ensino da língua estrangeira e que não surja nos programas, metas ou manuais de Inglês.

Neste primeiro ano de serviço, logo em novembro, frequentei a ação de formação *Os Novos Programas de Inglês – das interpretações aos desenvolvimentos*, dinamizada pelo centro de formação de professores Ágora. Os novos programas do ensino secundário haviam sido homologados recentemente e era importante conhecer as novas abordagens e a forma mais correta

de as aplicar em contexto de sala de aula. O trabalho final consistia em elaborar e didatizar materiais para uma unidade didática, que permitissem o desenvolvimento das 4 *skills*: *reading*, *writing*, *listening* e *speaking*, aplicando o método de *task-based learning*.

Ao fazer este exercício de reflexão sobre o início da minha carreira docente, observo que me alonguei mais no relato sobre este primeiro ano após o estágio. Acontece que este ano de trabalho foi de verdadeira aprendizagem, e terá sido dos mais gratificantes e frutíferos a nível profissional. O trabalho com alunos mais velhos e com adultos, sem qualquer tipo de problemas de ordem disciplinar, a ausência da pressão das aulas assistidas, da avaliação, permitiu-me respirar fundo e dedicar-me de alma e coração à paixão pelo ensino e pelo Inglês, à atualização através de ações de formação e pesquisa de materiais didáticos, à elaboração e aplicação dos meus próprios instrumentos de trabalho.

### **1.3. Os anos seguintes**

Nos anos seguintes, novas experiências e aprendizagens surgiram na minha vida de professora. Comecei a trabalhar com alunos/as do 2.º ciclo, assumi o cargo de diretora de turma e continuei a lecionar Inglês aos mais variados níveis de ensino. Houve anos letivos em que acumulava 2.º, 3.º ciclo, ensino secundário e ensino recorrente. De manhã ensinava crianças de 10 anos, à noite adultos. No mesmo dia assumia dois papéis completamente diferentes enquanto professora, o que cedo me fez entender que a atitude do/a professor/a, as estratégias, a linguagem e a forma de abordagem dos conteúdos dependem crucialmente do público com que nos deparamos.

Ao longo destes anos, tenho lecionado Inglês a todos os níveis de ensino, incluindo ao ensino profissional e vocacional. Lecionei também Técnicas de Tradução de Inglês, Inglês Funcional aos alunos com currículo específico individual e Atendimento em Língua Inglesa, num curso de educação e formação. Durante a anterior reforma curricular fui responsável pelas áreas de Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projeto, nos diversos ciclos do ensino regular. Lecionei ainda as disciplinas de Atividades da Vida Diária, Independência e Cuidados Pessoais e Informática, numa turma de Currículo Específico Individual.

Além da direção de turma assumi outros cargos. Fiz parte do secretariado de exames durante três anos letivos, fui coordenadora do departamento de línguas estrangeiras durante dois anos. Desde 2010 que faço parte da equipa que dinamiza o clube de jornalismo e o jornal escolar. Fui uma das responsáveis pela criação e atualização do blogue da biblioteca da escola, no âmbito da Rede de Bibliotecas Escolares.

Nos últimos dois anos envolvi-me nos projetos *Key for Schools* e *PET for Schools*, resultantes da parceria entre o Ministério da Educação e Ciência e a *Cambridge English Language Assessment*, onde

desempenhei as funções de *General Marker*, *Writing Examiner* e *Speaking Examiner*. Fui convidada para desempenhar funções de *Team Leader* do projeto *PET for Schools* em 2014/15, mas por razões de ordem pessoal e profissional não me foi possível aceitar.

#### 1.4. Formação Contínua

Ao longo destes vinte anos de carreira, tenho participado em várias ações de formação, umas creditadas outras não. A avaliação docente no ensino particular e cooperativo é diferente da do ensino público, na medida em que os/as professores/as não têm que apresentar créditos obtidos com a formação para progredirem na carreira. O que sucede é que a entidade patronal deverá proporcionar aos trabalhadores um mínimo de 30 horas de formação anual, creditada ou não. Assim sendo, quase todas as ações de formação que frequentei resultaram do investimento que pretendi fazer na minha formação e não da necessidade de créditos para subir de escalão.

Desde o primeiro ano de serviço após o estágio, constatei que a atualização constante é essencial à prática docente, e desde sempre frequentei ações de formação em diversas áreas, nomeadamente no âmbito da didática do Inglês, das novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas ao ensino e das necessidades educativas especiais. Confesso que, a nível de formação profissional, o que mais me motiva é tudo o que se relacione com o ensino e aprendizagem da língua inglesa, sendo a escolha de outros temas decorrente da necessidade profissional.

Particpei numa ação sobre a implementação e o desenvolvimento dos novos programas de inglês, como já referi, logo no primeiro ano de serviço após o estágio. Mais tarde, em 2010, realizei a ação *Classificação Internacional de Funcionalidade. Incapacidade e Saúde: Novo Paradigma de Avaliação das NEE*, no âmbito da entrada em vigor de nova legislação sobre as necessidades educativas especiais (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro). No mesmo ano completei a formação *Grammar: Use it or Lose it*, dinamizada pelo Centro de Formação da Associação Portuguesa de Professores de Inglês – APPIFORMA. Além destas formações creditadas, participei em várias ações de formação não creditadas, promovidas por editoras de manuais e outras entidades, na sua grande maioria dedicadas à didática da língua inglesa.

No ano letivo 2013/2014 estive envolvida como voluntária na implementação do projeto *Key for Schools – Portugal*. A formação para este projeto foi feita de forma presencial e através de uma plataforma de certificação online da *Cambridge English*, o que exigiu muitas horas de trabalho até obter a certificação. O trabalho desenvolvido como *examiner* também foi bastante exigente. Além da classificação de itens online, tive que me deslocar a diversas escolas do distrito de Coimbra para realizar as sessões de *speaking*, tudo isto durante o 3.º período, cumulativamente com todo o serviço inerente à escola. No ano seguinte fui nomeada pela direção para a aplicação do teste *PET for*

*schools*. A formação e a implementação do teste decorreram nos mesmos moldes do ano anterior, mas desta vez a formação foi creditada e o envolvimento dos/as *examiners* foi avaliado.

A razão pela qual refiro a implementação do *Key* e do *PET for Schools* neste subcapítulo dedicado à formação contínua deve-se ao facto de esta experiência se ter afigurado para mim como verdadeiramente formativa, talvez das mais importantes ao longo na minha carreira, e estou convicta de que não sou a única a ter essa percepção. Aprendi muito no que concerne à avaliação dos/as alunos/as ao nível da produção oral e escrita. Apercebi-me de que o estava a fazer de forma demasiado exigente, mesmo considerando os critérios da Cambridge, que podia estruturar melhor essa avaliação e preparar os/as alunos/as para ela de uma forma mais eficaz.

A formação e o trabalho subsequente no âmbito do projeto *Cambridge for Schools* permitiu-me aceder a outra perspetiva de avaliação dos/as alunos/as ao nível do *writing* e *speaking*, com objetivos claros do que se quer avaliar e de uma forma estruturada e coerente. Na minha escola começámos de imediato a utilizar, com as devidas adaptações, as grelhas de avaliação da oralidade e da escrita utilizadas neste projeto, o que nos tem facilitado a tarefa de avaliar e a tem tornado mais justa, na minha perspetiva. O projeto *Cambridge for Schools* veio também reforçar o papel da oralidade no ensino-aprendizagem do Inglês, algo que nos últimos anos já se tinha vindo a evidenciar com a atribuição obrigatória de uma ponderação de 30% na avaliação da oralidade na Língua Estrangeira no ensino secundário.

Todas as ações e projetos em que participei ao longo destes anos foram de extrema importância no meu percurso profissional, pela aquisição de novas perspetivas ao nível da didática do Inglês, pela aprendizagem de métodos inovadores, pela partilha de experiências que me permitiram constatar que os meus problemas e receios eram comuns a tantos outros professores. Procurei sempre integrar essas experiências e aprendizagens partilhadas na minha prática docente, sempre com o objetivo de ensinar melhor para que os/as alunos/as tenham sucesso. Essa é a maior recompensa do trabalho de um/a professor/a.

## **2. Reflexão crítica sobre a atividade profissional**

### **2.1. Atividade letiva**

Ao longo da minha carreira, a organização sempre foi uma qualidade que considero ter sido essencial na minha prática letiva. Desde a planificação anual à preparação de cada aula e dos materiais a utilizar, tudo foi feito com bastante empenho, tendo em conta não apenas os programas em vigor, como também as características e interesses dos/as alunos/as, a sua faixa etária, as suas dificuldades de aprendizagem e os seus pontos fortes.

Ciente de que não basta a um/a professor/a o profundo conhecimento do seu domínio científico, sempre procurei usar abordagens para ajudar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos/as alunos/as e proporcionar-lhes oportunidades adequadas para a prática autónoma de novas competências. Tentei motivar os/as alunos/as para a melhoria dos seus resultados e promover a sua autonomia através de reforço positivo. Procurei sempre diversificar os instrumentos de avaliação e utilizar vários recursos ao dispor para melhorar a sua aprendizagem.

A aula de Inglês é um espaço de aprendizagem privilegiado comparativamente a outras disciplinas. Além do funcionamento da língua em si e das competências comunicativas, temos espaço para abordar os mais diversos assuntos da atualidade, desenvolver o sentido cultural e estético dos/as alunos/as, educar para a cidadania, promover momentos de maior descontração através de atividades lúdicas, da exploração de canções e filmes, atividades que os/as alunos/as tanto apreciam e através das quais, sem quase se aperceberem, estão de facto a aprender.

Inerente à atividade letiva está um dos problemas mais preocupantes para os/as docentes no contexto atual: a indisciplina na sala de aula. É na minha carreira o maior entrave que encontro e, na minha opinião, uma das grandes causas do insucesso escolar de alguns dos meus alunos. Deparei-me com situações de indisciplina desde o ano de estágio. Mais tarde, durante os anos iniciais no Instituto Educativo de Souselas, fui algum tempo poupada a essa dura realidade, havendo uma ou outra situação pontual de indisciplina. Com o aparecimento dos cursos profissionais e CEF (cursos de educação e formação) voltei a confrontar-me com alunos muito complicados, com uma falta de interesse generalizada por tudo o que diga respeito à aprendizagem, e com uma população estudantil que é "infantilizada" até cada vez mais tarde pelos pais e pelo próprio estatuto do aluno, que, perante o receio de abandono escolar, não preconiza medidas disciplinares realmente eficazes. Prevejo que será nesta área que terei maior necessidade de encontrar formação nos próximos anos de serviço.

## **2.2. Atividade não letiva**

### **2.2.1. Cargos exercidos**

Desde o ano 1998/1999 que tenho assumido a função de diretora de turma nos variados níveis de ensino. Procurei integrar os/as novos/as alunos/as no meio escolar, orientá-los/as no seu processo educativo, preparei e coordenei as reuniões de conselho de turma, bem como as reuniões com os encarregados de educação. Cumpri as inúmeras tarefas burocráticas inerentes ao cargo: lançamento de faltas e avaliações no sistema informático, organização do dossier de direção de turma e dos dossiers individuais dos/as alunos/as. Ainda no âmbito da direção de turma, colaborei na elaboração do programa educativo individual de alunos/as com necessidades educativas especiais e na

monitorização e acompanhamento de alunos/as com maiores dificuldades de aprendizagem. Uma grande parte do tempo de um/a diretor/a de turma, principalmente no 2.º e 3.º ciclos, é ainda dedicado à gestão de conflitos e resolução de problemas dos discentes.

Entre 2010 e 2012 fui coordenadora do departamento de línguas estrangeiras, tendo coordenado as atividades do departamento e as reuniões de docentes. Nesta função fiz parte do Conselho Pedagógico, colaborei na elaboração e desenvolvimento do Projeto Educativo, bem como do Plano de Atividades da Escola e na apreciação e definição dos Critérios de Avaliação dos/as alunos/as. Cabia-me ainda identificar as necessidades de formação dos/as docentes deste departamento e coordenar o processo de apreciação, seleção e adoção de manuais escolares. Estes anos foram um desafio para mim, porque, se considero que tenho capacidade de liderança perante os/as alunos/as, quando me deparo com os meus pares sempre tive imensa dificuldade em impor-me como líder. No entanto, o ambiente de trabalho, de colaboração e de partilha entre colegas que já tive oportunidade de descrever facilitou-me bastante a tarefa.

Entre 2003 e 2006 fiz parte do secretariado de exames, responsável pela gestão do processo de vigilância de exames nacionais e pela calendarização de exames realizados a nível de escola. Neste cargo desenvolvi competências de organização e de gestão de recursos humanos.

### **2.2.2. Atividades extracurriculares**

Desde 2010 integro a equipa responsável pelo jornalismo escolar. A este grupo de professoras compete a coordenação e redação de dois números anuais do jornal escolar, bem como a dinamização de uma pequena equipa de jornalistas e repórteres escolares através do Clube de Jornalismo. Durante as jornadas culturais da escola, cabe a este clube organizar um ateliê de jornalismo e elaborar um jornal de parede que noticia, ao minuto, as atividades a decorrer nos vários espaços da escola, simulando a azáfama e agitação de uma verdadeira redação de um jornal.

Em 2010 fui uma das responsáveis pela criação de uma página de blogue da biblioteca da escola e pela sua atualização semanal, através do registo de todas as atividades desenvolvidas na biblioteca.

Ao longo dos anos de serviço dinamizei e participei em diversas atividades do departamento de línguas estrangeiras, relacionadas com a cultura dos países anglófonos. De entre elas destaco as celebrações de festividades, como o *Hallowe'en*, as tradições e canções de Natal, as mensagens de S. Valentim, a corrida do *Pancake Day*, uma *Hat Parade* digna de Ascott. Dinimizámos também ciclos de cinema, ateliês de *web-quests* em Inglês, concursos de talentos e *quiz shows*. Não sendo o nosso público alvo economicamente favorecido, até à data não organizámos qualquer viagem ao Reino Unido. Fomos criativas e ultrapassámos essa lacuna organizando visitas a caves do vinho do Porto, solicitando a visita guiada em inglês, possibilitando a oportunidade de os/as alunos/as contactarem

com a influência inglesa nesta cidade. Com o mesmo objetivo, levámos os/as alunos/as à recriação da Batalha do Bussaco por ocasião da comemoração dos seus 200 anos. Neste dia os/as alunos tiveram a oportunidade de conviver com atores britânicos que vieram participar neste evento.

Ao descrever estas atividades, não consegui deixar de utilizar a primeira pessoa do plural. Apesar de ter sido a principal responsável por algumas delas no plano de atividades da escola, a realidade é que nunca as desenvolvi sozinha, mas sempre com a colaboração de colegas do meu e de outros departamentos. Tem sido assim desde sempre e é algo de que nos orgulhamos muito.

### **3. A experiência de voluntariado**

No ano letivo 2013/2014 fui convidada pela Associação CADES, uma comunidade sediada na Mealhada, que visa a cooperação artística, desportiva, educativa e social, para participar no arranque do seu novo pólo da universidade sénior na Pampilhosa, a vila onde cresci. A escola onde fiz a escolaridade primária havia sido substituída pelo novíssimo centro educativo e encontrava-se um pouco abandonada. A Escola Primária Thomaz da Cruz havia sido mandada edificar por um industrial benfeitor e, segundo o seu testamento, o edifício deveria voltar às mãos dos seus herdeiros na altura em que findasse a sua função educativa. Com a abertura da universidade sénior seria possível manter o edifício ao serviço da comunidade, e ao mesmo tempo justificaria o investimento em pequenas obras de manutenção do edifício.

Não obstante a carga horária e o volume de trabalho na escola (10 turmas) e os meus três filhos, abracei este projeto, por ser na minha escola primária e me possibilitar o regresso ao ensino de adultos, onde sempre me senti realizada a nível profissional.

Segundo a RUTIS (Rede de Universidades da Terceira Idade), as Universidades da Terceira Idade baseiam-se em três princípios fundamentais: desenvolver o convívio salutar e útil entre séniores, combater a exclusão social e proporcionar aos mais velhos a possibilidade de aprenderem ou ensinarem (promovendo a andragogia, ou seja, a arte e ciência de ajudar os adultos a aprender).

A aprendizagem ao longo da vida sempre foi um tópico que me interessou e tenho profunda admiração por quem, atingindo a reforma, dedica o seu tempo a aprender um pouco mais. Assim, lecionei iniciação de inglês a uma pequena turma de séniores, entre os 65 e os 80 anos, que haviam desempenhado as mais variadas profissões durante a sua vida ativa: uma professora, uma costureira, um engenheiro, uma médica, um operário fabril, uma dona de casa... Foram aulas de verdadeira partilha e tive muito prazer em participar neste projeto de promoção do envelhecimento ativo, evitando assim o isolamento a que estariam destinadas algumas destas pessoas. Foi uma situação de

ensino informal, sem avaliação, sem certificação, onde apenas se privilegia a divulgação da cultura, a partilha de saberes e o convívio social.

Esta experiência fez-me perceber o quanto eu gostaria de estar ligada a projetos de educação ao longo da vida e ao desenvolvimento local. Constatei também que existe uma área que precisa ser aprofundada em termos educativos, o convívio intergeracional e as vantagens que este traz para os jovens e mais idosos. Talvez seja este o meu próximo desafio.

## PARTE 2 - O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM INGLÊS ATRAVÉS DA LEITURA RECREATIVA

### 1. O papel da leitura no ensino / aprendizagem do Inglês

#### 1.1. Relevância do tema

O meu gosto pela leitura e a convicção de que a mesma contribui de uma forma extraordinária para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social do ser humano ditaram a escolha deste tema, que pretende ser uma reflexão crítica acerca do modo como é desenvolvido o conteúdo 'leitura extensiva' no contexto do ensino de Inglês no nosso sistema educativo e a importância que o ato de ler, apenas pelo prazer de ler, pode ter no desenvolvimento de competências na língua inglesa. Segundo Christine Nuttal (2005: 128), "The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it." Recordando os meus tempos de aluna, esta afirmação descreve na perfeição a minha experiência como aprendente de Inglês: na impossibilidade de viajar e aprender a língua num contexto de imersão, aproveitava as longas horas que passava no comboio para devorar todos os *graded readers* disponíveis na biblioteca da minha escola. À afirmação de C. Nuttal acrescentaria que, *the next best way is to read extensively, watch lots of American movies and series and know all your favourite songs by heart (and what the lyrics really mean)*.

Foi então, nas viagens e nas longas esperas na estação, que li as aventuras de Huck Finn e de Tom Sawyer, descobri a Ilha do Tesouro, dei a Volta ao Mundo em 80 dias e me inspirei com as histórias que Oscar Wilde escreveu para crianças, mas que na verdade eram verdadeiras lições de moral para os adultos que lhas liam. Algumas das obras adaptadas que li nessa altura já eram minhas conhecidas na sua versão integral em português, mas isso não me deteve.

Infelizmente, a minha paixão pela leitura em inglês levou um duro golpe no ensino secundário, em que éramos obrigados a ler "The Pearl", de John Steinbeck, e *The Go-Between*, de L.P. Hartley. Apesar do entusiasmo e carinho que a professora mostrava por estas obras literárias, não consegui apreciá-las como mereciam. As obras eram estudadas na sua versão original, não estavam dentro dos nossos (poucos) interesses de leitura e a linguagem era bastante difícil para o nosso nível de proficiência em inglês. Aliás, como muitas das obras que estudámos em Português, sinto que naquela idade não teríamos a maturidade suficiente para as entender e apreciar.

Curiosamente, foi com base nessa experiência enquanto aluna que optei por este tema. Consciente do desafio que é para qualquer professor/a incentivar hábitos de leitura, e da dificuldade acrescida tratando-se de uma língua estrangeira, pretendo também com este trabalho refletir sobre estratégias que promovam o gosto pela leitura recreativa em língua estrangeira.

## 1.2. O conceito de *Extensive Reading*

Harold Palmer, autor da obra *The Scientific Study and Teaching of Languages*, publicada em 1917, foi a primeira pessoa a utilizar o termo *extensive reading* no âmbito da metodologia do ensino do inglês como língua estrangeira, referindo que os textos são lidos com a intenção de aprender a língua, todavia a atenção deverá estar focada no conteúdo e não na língua. O termo *extensive* sugere a leitura em grande quantidade, “read book after book”, como refere Palmer (citado por Day and Bamford, 1998).

O Programa de Inglês – nível de continuação (10<sup>o</sup>, 11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> anos), apoia-se na definição de leitura extensiva dada por John Platt, no *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*: “Extensive reading means reading in quantity and in order to gain a general understanding of what is read. It is intended to develop good reading habits, to build up knowledge of vocabulary and structure and to encourage a liking for reading” (citado por Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft & Almeida, 2001: 18).

São várias as definições encontradas na bibliografia consultada para este trabalho, mas, na minha opinião, a que melhor reúne tudo, em poucas palavras, é a explicação dada por Mikulecky e Jeffries (2007: 3), que definem leitura extensiva como:

- reading a lot – at least one book every two or three weeks;
- choosing a book that interests you; no tests on comprehension or vocabulary;
- reading at your own pace.

You will benefit most from extensive reading if you follow these three essential rules:

Rule 1: Enjoy!

Rule 2: Enjoy!

Rule 3: Enjoy!

Esta é, no meu entender, a melhor definição de *extensive reading*, pois sintetiza alguns dos seus princípios fundamentais: além da leitura em quantidade, refere que a escolha deve ser feita pelo/a leitor/a (estudante), sem obrigações associadas, tais como testes de avaliação e exercícios exaustivos de compreensão da leitura: a leitura pelo simples prazer de ler. Apesar de os conceitos de leitura extensiva e leitura recreativa designarem o mesmo, optei por utilizar o segundo no título deste trabalho, para dar ênfase a esta vertente prazerosa da leitura, na qual queremos viciar os/as alunos/as pelos benefícios que lhes pode trazer a vários níveis, como irei desenvolver adiante. Outra razão que me levou a evitar o termo ‘leitura extensiva’ no título deste relatório foi o facto de considerar que tem sido utilizado de forma equívoca nos manuais escolares de Inglês, como irei demonstrar na secção 4.1.

De acordo com Day e Bamford (2002), a leitura extensiva assenta em 10 princípios essenciais, que a meu ver, definem de forma muito clara este conceito. Destaco e comento de seguida cada um desses princípios:

*1. The reading material is easy.*

Na opinião dos autores é muito importante que se proponham leituras acessíveis, caso contrário os/as alunos/as desistem facilmente: “(...) students are unlikely to succeed in reading extensively if they have to struggle with difficult material.” O leitor deve ser capaz de compreender o texto sem ser constantemente obrigado a pesquisar o significado de vocabulário que desconhece. A maior parte dos guias de exploração de *graded readers*, destinados aos/às professores/as, sugerem que o livro a recomendar ao/à aluno/a deverá ser sempre um nível de proficiência abaixo do qual se encontra.

*2. A variety of reading material on a wide range of topics is available.*

Se o propósito é estimular o gosto pela leitura, o que é importante é que os/as alunos/as leiam, quer seja um romance literário consagrado, quer seja um artigo mais extenso sobre “Top Ten British Cars”.

*3. Learners choose what they want to read.*

Isto é algo que surpreende os/as alunos/as, habituados a ler na disciplina de Português as obras que o currículo impõe (mesmo quando podem selecionar, a lista é bastante restrita). O facto de poderem escolher o que querem ler dá-lhes uma sensação de liberdade. É também importante que possam mudar para outra leitura, se a anterior não lhes agradar.

*4. Learners read as much as possible.*

Este é um daqueles casos raros em que posso admitir que quantidade significa qualidade. Isto se tivermos em conta que o objetivo principal é desenvolver conhecimentos e competências na língua inglesa e não a cultura literária. O que interessa é que os/as alunos/as leiam bastante, nem que seja a biografia da última estrela do Disney Channel. O ideal, segundo os autores, seria um livro por semana, mas, na minha opinião, será demasiado ambicioso. Até eu, que gosto de ler, vejo a pilha de livros acumular-se na mesa de cabeceira, pobres vítimas das minhas muitas obrigações e de outros estímulos recreativos que me levam a atenção.

*5. The purpose of reading is usually related to pleasure, information and general understanding.*

Sem compromissos! A leitura extensiva não deve ser objeto de avaliação ou de exercícios de vocabulário e gramática. Como referem Clandfield and Budden (s.d.), “reading is a way of learning English without classes, without studying and without a teacher. It is perfect for

learner independence.” Em vez dos testes e dos exercícios, Toste (1997:6) propõe atividades que permitam ao leitor partilhar o que leu com os outros: “Reading books involves talking about them, writing about them, doing things with them. It involves sharing the experience of reading with others. The activities are a means for the students to do this.”

*6. Reading is its own reward.*

Tal como acontece quando lemos na nossa língua mãe, ler é entrar num mundo paralelo, é viajar no espaço e no tempo, é entretenimento. Também assim deve ser encarado no contexto do ensino de inglês.

*7. Reading speed is usually faster rather than slower.*

Quando os/as alunos/as estão a ler algo que lhes capta a atenção tendem a fazê-lo de forma rápida. Mais uma vez se manifesta a importância do nível de dificuldade dos textos. O/A aluno/a não deve ver-se na obrigação de recorrer sistematicamente ao dicionário.

*8. Reading is individual and silent.*

A minha experiência diz-me que quando leio algo em voz alta, depois tenho que ‘ler para mim’ e o mesmo sucede com muitos dos meus alunos. Partindo do princípio número 3, que os leitores escolhem o que querem ler, é natural que essa leitura tenha que ser individual e silenciosa, mesmo quando feita no contexto de sala de aula.

*9. Teachers orient and guide their students.*

É neste ponto que chega finalmente a intervenção do/a professor/a neste processo. A nós, professores/as, compete motivar e convencer os/as alunos/as a ler, orientá-los/as na seleção dos livros e organizar atividades que os/as amarrem à leitura, que não causem maior desmotivação.

*10. The teacher is a role model of a reader.*

Seria difícil motivar os/as alunos/as para a leitura se o/a próprio/a professor/a não partilhasse esse entusiasmo. Tal como Christine Nuttal explica, o gosto pela leitura é como uma doença que se contrai, “reading is caught, not taught” (citado por Day and Bamford, 2002).

Tendo nesta secção definido o conceito de leitura extensiva ou recreativa e os princípios em que se baseia, passarei, na secção seguinte, a apresentar as vantagens ou benefícios que decorrem da sua aplicação no contexto educativo.

## **2. A importância da leitura na formação integral dos/as alunos/as**

### **2.1. Desenvolvimento cognitivo**

Qualquer agente educativo, professor/a, pai, mãe, tem a percepção de que uma criança que tem hábitos de leitura desde cedo será um/a aluno/a com melhor aproveitamento. Para tentar entender porque tal acontece, é essencial ter um conhecimento básico de como o cérebro humano funciona, e há que ‘reconciliar’ as neurociências com a didática e com a pedagogia. As neurociências explicam como funciona a memória, a atenção, a motivação para aprender, processos cujo conhecimento é essencial para quem educa e para quem toma decisões importantes no âmbito da educação.

É na neurociência que encontramos parte da explicação para o sucesso educativo da criança que gosta de ler. O nosso cérebro vem naturalmente “programado” para falar, mas não para ler. A criança tem de se adaptar a algo que não é natural, a leitura, o que permite que o cérebro se adapte e desenvolva outras capacidades, graças a essa característica magnífica que é a neuroplasticidade, que nos permite aprender, desenvolver e adaptar a novas situações.

De acordo com Anne E. Cunningham e Keith Stanovich(2001), em “What Reading Does for the Mind”, as crianças leitoras são mais inteligentes devido ao seu vocabulário aprimorado e às capacidades de memorização, juntamente com sua capacidade para reconhecer padrões. Têm as funções cognitivas superiores (abstração, resolução de problemas, organização, gestão do tempo, julgamento) mais desenvolvidas do que as pessoas que não lêem e são capazes de comunicar de forma mais eficaz e completa.

Num estudo sobre o papel da leitura no desempenho cognitivo de jovens de 16 anos, realizado pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, os autores observaram que as crianças com hábitos de leitura desde a infância revelaram maiores progressos, não apenas ao nível da linguagem (vocabulário e ortografia), mas também obtiveram melhores resultados ao nível do raciocínio matemático, comparativamente a crianças sem hábitos de leitura. A investigação foi realizada em grupos de contexto social semelhante, com progenitores com níveis de escolaridade diversificados, e concluiu que a leitura recreativa tem um impacto no progresso intelectual dos jovens quatro vezes superior ao de ter um pai ou uma mãe com formação pós-secundária (Sullivan, 2013).

Em 2014 foi publicado um outro estudo acerca do impacto da leitura no desenvolvimento cognitivo, coordenado por Stuart Ritchie (2014), investigador da Universidade de Edimburgo nas áreas de Psicologia e Ciências da Linguagem. Esta investigação comparou o nível de leitura de 1890 pares de gémeos idênticos (para reduzir a influência das diferenças genéticas e do meio familiar) ao longo de nove anos e constatou que as crianças que liam mais livros durante a fase de alfabetização desenvolveram capacidades cognitivas superiores na adolescência. Ritchie refere que ler permite que as crianças pratiquem capacidades de pensamento, como imaginar outras pessoas, momentos, sítios

e objetos. Essa capacidade de abstração revela-se um instrumento útil em testes de inteligência e no desempenho intelectual de forma geral. De acordo com esta investigação, as influências positivas verificam-se quando o incentivo à leitura se dá o mais cedo possível, devido à plasticidade do cérebro infantil, especialmente receptivo a novos estímulos e com uma grande capacidade de adaptação. Embora este estudo reforce a importância da leitura desde tenra idade, foram igualmente constatados benefícios ao nível intelectual em crianças que receberam o estímulo um pouco mais tarde, provando que nunca é tarde para iniciar um programa de incentivo à leitura.

## 2.2. Desenvolvimento pessoal e social

A leitura apresenta mundos diferentes, permite a promoção de valores humanos e desenvolve a cultura geral do leitor. Mais uma vez, estamos perante factos que a nossa experiência enquanto docentes observa, mas que alguns cientistas consideraram pertinente comprovar. De acordo com estudos publicados em 2006 e 2009 por Raymond Mar, psicólogo da York University, no Canadá, e Keith Oatley, professor de Psicologia Cognitiva na Universidade de Toronto, os leitores de ficção são capazes de ter mais empatia em relação a opiniões, crenças e interesses diferentes das suas próprias crenças e opiniões (Mar, 2006, 2009). Outro estudo publicado em 2010, por Raymond Mar, reforça essa ideia com resultados que provam que quanto mais histórias são lidas a uma criança, mais esta revela sabedoria, capacidade de adaptação e de compreensão. A leitura molda o/a leitor/a às personagens e faz com que cada lição, triunfo e tensão da personagem se torne sua.

It's no surprise that readers are better people. Having experienced someone else's life through abstract eyes, they've learned what it's like to leave their bodies and see the world through other frames of reference. They have access to hundreds of souls, and the collected wisdom of all them. They have seen things you'll never understand and have experienced deaths of people you'll never know. They've learned what it's like to be a woman, and a man. They know what it's like to watch someone suffer. They are wise beyond their years. (Martin, 2014)

Para além de desenvolver nos leitores a capacidade de empatia, a leitura extensiva aumenta consideravelmente a 'bagagem' cultural dos/as alunos/as.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas refere frequentemente que à aprendizagem de uma língua estrangeira está subjacente o conhecimento da cultura dos países onde esta se fala (e não só), e a promoção do respeito por culturas diferentes e por uma visão crítica do mundo. Ao aluno não basta ser plurilingue, mas também é necessário que reconheça e respeite outras culturas.

O aprendente da língua torna-se plurilingue, desenvolve interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento da outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica, mais complexa, uma maior capacidade

de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. (Conselho da Europa, 2001:73)

As denominadas “competências do século XXI”, que recentemente têm estado na base de muitos debates e reformas educativas, incluem o domínio das línguas materna e estrangeiras, particularmente do Inglês, que é apontado como indispensável para uma comunicação eficaz na sociedade sem fronteiras e interdependente deste século, a “aldeia-global”. As competências sociais e interculturais são também consideradas importantíssimas neste novo contexto educativo, sendo necessário compreender diferentes perspetivas e crenças para estudar ou trabalhar em ambientes multiculturais. Sendo a leitura recreativa um veículo privilegiado de cultura, torna-se um precioso auxiliar nesta aquisição de ferramentas essenciais para o sucesso dos/as alunos/as, dado que a sua influência não se limita ao desenvolvimento de competências linguísticas.

Barry Tomalin (2008) defende que a cultura de um país deve ser considerada como uma quinta competência linguística a adicionar a *reading, writing, listening* e *speaking*, e que deverá ser tão valorizada como estas últimas, tendo em conta a realidade das novas tecnologias de informação e comunicação, o contexto da globalização e o papel do inglês como *lingua franca*.

Kids are interchanging experience and information through travel, keypal schemes and networks like Facebook. This is the time to develop the intercultural skills that will serve them in adult life. Up until recently, I assumed that if you learned the language, you learned the culture but actually it isn't true. You can learn a lot of cultural features but it doesn't teach you sensitivity and awareness or even how to behave in certain situations. What the fifth language skill teaches you is the mindset and techniques to adapt your use of English to learn about, understand and appreciate the values, ways of doing things and unique qualities of other cultures. It involves understanding how to use language to accept difference, to be flexible and tolerant of ways of doing things which might be different to yours. It is an attitudinal change that is expressed through the use of language.

Tomalin refere que, para servir este propósito, não basta incluir nos manuais de Inglês referências às instituições e costumes do Reino Unido e dos Estados Unidos. É necessário aceder a outro nível de sensibilidade / consciência cultural que origine não apenas conhecimento de outras culturas, mas que, sobretudo, se revele ao nível das atitudes perante a diferença. A leitura extensiva será, sem dúvida, um meio perfeito para desenvolver esta vertente da formação social do/a aluno/a.

### 3. O impacto da leitura extensiva no desenvolvimento de competências em L.E.

A importância dada à leitura extensiva ao longo da história do ensino de Inglês como língua estrangeira tem variado tanto quanto as diversas abordagens ao ensino da LE. O modelo gramatical, predominante nos anos 50 do século XX, privilegiava a leitura e a escrita em detrimento da oralidade, pronúncia e entoação. A literatura era valorizada, não como leitura por prazer, mas porque este método recorria à tradução de textos escritos. Com a propagação das correntes estruturalistas, a leitura foi relegada para segundo plano e a aprendizagem passou a concentrar-se nas estruturas linguísticas e na aquisição de vocabulário. Na década de 1980 e com a abordagem comunicativa, assiste-se a uma verdadeira revolução na forma como se perspetiva o estudo de uma língua estrangeira: o essencial é aprender para comunicar com outras pessoas, para conseguir ser entendido noutro país, para poder aceder à informação noutra língua. Nesta abordagem privilegia-se o uso de situações e textos autênticos. De acordo com Maria Babo (2004:88), esta abordagem permitiu a reabilitação da leitura pelo prazer de ler:

O acto de ler passa a ser encarado como inscrito num processo de comunicação, no decurso do qual o leitor reconstrói uma mensagem a partir do seu próprio projecto comunicativo. As práticas de leitura desencadeiam uma competência complexa e múltipla: componentes linguística, textual, referencial, que nada têm a ver com as práticas de leitura linear, palavra a palavra. O investimento que a abordagem comunicativa, acrescida da cognitiva, veio trazer à leitura, contribuiu para uma redefinição dos seus objectivos: conduzir o aluno, como sujeito activo, na busca do sentido.

Ao ler de forma extensiva na língua estrangeira, o vocabulário, as estruturas gramaticais, as funções da linguagem são apresentadas de forma natural e utilizadas não como um fim em si, mas com uma intenção comunicativa e dentro de um contexto para a leitura. Para o/a leitor/a, o importante é o conteúdo, a língua é apenas o meio de se apropriar desse conteúdo.

A leitura extensiva na língua estrangeira não desenvolve apenas o nível de literacia do/a aluno/a na língua alvo, através dessa apropriação 'acidental' de novo vocabulário, estruturas da língua, *lexical chunks*, expressões idiomáticas e referências culturais. Essa aquisição feita através da leitura, potencia, naturalmente, ganhos nas outras três competências (*writing, speaking, listening*).

Além disso, a leitura extensiva representa um papel importantíssimo na motivação do/a aluno/a para a aprendizagem da língua estrangeira: "Students develop positive attitudes towards reading and increased motivation for learning the L2. Let me stress that this is my opinion. There has been no research into why ER works. In conclusion, good things happen when learners engage in extensive reading" (Richard R. Day, s.d.).

Tendo em conta a importância que a leitura recreativa assume na aquisição de competências diversificadas e essenciais, parece-me importante analisar e refletir sobre a sua relevância no nosso contexto educativo.

## 4. A leitura extensiva no contexto do ensino de Inglês em Portugal

### 4.1. Programas e Metas de Aprendizagem

Um dos objetivos do Programa de Inglês do 3.º Ciclo é “desenvolver o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa” (Ministério da Educação, 1996: 10). Este objetivo surge na sequência de um outro, estipulado para o 2º ciclo: “criar o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa” (Ministério da Educação, 1997: 10). No quadro 1, encontram-se registados os objetivos específicos para cada ano de escolaridade, no que respeita ao conteúdo leitura extensiva.

**Quadro 1 - Objetivos da leitura extensiva no Programa de Inglês do 3º Ciclo**

7.º ano	8.º ano	9.º ano
- Desenvolve práticas diversas de sensibilização à leitura extensiva	- Desenvolve práticas diversas de sensibilização à leitura extensiva em contextos de complexidade crescente	- Desenvolve práticas diversas de sensibilização à leitura extensiva em contextos de complexidade crescente
- Desenvolve processos de interação com o texto de leitura extensiva	- Desenvolve processos de interação com o texto de leitura extensiva em contextos de complexidade crescente	- Desenvolve processos de interação com o texto de leitura extensiva em contextos de complexidade crescente
- Desenvolve processos de apreciação de texto	- Desenvolve processos de apreciação de texto em contextos de complexidade crescente	- Desenvolve processos de apreciação de texto em contextos de complexidade crescente
- Avalia os seus progressos como leitor	- Avalia os seus progressos como leitor	- Avalia os seus progressos como leitor

No sentido de desenvolver os objetivos definidos, o programa sugere um leque variado de atividades a realizar pelos/as alunos/as, tais como a pesquisa de informação sobre o/a autor/a, tema e contexto, a criação de fichas de leitura, a escrita de *reviews* e de textos paralelos, a dramatização, só para referir alguns. (Anexo 1).

No programa de Inglês para o ensino secundário, está previsto que o/a aluno/a deverá “aprofundar e diversificar as suas experiências como leitor, através da leitura extensiva em língua inglesa” (Ministério da Educação, 1997: 10). A referência à leitura extensiva não merece, no programa do secundário, um lugar de destaque como acontece no 3.º ciclo, surgindo associada à leitura em geral, como uma das quatro *skills*.

Os anos de escolaridade no ensino secundário são um período não só de consolidação, mas também de tratamento aprofundado de diversos tipos de texto, incluindo os discursos de comunicação em rede. Aos alunos devem ser fornecidos os meios para reconhecerem, de uma forma reflexiva e crítica, as múltiplas formas de veicular significado que estão ao dispor da sociedade. A utilização de diversos tipos de texto na aula de Inglês permite que o aluno contacte com as várias manifestações da língua e,

simultaneamente, exercite as componentes linguísticas (p. ex. estruturas gramaticais, vocabulário) e paralinguísticas (p. ex. pronúncia, entoação, pausa, contracções) que a língua assume no quotidiano. Tomando o texto como ponto de enfoque para a aprendizagem de uma língua, cria-se a necessidade de fornecer aos alunos oportunidades para se familiarizarem com os traços específicos e as funções de diferentes tipos de texto. Nesta perspectiva, pretende-se que os alunos se envolvam em diferentes tipos de actividades de leitura, incluindo-se aqui a leitura extensiva, que, tal como a palavra indica, é realizada em extensão, incidindo sobre uma tipologia variada de textos, não se restringindo ao texto literário. (Programa de Inglês Nível de Continuação, 10.º, 11.º e 12.º anos, 1997: 18)

Tanto nas orientações curriculares do 3.º ciclo, como nas do ensino secundário, são oferecidas sugestões de leitura extensiva (Anexos 2 e 3).

A introdução de Metas Curriculares para o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico em 2013 veio atualizar os programas ainda em vigor. Nestas, relativamente à leitura extensiva pode ler-se o seguinte:

LEITURA - Pretende-se, neste domínio, familiarizar o aluno com diferentes tipologias de texto e incentivar, desde cedo, o gosto pela leitura de pequenas histórias em inglês, valorizando-se a componente da leitura extensiva.

**7º ano - Perfil de saída - Nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**

Ler pequenos textos adaptados de leitura extensiva

Entender pequenos textos narrativos de leitura extensiva com vocabulário familiar.

**8º ano - Perfil de saída - Nível A2+ do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**

Ler pequenos textos adaptados de leitura extensiva

Identificar as personagens e a sua descrição.

Compreender os acontecimentos e a sua sequência.

**9º ano - Perfil de saída - Nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**

Ler textos adaptados de leitura extensiva

Identificar as personagens e os acontecimentos narrados.

Identificar os sentimentos e desejos das personagens.

(Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos, 2013:20,23,27)

Ao contrário dos programas, as metas de aprendizagem apresentam uma abordagem mais condicente com aquilo que entendemos por leitura extensiva, referindo apenas os descritores de competências de leitura, abstendo-se de propor qualquer tipologia de atividade, dando, assim, mais liberdade ao/à docente para trabalhar este conteúdo com os/as alunos/as. Além disso, as metas não fazem referência a qualquer proposta de leitura ou autor/a.

As metas para o 9.º ano de escolaridade vieram introduzir uma alteração ao nível do domínio intercultural que importa aqui referir: uma das metas a atingir neste ano de escolaridade, a número 12, é “conhecer personagens e obras célebres de países de expressão inglesa”, e isto inclui “identificar personagens do meio artístico, literário, científico e político” e “obras de destaque (livros, filmes, quadros)” (Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 2.º e 3.º ciclos, 2013: 29).

De salientar que não é referida qualquer modalidade de avaliação para este conteúdo, quer nos programas, quer nas metas de aprendizagem. Além disso, nas orientações enviadas pelo IAVE para a elaboração da prova de equivalência à frequência do 9.º ano, é bem explícito que a leitura extensiva não deve ser objeto de avaliação.

Pode concluir-se que os programas de inglês refletem os princípios básicos da leitura extensiva; no entanto, o mesmo não sucede com a maior parte dos manuais utilizados no 3.º ciclo e no ensino secundário, como veremos a secção seguinte.

#### **4.2. Os manuais escolares e a sua abordagem à leitura extensiva**

A grande maioria dos manuais de Inglês em vigor atualmente no 3.º ciclo do ensino básico e secundário incluem uma obra destinada à 'leitura extensiva'. Na maior parte dos casos, esse texto surge na forma de um pequeno *booklet*, oferecido ao/às aluno/as aquando da compra do manual da disciplina.

Com base na observação da forma como os vários manuais apresentam e sugerem a exploração deste conteúdo (ver Anexo 4), concluí que muitos dos princípios básicos da leitura extensiva não são observados pelos/as nossos/as autores/as de manuais didáticos. Um dos princípios primordiais, o de que o/a leitor/a escolhe aquilo que lê, é o primeiro a ser colocado em causa ao ser a editora, ou os/as autores/as, a seleccionar a obra a ser lida. Na maior parte dos manuais analisados, são propostas atividades de compreensão do texto e, noutros casos, parte-se do texto para abordar conteúdos gramaticais, i.e., transforma-se a leitura extensiva em leitura orientada.

É um facto inegável que é à leitura intensiva e orientada que é dada maior relevância e tempo nas aulas de língua materna e de língua estrangeira. Neste tipo de abordagem, espera-se que os/as alunos/as que respondam a questões específicas, que façam uma análise pormenorizada do texto, do seu sentido e possíveis interpretações. São explorados aspetos do funcionamento da língua e, no caso do texto literário, recursos estilísticos. É uma abordagem muito pertinente na promoção da educação literária e no desenvolvimento de competências de leitura, mas não pode ser confundida com leitura extensiva ou recreativa, e parece-me que tal se verifica na maior parte dos manuais que analisei.

A função do texto literário, da história ou da banda desenhada que se apresenta como leitura extensiva é bem diferente: o/a aluno/a tem que ter a oportunidade de escolher o que quer ler e a leitura não deverá ter como finalidade a realização de fichas ou o tratamento de conteúdos gramaticais, caso contrário, transforma-se numa outra fonte de 'tortura' para os/as alunos/as, quando a intenção é justamente a oposta: cultivar o prazer de ler em inglês, e daí tirar os devidos

benefícios para a aprendizagem da língua, para além daqueles que, como referi na secção 2, têm impacto na sua formação e desenvolvimento pessoal e social.

Não obstante todas as vantagens mencionadas, na realidade a leitura extensiva na sua verdadeira aceção não é devidamente valorizada e explorada pelos/as professores/as de Inglês. Existem alguns obstáculos que dificultam a implementação de planos de motivação para a leitura em L.E., que abordo na secção seguinte.

## **5. Dificuldades na implementação da leitura extensiva na aula de Inglês**

Com base na minha vivência docente e na partilha de experiências com outros/as colegas, arrisco-me a afirmar que a leitura extensiva não tem tido o papel de relevo que merece. Apesar da relevância dada a este conteúdo nos programas e metas, a realidade que observo em muitas escolas (não pretendendo generalizar) é que a leitura da obra proposta fica relegada para o final do ano letivo e só se concretiza se o tempo o permitir, pois o essencial a cumprir da planificação são os conteúdos gramaticais e lexicais.

A escassez de tempo e a necessidade de “cumprir o programa” com uma carga horária semanal muito reduzida (entre 90 a 135 minutos no 3.º ciclo e 180 minutos no secundário) são referidos pelos/as professores/as como os motivos principais para relegar a leitura extensiva para segundo plano (ou para o ano letivo seguinte). No entanto, Toste lembra que a leitura extensiva, ao contrário do que muitos/as professores/as de Inglês referem, não retira tempo ao programa: “It is a great way to learn. It does not take time from the programme. It is part of the programme” (Toste, 1997:5).

Outra das dificuldades sentidas pelos/as professores/as é a inexistência de livros em inglês nas bibliotecas escolares ou nos departamentos de línguas. Para permitir aos/às alunos/as a escolha do que querem ler, o número de títulos disponíveis deveria ser suficiente e variado, quer o que respeita a temas e géneros, quer ao nível de proficiência do leitor. Muito poucas escolas têm uma boa coleção de títulos em inglês.

Talvez a maior dificuldade sentida pelos/as professores/as na implementação de projetos de leitura extensiva seja a falta de motivação por parte dos/as alunos/as. Muitos não têm hábitos de leitura e entendem a leitura de um livro em inglês como uma tarefa adicional, como trabalho e não como lazer. Na disciplina de Português são obrigados/as a ler determinadas obras, que podem selecionar de entre uma lista constante das metas curriculares, mas acontece frequentemente serem os/as docentes a fazer essa escolha. Quando o/a professor/a de Inglês lhes propõe também a leitura

de uma obra, as reações não são nada animadoras. Não gostam de ler. Daniel Pennac (1993) descreve bem a realidade de muitas salas de aula:

Decididamente, não gostam de ler.

Pelo menos, é o que demonstra a floresta de dedos levantados quando o professor pergunta:

- Quem é que não gosta de ler?

Nesta quase unanimidade, há uma certa provocação. Os poucos dedos que não se levantam mostram uma resoluta indiferença à pergunta feita. (Pennac,1993: 103)

Todos nós, professores/as, pais, mães, temos assistido com interesse, ao longo dos anos, ao debate acerca das causas apontadas para o insucesso escolar e para o baixo nível de literacia evidente na maioria dos nossos estudantes. São variados os factores apontados como responsáveis pelo estado da educação em Portugal: há quem aponte o dedo ao desinteresse e desinvestimento da família, outros responsabilizam a escola, os professores ou o currículo. Mais recentemente, culpam-se as novas tecnologias de informação e comunicação pela falta de interesse dos jovens no estudo e na escola bem como pelas situações crescentes de falta de concentração e indisciplina na sala de aula. Felizmente começa a fazer parte do senso comum admitir que estamos perante uma nova sociedade que exige a inclusão das novas tecnologias no processo de ensino e a adaptação da escola ao contexto atual. O desafio será conseguir equilibrar a nova realidade que se nos apresenta com velhos hábitos que devemos manter, sendo a leitura por prazer um deles. Na secção seguinte procurarei apresentar sugestões para motivar os/as alunos/as a ler em inglês. E a gostarem.

## **6. Get them Reading**

### **6.1. Ler o quê?**

Dois dos princípios básicos da leitura extensiva enumerados por Day e Bamford (2002) remetem para a importância do papel do/a professor/a. Este/a deverá orientar o/a aluno/a para os objetivos da leitura e certificar-se que dela tiram o maior proveito possível. Deverá também ser um *role model* de leitor. Assumindo este papel de modelo de leitora perante os/as alunos/as, acabo por deixar que as minhas preferências e a minha visão do que é a leitura extensiva tomem o seu lugar. O programa do ensino secundário refere que a leitura extensiva não se restringe ao texto literário, mas é o texto literário que me seduz e que gosto de partilhar com os/as alunos/as, seja romance, aventura, ficção científica, *thriller*, contos e lendas tradicionais ou biografias de gente interessante. Não só gosto de partilhar as histórias, mas o livro em si. Que me perdoem os fãs de *e-books* e de *audiobooks*, mas nada se compara ao manusear do livro, ao cheiro, ao prazer de poder ler no autocarro, na sala de espera da clínica, na praia ou no sofá de casa. Umberto Eco defende que o livro não está ameaçado pelas novas tecnologias: "Passe duas horas diante de um computador lendo um romance e seus

olhos se tornarão como duas bolas de tênis. Eu tenho em casa óculos Polaroid que protegem meus olhos da leitura contínua na tela. A propósito, o computador depende da eletricidade e não pode ser lido numa banheira, tampouco deitado na cama. Logo o livro se apresenta como uma ferramenta mais flexível” (citado por Lial, s.d.).

Mario Vargas Llosa também defende a imortalidade do livro em papel, num ensaio publicado (na internet) em 2001. Neste texto, Llosa responde ao desafio de Bill Gates, de acabar com os livros impressos:

Gates argued that computer screens are able to replace paper in all the functions that paper has heretofore assumed. He also insisted that, in addition to being less onerous, computers take up less space, and are more easily transportable; and also that the transmission of news and literature by these electronic media, instead of by newspapers and books, will have the ecological advantage of stopping the destruction of forests, a cataclysm that is a consequence of the paper industry. People will continue to read, Gates assured his listeners, but they will read on computer screens, and consequently there will be more chlorophyll in the environment.

Perhaps this a prejudice resulting from lack of practice, and from a long association of literature with books and paper. But even though I enjoy surfing the Web in search of world news, I would never go to the screen to read a poem by Gongora or a novel by Onetti or an essay by Paz, because I am certain that the effect of such a reading would not be the same.

Hoje em dia, o uso vulgarizado de *tablets* e de aplicações para a leitura feita por terra muito do que tanto Eco como Llosa defenderam há alguns anos atrás. O que é importante é a leitura em si e não o meio usado.

Uma questão pertinente que nos surge quando pretendemos implementar um projeto de promoção da leitura em inglês é a utilização de *graded readers* por oposição aos considerados textos autênticos. Apesar de alguns especialistas no ensino de inglês como língua estrangeira não credibilizarem este tipo de leitura, subscrevo as palavras de Day e Bamford (1997) que colocam em causa a definição de textos autênticos pelos teóricos da abordagem comunicativa:

equating ‘authentic’ with ‘written by and for native speakers’ is itself a logical fallacy. What makes texts written by and for native speakers authentic is that they are instances of communication between writer and intended audience. Thus, when a writer communicates with an intended audience of language learners at a particular level of proficiency, the resultant text is authentic.

Tendo em conta todos os benefícios da leitura extensiva na aprendizagem de inglês e no desenvolvimento pessoal e social dos/as alunos/as, considero que a utilização de *graded readers* faz todo o sentido. Confesso não ser grande apreciadora daqueles que oferecem histórias ‘fabricadas’ para determinado nível de proficiência, e com base na minha experiência, esses também não são os favoritos dos/as alunos/as. No entanto, sou completamente a favor da adaptação dos denominados clássicos, tanto em inglês como em português. Não partilho da opinião de que a obra literária deve ser lida apenas na sua versão original. É verdade que o estilo de escrita, a linguagem e os recursos

expressivos utilizados são partes essenciais de qualquer obra literária, mas muitas transformaram-se em clássicos da literatura pelas personagens que criaram, pela história contada, ou até pelo impacto que tiveram na sociedade na altura em que surgiram.

Durante a maior parte da minha experiência docente, implementei a leitura extensiva elegendo uma única obra para a turma toda (cuja escolha ficaria inscrita na planificação anual da disciplina), que frequentemente era a sugerida pelo manual, procurando poupar as famílias de mais um encargo financeiro. Das várias obras de leitura extensiva lecionadas no 3.º ciclo, as que mais suscitaram o interesse dos/as alunos/as foram as adaptações de alguns clássicos (*Tom Sawyer* de Mark Twain, *Sherlock Holmes* de Sir Arthur Conan Doyle, *The Canterville Ghost* de Oscar Wilde, *Dracula* de Bram Stoker, entre outros).

Ao ler uma adaptação de um clássico, o/a leitor/a fica a conhecer estas personagens e estas histórias, conhece outros lugares e outras culturas, identifica referências literárias e culturais que lhe possam surgir ao longo da vida, torna-se culturalmente mais rico.

Como já referi, uma das metas curriculares propostas para o 9.º ano no domínio intercultural é “conhecer personagens e obras célebres de países de expressão inglesa.” Certamente não ocorrerá a nenhum/a professor/a de Inglês sugerir a leitura de Shakespeare a alunos/as de 9.º ano. No entanto, poderemos promover o conhecimento (ou reconhecimento) do autor e das suas obras, através de versões adaptadas destas, ou através de atividades como as que apresento em anexo, que visam promover a cultura literária (Anexo 5). Se este tipo de abordagem à leitura servir de incentivo ao/a aluno/a para um dia, mais tarde, ter a curiosidade de assistir a uma peça de Shakespeare, então já terá cumprido um papel importantíssimo na sua formação cultural.

Reconhecendo o relevo que deve ser dado à leitura orientada de certas obras, deve evitar-se continuar a confundir esse tipo de abordagem com a leitura extensiva, a leitura pelo prazer de ler. Esta última deve ser promovida através de ações educativas que motivem os/as alunos/as para a leitura, como tentarei explicar de seguida.

## **6.2. Luzes, Livro... Ação!**

Não era a minha intenção com este trabalho apresentar propostas de leituras a realizar, nem formas de didatizar essa leitura. Os manuais escolares, bem como os diversos materiais de apoio à prática docente, apresentam propostas variadas e interessantes.

Constatei que a leitura extensiva não era um conteúdo devidamente valorizado e aproveitado pelos/as professores/as de Inglês (faço *mea culpa*) e o desafio que me propus foi tentar convencer os/as alunos/as a ler nesta língua.

Na implementação de um plano de promoção da leitura extensiva em língua inglesa é essencial que exista, em cada escola, uma boa quantidade de obras adequadas à idade, interesses e nível de proficiência dos/as alunos/as. Também seria boa ideia incluir títulos em inglês nas habituais feiras do livro realizadas nas escolas, incentivando os/as alunos/as a adquirí-los e possibilitando a organização de trocas e empréstimos entre colegas. Também seria ideal existirem espaços físicos onde se sentissem confortáveis a ler e que tivessem tempo para o fazer. Seria muito bom poder substituir alguns minutos de aula por tempo de leitura silenciosa. Um bom exemplo disso é o projeto DEAR (Drop Everything and Read)<sup>2</sup> existente dos EUA. Trata-se uma celebração que ocorre todos os anos no mês de abril, cujo objetivo é recordar que a leitura é fundamental. A qualquer momento, por exemplo, numa altura em que a concentração na aula começa a falhar, ou numa fatigante sexta-feira ao último tempo, o/a professor/a declara *DEAR time* e todos pegam no seu livro e lêem silenciosamente, professor/a incluído/a.

Criando as condições acima referidas, resta criar nos/as alunos/as a vontade de ler. Aristóteles afirmava que “todo o homem deseja, por natureza, conhecer”, faz parte do ser humano essa curiosidade pelo mundo que nos rodeia e é ela que nos permite evoluir enquanto indivíduos e enquanto espécie. No entanto, virando-me para a filosofia de trazer por casa, ouço frequentemente uma amiga dizer que “não se sente falta daquilo que não se conhece.” Embora o diga num contexto completamente diferente, parece-me que aqui se aplica na perfeição: a grande maioria dos/as alunos/as que temos perante nós não reconhece o valor da leitura, não sabe os benefícios que lhe pode trazer no futuro e não a elege como forma preferida de lazer. Quem é professor/a, principalmente no 3.º ciclo, sente que está perante um público a quem nada parece interessar, tudo é um fardo que têm que suportar para tirar notas que lhes permitam manter os pais minimamente satisfeitos e, assim, poderem ter acesso às benesses que realmente os fazem felizes. Como colocar estes/as alunos/as a ler com gosto? Penso que a solução passará por ‘desrespeitar’ um dos princípios básicos da leitura extensiva: a ideia de que a leitura extensiva não deve ser tida em conta na avaliação dos/as alunos/as. Qualquer professor/a reconhece que se pedir a um/a aluno/a para fazer uma pesquisa ou ler um livro, ouvirá logo de seguida a questão “Isso conta para a nota?”. Se respondermos que não, é mais que óbvio que não pegarão no livro.

Daniel Pennac, em *Como Um Romance*, descreve uma situação que certamente é familiar a muitos de nós:

Tome-se uma turma de adolescentes, cerca de trinta e cinco alunos. Não daqueles cuidadosamente calibrados para franquearem rapidamente os altos pórticos das escolas importantes, mas dos outros,

---

<sup>2</sup> O projeto tem uma página de internet que sugere leituras, partilha de experiências e materiais de apoio: <http://dropeverythingandread.com/NationalDEARday.html>.

dos que vieram dos liceus do centro da cidade, porque o seu boletim não prometia acesso ao bacharelato.

Início do ano.

Ali falharam.

Naquela escola.

Com aquele professor.

“Falharam” é o termo. Foram rejeitados pelo rio, quando os seus colegas de ontem estão ao largo a bordo dos liceus-navios, de partida para grandes “carreiras”. Estão perdidos, abandonados pela maré escolar. É assim que se descrevem a si próprios na ficha de inscrição:

Nome, apelido, data de nascimento...

Informações diversas:

*“Fui sempre péssimo em matemática”... “As línguas não me interessam”... “Não consigo concentra-me” ... Não consigo escrever bem”... “Há demasiado vocabulário nos livros” (Sic! Assim mesmo, sic!) ... “Não percebo nada de Física” ... “Tive sempre zero em ortografia”... “Em história, lá ia andando, mas não fixo as datas” ... “Julgo que não trabalho o suficiente”... “Não consigo compreender”... “Falhei muitas coisas”... “Gostava de desenhar, mas não tinha jeito”... “Custa-me muito”... “Não tenho memória”... “Faltam-me as bases”... “Não tenho ideias”... “Sei poucas palavras”...*

Já chega...

É assim que se caracterizam

Acabaram antes de ter começado. (Pennac, 1993: 99,100)

Este é um fiel retrato da maioria dos/as alunos/as com que me tenho cruzado ao longo da minha vida de professora. Ao realizar a pesquisa para este trabalho e ao ler a bibliografia, senti o mesmo que havia já sentido em algumas ações de formação: aquele desalento de pensar “isto é tudo muito bonito, mas não é para os meus alunos.” Os meus alunos e alunas não estão no liceu-navio rumo a uma grande carreira. Os seus pais e mães trabalham para colocar comida na mesa e pagar-lhes a educação, não trabalham, na maioria dos casos, por realização pessoal. Da mesma forma, eu não os vou convencer a ler com o argumento de que é muito bom para a sua formação cognitiva, pessoal e social. O argumento, pelo menos o inicial, tem que ser “porque conta para a nota.” Ler é um círculo vicioso. Assim como não ler. É necessário fazer com que os alunos entrem nesse círculo, e só quando estiverem completamente viciados, os podemos libertar do fardo da avaliação da leitura. A palavra motivação vem do latim *movere*. Se pretendemos motivar os/as alunos/as para a leitura, temos de ter em conta o que os/as move para fazer algo, em determinada idade ou fase das duas vidas. Se o argumento tiver que ser o da avaliação, então será por uma boa causa.

Importa não confundir avaliação com testes. Existem muitas outras atividades de avaliação menos formais que permitem verificar se o/a aluno/a se dedicou à leitura a que se comprometeu. A leitura pode servir de ponto de partida para um trabalho em que o/a aluno/a possa exprimir a sua individualidade, criatividade e/ou as reações ao que leu. No manual de Veríssimo Toste (1997) encontramos um manancial de recursos para esse efeito.

A minha experiência nesta vertente do ensino de Inglês leva-me a afirmar que a motivação para a leitura extensiva assenta em dois pilares: o desafio e a prova de superação. Em primeiro lugar,

proponho um desafio de leitura aos/às alunos/as (Anexo 6), podendo referir que se não o cumprirem não serão penalizados/as, mas que é uma forma de ganhar pontos extra na avaliação. De seguida, para provar que cumpriram o desafio, devem mostrar a prova: um pequeno relatório ou outra atividade que me permita verificar se a leitura foi efetivamente feita. Esta verificação pode ser feita com duas ou três perguntas orais, mas o preenchimento ou elaboração de um *book report* ajuda o/a aluno/a a estruturar ideias e a refletir um pouco sobre o que leu, para além de constituir a “prova física” da leitura realizada. Poderão ser realizadas outras atividades relacionadas com a história ou com as personagens, como os exemplos que apresento no Anexo 7.

Frequentemente também gosto de provocar os/as alunos/as com pequenas mensagens e imagens sobre a leitura, que partilho na página de uma rede social que tenho em comum com eles/as. Estas imagens poderão ser também utilizadas para decorar um canto de leitura ou animar as paredes brancas da sala de aula (Anexo 8).

O objetivo da leitura extensiva no contexto do ensino de Inglês como língua estrangeira é aproximar os/as alunos/as ao livro e formar leitores/as para a vida. A leitura não pode continuar a ter um valor meramente funcional na aprendizagem da língua. É necessário desenvolver estratégias que permitam despertar o interesse e a curiosidade dos/as alunos/as pelo livro e pela leitura em inglês. Compete-nos a nós, professores/as, através do aperfeiçoamento constante, da capacidade reflexiva e da generosidade e humildade em partilhar experiências bem (ou mal) sucedidas, encontrar as melhores estratégias e adaptá-las ao contexto em que vamos ensinar.

## Conclusão

O desafio que se nos apresenta de criar e sedimentar hábitos de leitura nos/as nossos/as alunos/as não é tarefa fácil. Ao longo da minha prática docente e como mãe de três crianças, a quem sempre procurei inculcar hábitos de leitura, através da leitura em voz alta quando eram mais pequenas, mais tarde com a frequência habitual de livrarias e bibliotecas, e pelo meu exemplo enquanto leitora, tenho verificado que, à medida que os/as jovens avançam na idade, vão perdendo o interesse pela leitura. Outros estímulos e interesses se sobrepõem na utilização dos seus (poucos) tempos livres. Como educadores/as compete-nos formar leitores/as para a vida, pois como descrito neste trabalho, a ausência de hábitos de leitura compromete o desenvolvimento de competências em vários domínios. Mas como motivar alunos/as para a leitura, quando a maioria do público que temos à frente é oriundo de um meio em que os livros não são considerados um bem essencial? Como lidar com a preferência dos/as jovens por outras atividades lúdicas e recreativas proporcionadas pelas novas tecnologias, com as quais é tão difícil competir?

Confesso que, quer como professora quer como mãe, nunca descobri esse truque de magia que nos permite, através do simples apelo, criar o gosto pela leitura. Mais difícil ainda será convencer os/as alunos/as a ler em inglês, quando não gostam de o fazer na sua língua materna. Os hábitos de leitura devem ser encarados como algo que tem que ser aprendido, e, como tal, compete-nos a nós, educadores/as, recorrer aos argumentos e meios que tivermos disponíveis. Assim, defendo que a motivação passe pela ponderação de projetos de leitura autónoma na avaliação dos/as alunos/as. É preciso “obrigar” a ler, mas podemos transformar essa obrigação numa tarefa prazerosa, se for o/a aluno/a a escolher o que vai ler, quando o vai fazer e se as tarefas relacionadas com essa leitura não forem penosamente extensas. Admito que a leitura orientada seja uma abordagem igualmente pertinente no desenvolvimento de competências de leitura e que pode, também, motivar os/as alunos/as para outras leituras, mas seria importante que não se continuasse a confundir leitura extensiva (recreativa) com leitura orientada, como sucede atualmente na maioria dos manuais de inglês.

## FONTES CONSULTADAS

Babo, Maria Ausenda M. (2004). “‘Que farei com este texto?’ A leitura na aula de Língua Estrangeira: percursos iniciais”. Em John Greenfield (Org.), *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas* (pp. 83-92). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Consultado a 30/01/2016 em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8261.pdf>.

Baleiro, Rita (2010). “Literary Literacy: Why read literary texts in the English Language classes?”. *E-Teals: an e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*. Consultado a 05/03/2016 em <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id1306id2304&sum=sim>.

Bell, Timothy (1998). “Extensive Reading: Why? and How?”. *The Internet TESL Journal*, IV, 12. Consultado a 30/01/2016 em <http://iteslj.org/Articles/Bell-Reading.html>.

Brown, Ronan, Rob Waring e Sangraewee Donkaewbua (2008). “Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories”. *Reading in a Foreign Language*. Manoa: University of Hawai’i at Manoa. Consultado a 30/01/2016 em <http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/October2008/brown/brown.pdf>.

Clandfield, Lindsay e Jo Budden (s.d.). “Teaching materials: using readers in the EFL/ESL classroom”. *One Stop English*. Consultado a 30/01/2016 em <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-%20materials/teaching-materials-using-readers-in-the-efl/esl-classroom-%201/146513.article>.

Collie, Joanne e Stephen Slater (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Cunningham, Anne E., e Keith E. Stanovich (2001). “What Reading Does for the Mind.” *Journal of Direct Instruction* 1.2: 137-149. *National Institute for Direct Instruction*. Consultado a 21/04/2016 em [http://www.nifdi.org/documents-library/cat\\_view/92-journal-of-direct-instruction-jodi/94-volume-1-no-2-summer-2001](http://www.nifdi.org/documents-library/cat_view/92-journal-of-direct-instruction-jodi/94-volume-1-no-2-summer-2001).

Cambridge University Press (1999). *Teacher’s Guide. Cambridge English Readers*. Consultado a 29/04/2016, em [http://www.cambridge.org/servlet/file/store7/item620599/version1/CER\\_LALL\\_TT\\_TeachersGuide.pdf](http://www.cambridge.org/servlet/file/store7/item620599/version1/CER_LALL_TT_TeachersGuide.pdf).

Day, Richard (s.d.). “The Benefits of Extensive Reading”. Consultado a 30/01/2016 em <http://www.oupe.es/es/ELT/supplementarymaterial/Readers/bookworms/Recursos%20Destacados/the%20benefits%20of%20extensive%20reading.pdf>.

Day, Richard e Julien Bamford (1997). "Extensive Reading: What is it? Why Bother?". *The Language Teacher*, 21.5. Japan Association for Language Teaching. Consultado a 30/01/2016 em [http://jalt-publications.org/old\\_tlt/files/97/may/extensive.html](http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html).

Day, Richard e Julien Bamford (2002). "Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading". *Reading in a Foreign Language*, 14, 2. Consultado a 30/01/2016 em <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/october2002/day/day.html>.

Fenner, Anne-Britt ed. (2001). *Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Kittle, Penny (2014). *Book Love*. Consultado a 30/01/2016 em [http://www.pennykittle.net/uploads/images/PDFs/Workshop\\_Handouts/BL-Kittle-handouts-2014.pdf](http://www.pennykittle.net/uploads/images/PDFs/Workshop_Handouts/BL-Kittle-handouts-2014.pdf).

Lial, William (2013). "O Livro Como Objeto de Prazer". *WilliamLial.blog*. Consultado a 20/09/2016, em [http://williamlial.blogspot.pt/2013/06/o-livro-como-objeto-de-prazer\\_4.html](http://williamlial.blogspot.pt/2013/06/o-livro-como-objeto-de-prazer_4.html).

Llosa, Mario Vargas (2001). "Why Literature? The Premature Obituary of the Book". *New Republic*. Consultado a 20/09/2016, em <https://newrepublic.com/article/78238/mario-vargas-llosa-literature>.

Maley, Alan (2009). "Extensive Reading: Why it is good for our students... and for us". *Teaching English*. Consultado a 30/01/2016 em <https://www.teachingenglish.org.uk/article/extensive-reading-why-it-good-our-students%E2%80%A6-us>.

Mar, Raymond, Keith Oatley, Jacob Hirsh, Jennifer dela Paz, Jordan B. Peterson (2006). "Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds". *Journal of Research in Personality* 40, pp. 694–712. Consultado a 20/04/2016 em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S009265660500053X>.

Martins, Adriana (1998). "A Leitura Extensiva na Disciplina de Inglês: Prazer ou Tortura?". *Máthesis* 7, pp. 359-371. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.

Mikulecky, Beatrice S. (2008). "Teaching Reading in a Second Language". *Pearson ELT USA*. Consultado a 06/03/2016 em <http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky-Reading%20Monograph%20.pdf>.

Mikulecky, Beatrice S. e Linda Jeffries (2007). *Advanced Reading Power*. New York: Pearson Education.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1997). *Programa e Organização Curricular de Inglês – Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Metas Curriculares de Inglês – 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*.

Martin, Lauren (2014). "Why Readers, Scientifically, Are The Best People To Fall In Love With". *Elite Daily*. Consultado a 26/04/2016 em <http://elitedaily.com/life/culture/date-reader-readers-best-people-fall-love-scientifically-proven/662017/>.

Moreira, António A., Gillian Moreira, Maria Teresa Roberto, Susan Howcroft, Teresa Almeida (2001). *Programa de Inglês – 10º, 11º e 12º anos (Nível de Continuação). Formação Geral dos Cursos Gerais e Cursos tecnológicos, Formação Específica dos Cursos Científico Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Nuttal, Christine (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

O'Connell, Fitch (2009). *BritLit: Using Literature in EFL Classroom*. London: British Council.

Pennac, Daniel (1992). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.

Savidou, Christine (2004). "An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom". *The Internet TESL Journal*, Vol. X, no. 12. Consultado a 20/04/2016 em <http://iteslj.org/>.

Sell, Jonathan P.A. (2005). "Why teach literature in the foreign language classroom?". *Encuentro 15*. Consultado a 20/04/2016 em [http://encuentrojournal.org/textos/11\\_Sell.pdf](http://encuentrojournal.org/textos/11_Sell.pdf).

Sullivan, Alice e Matt Brown (2013). *Social Inequalities in Cognitive Scores at Age 16: The role of reading*. London: Institute of Education University of London.

Tomalin, Barry (2008). "Culture: The Fifth Language Skill". *Teaching English – British Council*. Consultado a 30/04/2016 em <https://www.teachingenglish.org.uk/article/culture-fifth-language-skill>.

Toste, Veríssimo (1997). *Extensive Reading - 2º e 3º Ciclo*. Porto: Porto Editora.

Toste, Veríssimo (2010). "Creating a Positive Reading Environment". *APPI Journal Autumn Issue*. Porto: Porto Editora.

Wang, Yen-Hui (2013). "Incidental Vocabulary Learning Through Extensive Reading: A Case of Lower-level Taiwanese Learners". *The Journal of Asia TEFL*, Vol. 10, No. 3, pp. 59-80. Consultado a 30/01/2016 em <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html>.

Waring, Rob (s.d.). *The 'Why' and 'How' of Using Graded Readers*. Oxford: Oxford University Press.

### **Imagem da capa**

Ilustração de Maurice Sendak

in Graves, Robert (1962). *The Big Green Book*. New York: Crowell-Collier.

## ANEXOS

Anexo 1 – A leitura extensiva no programa de Inglês do 3.º ciclo do ensino básico

Anexo 2 – Obras de leitura extensiva sugeridas para o 3.º ciclo do ensino básico

Anexo 3 – Obras de leitura extensiva sugeridas para o ensino secundário

Anexo 4 – Grelha de observação da abordagem à leitura extensiva nos manuais de Inglês do 3.º ciclo e secundário em vigor no ano letivo 2015/16

Anexo 5 – Desenvolvimento da cultura literária: *Shakespeare's Tragedies*

Anexo 6 – Desafios de leitura

Anexo 7 – *Book reports / Book activities*

Anexo 8 – *Teasers and spoilers*

## Anexo 1 – A leitura extensiva no programa de Inglês do 3.º ciclo do ensino básico

		PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO		
		7.º ANO	8.º ANO	9.º ANO
<p>4.3.5 —Objectivo: Desenvolver o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa.</p>				
CONTEÚDOS				
<p>LEITURA EXTENSIVA</p> <p>No âmbito das seguintes áreas do uso da língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Mundividências — suas e de outros.</li> <li>— Processos de aprendizagem.</li> <li>— Atitudes em geral/funcionamento do(s) grupo(s) par/organização do trabalho.</li> <li>— O mundo da(s) cultura(s) alvo.</li> <li>— O funcionamento da língua alvo.</li> <li>— Avaliação de processos e produtos.</li> </ul>		<p>DESENVOLVE PRÁTICAS DIVERSAS DE SENSIBILIZAÇÃO À LEITURA EXTENSIVA.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica a sua relação/de outros (colegas e professor) com a leitura na língua materna (o que lê, porque lê, ...):               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Expectativas/gostos.</li> <li>— Hábitos de leitura.</li> <li>— Utilização de bibliotecas.</li> </ul> </li> <li>• Ouve ler/lê textos diversificados (incluindo os dos colegas e professor).</li> <li>• Relaciona textos ouvidos/lidos com experiências pessoais e mundividências.</li> </ul>	<p>DESENVOLVE PRÁTICAS DIVERSAS DE SENSIBILIZAÇÃO À LEITURA EXTENSIVA EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica a sua relação/de outros (colegas e professor) com a leitura na língua materna (o que lê, como lê, quando lê, porque lê, ...):               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Expectativas/gostos.</li> <li>— Hábitos de leitura.</li> <li>— Utilização de bibliotecas.</li> </ul> </li> <li>• Ouve ler/lê textos diversificados (incluindo os dos colegas e professor).</li> <li>• Relaciona textos ouvidos/lidos com experiências pessoais e mundividências.</li> </ul>	<p>DESENVOLVE PRÁTICAS DIVERSAS DE SENSIBILIZAÇÃO À LEITURA EXTENSIVA EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica a sua relação/de outros (colegas e professor) com a leitura na língua materna (o que lê, como lê, quando lê, porque lê, ...):               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Expectativas/gostos.</li> <li>— Hábitos de leitura.</li> <li>— Utilização de bibliotecas.</li> </ul> </li> <li>• Ouve ler/lê textos diversificados (incluindo os dos colegas e professor).</li> <li>• Relaciona textos ouvidos/lidos com experiências pessoais e mundividências.</li> </ul>

CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO		
	7.º ANO	8.º ANO	9.º ANO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha impressões/opiniões sobre o que ouve e lê.</li> <li>• Usa um número crescente de recursos para rentabilizar a sua leitura:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Diários/notas.</li> <li>— Fichas de leitura.</li> <li>— <i>Review</i>.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> </ul> <p>DESENVOLVE PROCESSOS DE INTERACÇÃO COM O TEXTO DE LEITURA EXTENSIVA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha impressões/opiniões sobre o que ouve e lê.</li> <li>• Usa um número crescente de recursos para rentabilizar a sua leitura:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Diários/notas.</li> <li>— Fichas de leitura.</li> <li>— <i>Review</i>.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> </ul> <p>DESENVOLVE PROCESSOS DE INTERACÇÃO COM O TEXTO DE LEITURA EXTENSIVA EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha impressões/opiniões sobre o que ouve e lê.</li> <li>• Usa um número crescente de recursos para rentabilizar a sua leitura:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Diários/notas.</li> <li>— Fichas de leitura.</li> <li>— <i>Review</i>.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> </ul> <p>DESENVOLVE PROCESSOS DE INTERACÇÃO COM O TEXTO DE LEITURA EXTENSIVA EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associa ideias ao assunto de um texto a partir de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Gravuras.</li> <li>— Títulos.</li> <li>— Palavras chave.</li> <li>— Capa e contracapa.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> </ul> <p>DESENVOLVE PROCESSOS DE INTERACÇÃO COM O TEXTO DE LEITURA EXTENSIVA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associa ideias ao assunto de um texto a partir de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Gravuras.</li> <li>— Títulos.</li> <li>— Palavras chave.</li> <li>— Capa e contracapa.</li> <li>— <i>Opening sentences</i>.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> </ul> <p>DESENVOLVE PROCESSOS DE INTERACÇÃO COM O TEXTO DE LEITURA EXTENSIVA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associa ideias ao assunto de um texto a partir de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Gravuras.</li> <li>— Títulos.</li> <li>— Palavras chave.</li> <li>— Capa e contracapa.</li> <li>— <i>Opening sentences</i>.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> </ul> <p>DESENVOLVE PROCESSOS DE INTERACÇÃO COM O TEXTO DE LEITURA EXTENSIVA.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especula sobre os sentidos do texto através de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Extractos do texto.</li> <li>— Audição/visualização de <i>prompts</i>.</li> <li>— Escrita livre.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> <li>• Pesquisa informação sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Autor.</li> <li>— Tema.</li> <li>— Contexto.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> <li>• Exprime opinião sobre o assunto do texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especula sobre os sentidos do texto através de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Extractos do texto.</li> <li>— Audição/visualização de <i>prompts</i>.</li> <li>— Escrita livre.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> <li>• Pesquisa e organiza informação sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Autor.</li> <li>— Tema.</li> <li>— Contexto.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> <li>• Exprime opinião sobre o assunto do texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especula sobre os sentidos do texto através de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Extractos do texto.</li> <li>— Audição/visualização de <i>prompts</i>.</li> <li>— Escrita livre.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> <li>• Pesquisa e organiza informação sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Autor.</li> <li>— Tema.</li> <li>— Contexto.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> <li>• Exprime opinião sobre o assunto do texto.</li> </ul>

CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO		
	7.º ANO	8.º ANO	9.º ANO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirma hipóteses formuladas através de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Assunto/ideia principal.</li> <li>— Contexto espaço-temporal.</li> <li>— Personagens.</li> </ul> </li> <li>• Identifica intenções do escritor considerando:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Contexto sócio-cultural.</li> <li>— Estrutura do texto/parágrafo/frase.</li> <li>— Registo.</li> <li>— Momentos de narração (sequência de acontecimentos, personagens, ...).</li> <li>— Momentos de descrição (ausência de acção e/ou referências de tempo, cores, ...).</li> <li>— Linguagem (campos semânticos).</li> </ul> </li> <li>• Produz interpretações do texto.</li> <li>• Cria texto sobre o texto pela inferência de sentidos.</li> <li>• Constrói a sua <i>cultural awareness</i> na interacção com o texto:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Identifica e compara referentes sócio-culturais (sua cultura/cultura alvo).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirma hipóteses formuladas através de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Assunto/ideia principal.</li> <li>— Contexto espaço-temporal.</li> <li>— Personagens.</li> </ul> </li> <li>• Identifica intenções do escritor considerando:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Contexto sócio-cultural.</li> <li>— Estrutura do texto/parágrafo/frase.</li> <li>— Registo.</li> <li>— Momentos de narração (sequência de acontecimentos, personagens, ponto de vista do narrador, ...).</li> <li>— Momentos de descrição (ausência de acção e/ou referências de tempo, cores, ...).</li> <li>— Linguagem (campos semânticos).</li> </ul> </li> <li>• Produz interpretações do texto.</li> <li>• Cria texto sobre o texto pela inferência de sentidos.</li> <li>• Constrói a sua <i>cultural awareness</i> na interacção com o texto:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Distingue e compara referentes sócio-culturais (sua cultura/cultura alvo).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirma hipóteses formuladas através de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Assunto/ideia principal.</li> <li>— Contexto espaço-temporal.</li> <li>— Personagens.</li> </ul> </li> <li>• Reconhece o <i>genre</i> do texto:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Aventura.</li> <li>— Biografia.</li> <li>— Ficção histórica.</li> <li>— Ficção científica.</li> <li>— <i>Fairy tale</i>.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> <li>• Identifica intenções do escritor considerando:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Contexto sócio-cultural.</li> <li>— Estrutura do texto/parágrafo/frase.</li> <li>— Registo.</li> <li>— <i>Genre</i>.</li> <li>— Momentos de narração (sequência de acontecimentos, personagens, ponto de vista do narrador, ...).</li> <li>— Momentos de descrição (ausência de acção e/ou referências de tempo, apelo aos sentidos: sons, cheiros, gostos, cores, ...).</li> <li>— Linguagem (campos semânticos).</li> </ul> </li> <li>• Produz interpretações do texto.</li> <li>• Cria texto sobre o texto pela inferência de sentidos.</li> <li>• Constrói a sua <i>cultural awareness</i> na interacção com o texto:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Distingue e compara referentes sócio-culturais (sua cultura/cultura alvo).</li> </ul> </li> </ul>

CONTEÚDOS	PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO		
	7.º ANO	8.º ANO	9.º ANO
	<p>DESENVOLVE PROCESSOS DE APEREÇIAÇÃO DE TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirma e/ou reformula expectativas iniciais.</li> <li>• Avalia as dimensões factual e moral de um texto e exprime opinião.</li> <li>• Usa o texto como pretexto para criações diversas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Texto paralelo.</li> <li>— Dramatização.</li> <li>— Simulação.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> </ul> <p>AVALIA OS SEUS PROGRESSOS COMO LEITOR</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto ao entendimento de universos culturais diversos.</li> <li>• Quanto à motivação e gosto de ler.</li> </ul>	<p>DESENVOLVE PROCESSOS DE APEREÇIAÇÃO DE TEXTO EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirma e/ou reformula expectativas iniciais.</li> <li>• Avalia as dimensões factual e moral de um texto e exprime opinião.</li> <li>• Usa o texto como pretexto para criações diversas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Texto paralelo.</li> <li>— Dramatização.</li> <li>— Simulação.</li> <li>— Representações gráficas.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> </ul> <p>AVALIA OS SEUS PROGRESSOS COMO LEITOR</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto ao entendimento de universos culturais diversos.</li> <li>• Quanto à motivação e gosto de ler.</li> </ul>	<p>DESENVOLVE PROCESSOS DE APEREÇIAÇÃO DE TEXTO EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE CRESCENTE.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirma e/ou reformula expectativas iniciais.</li> <li>• Avalia o texto considerando:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Dimensões factual e moral.</li> <li>— Estrutura/organização.</li> </ul> </li> <li>• Usa o texto como pretexto para criações diversas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— Texto paralelo.</li> <li>— Dramatização.</li> <li>— Simulação.</li> <li>— Representações gráficas.</li> <li>— <i>Mini-lectures</i>.</li> <li>— ...</li> </ul> </li> </ul> <p>AVALIA OS SEUS PROGRESSOS COMO LEITOR</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto ao entendimento de universos culturais diversos.</li> <li>• Quanto à motivação e gosto de ler.</li> </ul>

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. (1997). *Programa e Organização Curricular de Inglês – Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

## Anexo 2 - Obras de leitura extensiva sugeridas para o 3.º ciclo do Ensino Básico

### 7.º/8.º ANOS

- ARENCO, S., *Fruit Tree Island*, Hotshot Puzzles 2, O. U. P., Oxford, 1993.
- BASSET, J., *William Shakespeare*, Oxford Bookworms 2, O. U. P., Oxford, 1993.
- BYRNE, D., *Gandhi*, Longman Structural Readers, Stage 3, Longman, Harlow, 1991.
- DAVIES, P., *Escape from Planet Zog*, Hotshot Puzzles 3, O. U. P., Oxford, 1992.
- DEFOE, D., *Robinson Crusoe*, Longman Classics, Stage 3, Longman, Harlow, 1990.
- DOYLE, A. C., *The Return of Sherlock Holmes*, Longman Classics, Stage 3, Longman, Harlow, 1992.
- IGGULDEN, M., *Chance of a Lifetime*, Longman Originals, Stage 3, Longman, Harlow, 1992.
- LUCAS, G., *Star Wars*, Longman Movieworld, Longman, Harlow, 1986.
- POE, E. A., *The Black Cat & Other Stories*, Simply Stories, Level 2, Penguin, Harmondsworth, 1991.
- RABLEY, S., *Finn's Business*, Streamline Graded Readers, Level 3, O. U. P., Oxford, 1990 (1988).
- STEVENSON, R. L., *Dr Jekyll and Mr Hyde*, Longman Classics, Stage 3, Longman, Harlow, 1992.
- *Kidnapped*, Longman Classics, Stage 2, Longman, Harlow, 1994.
- WILDE, O., *The Young King and Other Stories*, New Method Supplementary Readers, Stage 3, Longman, Harlow, 1991.

### 9.º ANO

- ASIMOV, I., *I, Robot* (Short Stories), Oxford Bookworms 5, O. U. P., Oxford, 1993.
- CHANDLER, R., *The Long Goodbye*, Simply Stories, Level 4, Penguin, Harmondsworth, 1991.
- *Farewell my Lovely*, Simply Stories, Level 3, Penguin, Harmondsworth, 1991.
- DAVIS, G. and PEDLER, K., *Doomwatch — The world in danger —*, Longman Classics, Stage 4, Longman, Harlow, 1986.
- DICKENS, C., *David Copperfield*, Longman Classics, Stage 4, Longman, Harlow, 1991.
- DOYLE, A. C., *Three Adventures of Sherlock Holmes*, Longman Classics, Stage 4, Longman, Harlow, 1992.
- ESMOR, J. (ed.), *American Short Stories of Today*, Penguin Books, Harmondsworth, 1988.
- *British Short Stories of Today*, Penguin Books, Harmondsworth, 1987.
- FITZGERALD, F. S., *The Baby Party & Other Stories*, Simply Stories, Level 4, Penguin, Harmondsworth, 1991.
- GRIMSHAW, N., *The Angry Valley*, Longman Classics, Stage 4, Longman, Harlow, 1990.
- HUNTER, J. (ed.), *Modern Short Stories*, Faber & Faber, London, 1964.
- LONDON, J., *The Call of the Wild*, Longman Classics, Stage 4, Longman, Harlow, 1991.
- POE, E. A., *Tales of Mystery and Imagination*, Longman Simplified English Series, Longman, Harlow, 1992.
- PROWSE, P., *Bristol Murder*, Heinemann Guided Readers, Intermediate Level Heinemann, Oxford, 1992.
- SCHLAREDT, V. & BROWN, P., *Martin Luther King*, Longman Famous Lives, Longman, Harlow, 1991.
- TWAIN, M., *The Adventures of Huckleberry Finn*, Longman Simplified English Series, Longman, Harlow, 1991.
- VICARY, T., *The Hitch-Hicker*, Streamline Graded Readers, Level 4, O. U. P., Oxford, 1991 (1989).
- VILLENEUVE, M., *Ulster Story*, Longman Structural Readers, Stage 3, Harlow, 1991.

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (1997). *Programa e Organização Curricular de Inglês – Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

### **Anexo 3 – Obras de leitura extensiva sugeridas para o Ensino Secundário**

#### **Sugestões de Leitura – 10º e 11º Anos**

- Achebe, C. (1972). *Girls at War*. Oxford: Heinemann.
- Angelou, M. et al. (1993). *Quartet of Stories*. London: Longman.
- Bradbury, M. (ed.) (1987). *Modern British Short Stories*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Cameron, P. (1995). *Tales from Many Cultures*. London: Longman.
- Dahl, R. (1990). *Roald Dahl's Tales of the Unexpected*. London: Vintage Books.
- Dahl, R. (1990). *The Best of Roald Dahl*. London: Vintage Books.
- Gordimer, N. (1983). *Selected Stories*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Grace, P. (1987). *Collected Stories*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hillerman, T. & Penzler, O. (eds.) (2000). *The Best American Mystery Stories of the Century*. New York: Houghton Mifflin.
- Janssen, A. (1984). *Unusual Stories from many Lands*. New Jersey: Prentice Hall.
- Jhabvala, R. P. (1987). *Out of India – Selected Stories*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Jones, I. (ed.) (1987). *British Short Stories of Today*. Harmondsworth: Penguin Books.
- King, S. (1999). *Different Seasons*. Brooklyn Park, Min.: Mass Market Paperbacks.
- Lively, P. (1997). *The Five Thousand and One Nights*. Seattle: Fjord Press.
- Millhauser, S. (1999). *Enchanted Night: A Novella*. New York: Crown Publishing Group.
- Munro, A. (1997). *Selected Stories*. New York: Vintage Books.
- Updike, J. & Kenison, K. (eds.) (2000). *Best American Short Stories of the Century*. New York: Houghton Mifflin. (com cassette áudio)

#### **Sugestões de Leitura – 12º Ano**

- Achebe, A. (1993). *Things Fall Apart*. London: MacMillan Education Ltd.
- Alexie, S. (2000). *The Lone Ranger and Tonto: Fistfight in Heaven*. New York: McGraw Hill College Division.
- Baldwin, J. (1963). *The Fire Next Time*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Binchy, M. (1992). *The Lilac Bus*. London: Arrow Books.
- Capote, T. (1958). *Breakfast at Tiffany's*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Carter, A. (1995). *The Bloody Chamber and Other Stories*. London: Vintage Books.
- Desai, A. (2000). *Fasting, Feasting*. New York: Houghton Mifflin.
- Elton, B. (1998). *Gaspig*. New York: Samuel French.
- Emecheta, B. (1998). *The Moonlight Bride*. New York: George Braziller.
- Fugard, A. (1996). *Valley Song*. New York: Theatre Communications Group.

- Gordimer, N. (2001). *The Pickup*. New York: Farrar, Strauss & Groux.
- Grace, P. (1999). *Potiki*. London: The Women's Press.
- Greene, G. (2000). *May We Borrow Your Husband?*. London: Vintage Books.
- Heaney, S. (1984). *Station Island*. London: Faber & Faber.
- Highsmith, P. (1999). *The Talented Mr. Ripley*. London: Vintage Books.
- Hornby, N. (2000). *About a Boy*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Lodge, D. (2000). *Home Truths: a novella*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Magona, S. (1998). *Living, Loving and Lying Awake at Night*. Northampton, Mass.: Interlink Publishing Group.
- McCarthy, C. (1993). *All The Pretty Horses*. New York: Vintage Books.
- McGough, R. (ed.) (1999). *Poems about Love*. Nottingham: Kingfisher Books.
- McMurtry, L. (1999). *The Last Picture Show*. New York: Scribner Books.
- Naipaul, V. S. (1973). *Miguel Street*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Parker, K.L. (ed.) (1998). *Australian Legendary Tales*. Twickenham: Senate.
- Pinkney, M. (ed.) (2001). *Classic Australian Short Stories*. Victoria: The Five Mile Press.
- Rendell, R. (2001). *Piranha to Scurfy and Other Stories*. London: Arrow Books.
- Simmons, C. (1998). *Salt Water*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Soyinka, W. (1996). *Lion and the Jewel*. Oxford: Oxford University Press.
- Walker, A. (1998). *The Color Purple*. New York: Washington Square Press.

Moreira, António A., Gillian Moreira, Maria Teresa Roberto, Susan Howcroft, Teresa Almeida (2001). *Programa de Inglês – 10º, 11º e 12º anos (Nível de Continuação). Formação Geral dos Cursos Gerais e Cursos tecnológicos, Formação Específica dos Cursos Científico Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

#### ANEXO 4 - Grelha de observação da abordagem à leitura extensiva nos manuais de Inglês do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário em vigor no ano letivo 2015/16

Manual (editor)	Abordagem à Leitura Extensiva
<b>7.º ANO</b>	
Download 7 (Areal Editores)	<b>Charlie's Adventures</b> , Fitch O'Connell - atividades muito breves de introdução à leitura e de compreensão global da história
English in Motion (Santillana / Richmond Publishing)	<b>Aladdin and Other Stories from the Arabian Nights</b> - reader adaptado por John Escott - sem exercícios
Hotspot (Express Publishing)	<b>Monstertrackers</b> , pelos autores do manual - BD com 8 aventuras pelo mundo à caça de criaturas reais e lendárias - cada capítulo tem duas ou três atividades muito curtas de compreensão geral da leitura e vocabulário
iLearn (Edições Asa)	<b>The Legend of the Shiny Lady and her Puppy</b> , Cláudia Ferradas - história baseada numa lenda argentina com alguns factos verídicos - atividades breves de compreensão da leitura em cada capítulo - remete para um projeto de recolha de histórias do património oral e sua redação em Inglês
iTeen 7 (Areal Editores)	<b>Robin Hood</b> , Howard Pyle - <i>graded reader</i> , sem referência ao nível - propõe atividades de leitura orientada para cada capítulo
Move On (Texto Editores)	<b>New York Message</b> , Catarina Chase Aleixo - atividades de leitura orientada, por capítulo
Next Move (Pearson)	<b>The Olympic Promise</b> , Lynda Edwards Penguin Active Reader Level 1 - atividades de compreensão de vocabulário e da história
Swoosh (Porto Editora)	<b>Is That True?</b> , autoras do manual - pequena atividade de compreensão da leitura para cada capítulo - atividades concentradas no final do caderno, para não interromper a leitura
T@rget (Sebenta)	<b>The Canterville Ghost</b> , Oscar Wilde Macmillan Readers Elementary Level
Your Turn 7 (Oxford University Press)	<b>The Canterville Ghost</b> , Oscar Wilde Graded Reader, Oxford Bookworm Level 2

<b>8.º ANO</b>	
Catch Up (Areal Editores)	<b>Pete's Tattoo</b> , Fitch O'Connell <b>The Starfish</b> , Fitch O'Connell - atividades muito breves de introdução à leitura e de compreensão global da história
English in Motion (Santillana / Richmond Publishing)	<b>Dr Jekyll and Mr Hyde</b> , Robert Louis Stevenson - reader adaptado por John Escott - exercícios finais de compreensão global do texto

Hotspot (Express Publishing)	<b><i>The Adventures of Huckleberry Finn</i></b> , Mark Twain - adaptado pelas autoras do manual - adaptação para BD - exercícios de leitura orientada, capítulo a capítulo
iTeen 8 (Areal Editores)	<b><i>The Happy Prince</i></b> , Oscar Wilde - <i>graded reader</i> , sem referência ao nível - propõe atividades de leitura orientada para cada capítulo
Move On (Texto Editores)	<b><i>Something Fishy</i></b> , Catarina Chase Aleixo - atividades de leitura orientada, por capítulo
New Wave Revolution (Porto Editora)	<b><i>Future Perfect</i></b> , autores do manual - aspeto gráfico semelhante aos <i>Diários de um Banana</i> - atividade final de compreensão da leitura - motivação para um projeto (Eurotopia 2100)
Next Move (Pearson)	<b><i>Wonders of the World</i></b> , Vicky Shipton Penguin Active Reading Level 2 - conhecimento geral, não literário - atividades de compreensão da leitura para cada capítulo
Swoosh (Porto Editora)	<b><i>Unsolved Mystery</i></b> , autoras do manual - ao longo de cada capítulo os/as alunos/as escolhem como prossegue a história – leitura empolgante - no final pequeno exercício de compreensão global do texto
T@rget (Sebenta)	<b><i>Dracula</i></b> , Bram Stoker - <i>reader</i> adaptado pelos/as autores/as do manual - atividade final de compreensão global da história
Upgrade (Edições Asa)	<b><i>The Hound of the Baskervilles</i></b> , Arthur Conan Doyle - versão adaptada, não refere autor/a nem nível - breves exercícios de compreensão global da história
Your Turn 8 (Oxford University Press)	sem referência à leitura extensiva

### 9.º ANO

Hotspot (Express Publishing)	<b><i>The Merchant of Venice</i></b> , William Shakespeare adaptado por Virginia Evans e Jenny Dooley - adaptação para conto com exercícios de leitura orientada, capítulo a capítulo - adaptação em texto dramático, a ser representado pelos/as alunos/as
iTeen 9 (Areal Editores)	<b><i>A Christmas Carol</i></b> , Charles Dickens - <i>graded reader</i> , sem referência ao nível - propõe atividades de leitura orientada para cada capítulo
Move On (Texto Editores)	<b><i>Diary of a Youtuber</i></b> , Catarina Chase Aleixo - atividades de leitura orientada no final de cada capítulo - exercício final de compreensão global
New Wave Revolution (Porto Editora)	<b><i>The Curious Case of Benjamin Button</i></b> , F. Scott Fitzgerald - adaptação dos/as autores/as do manual com aspeto gráfico semelhante aos <i>Diários de Um Banana</i> - pequena atividade final de compreensão global da história
Next Move (Pearson)	<b><i>Billy Elliot</i></b> , Melvin Burgess Penguin Readers Level 3 - atividades de compreensão da leitura para cada capítulo

Swoosh (Porto Editora)	<b>3.14750°N 101.69333°E A destination or a new beginning?</b> , autoras do manual - continuação da aventura iniciada no 8.º ano - ao longo de cada capítulo os/as alunos/as escolhem como prossegue a história – leitura empolgante - no final pequeno exercício de compreensão global do texto
U dare 9 (Porto Editora)	<b>True Love</b> , Isaac Asimov - adaptado pelas autoras do manual - atividades: pesquisa sobre o autor, antecipação da leitura, compreensão da história e opinião
Upgrade (Edições Asa)	<b>If I Stay</b> , Gayle Foreman - adaptado pelos/as autores/as do manual - exercícios de leitura orientada
Your Turn 9 (Oxford University Press)	<b>The Call of the Wild</b> , Jack London <b>Kidnapped</b> , Robert Louis Stevenson <b>Gulliver's Travels</b> , Jonathan Swift <b>The Hound of the Baskervilles</b> , Sir Arthur Conan Doyle Graded Readers – Oxford Bookworms Level 3 - o livro de exercícios apresenta a biografia dos autores e uma atividade com um excerto de cada história que serve como <i>teaser</i>

10.º ANO	
A Taste 4 English (Raiz Editora)	<b>The Fun They Had</b> , Isaac Asimov ( <i>short story</i> ) <b>The Influencing Machine</b> , Brooke Gladstone (excertos) <b>The Pregnancy Project</b> , Gaby Rodriguez (excertos) - apresenta atividades de compreensão global da leitura e conhecimento dos/as autores/as
Be Connected (Santillana)	<b>The Canterville Ghost and Other Stories</b> , Oscar Wilde - versão adaptada, inclui “The Model Millionaire” e “The Sphinx Without a Secret” - breves atividades finais de compreensão global da leitura
Bridges (Sebenta)	<b>Off the Deep End</b> , Mitali Perkins - <i>short story</i> - atividades de compreensão global da leitura
Insight Pre-Intermediate (Oxford University Press)	- Sugere uma lista de <i>readers</i> relacionados com cada uma das unidades temáticas (Anexo 5 - <i>Insight Recommended Readers</i> ) - Títulos de ficção e de conhecimento geral - não propõe atividades (alguns <i>readers</i> incluem propostas de atividades)
iTeen 10 (Areal Editores)	<b>The Copy</b> , Paul Jennings <b>Galloping Foxley</b> , Roald Dahl - textos originais - exercícios de leitura orientada - notas de rodapé com glossário (demasiado)
Link Up To You (Texto Editores)	<b>Galloping Foxley</b> , Roald Dahl <b>Notes from a Small Island</b> , Bill Bryson (excertos) - atividades de leitura orientada para cada capítulo e de compreensão global do texto

MashUp 10 (Areal Editores)	<b>The Uncles</b> , Fitch O'Connell <b>Star Light</b> , Isaac Asimov - versão original das duas <i>short stories</i> - exercícios de leitura orientada
Upgrade (Edições Asa)	<b>The Hunger Games</b> , Suzanne Collins <b>Underwater</b> , Antoinette Moses - adaptados pelas autoras do manual - exercícios de leitura orientada
Start-up 10 (Porto Editora)	<b>Sometimes the Best Adventures are Unplanned</b> , artigo adaptado da revista <i>National Geographic</i> (sem referência ao/à autor/a) <b>Mozart in the 21st Century</b> , Ron Pruitt (short story) - atividades de leitura orientada
Xplore 10 (Porto Editora)	<b>The Star</b> , Esther Claes ( <i>short story</i> ) <b>Ex Poser</b> , Paul Jennings <b>Death by Scrabble</b> , Charlie Fish <b>The Hitchhiker</b> , Roald Dahl - atividades breves de compreensão da leitura

### 11.º ANO

Be Connected (Santillana)	<b>Incident in the Yard</b> , Maya Angelou <b>The Lotus Eater</b> , Somerset Maugham - caderno com a versão original das duas <i>short stories</i> - atividades exaustivas de orientação e compreensão da leitura
Bridges (Sebenta)	<b>Making a difference</b> , Nalat Phanit-Black - <i>short story</i> - atividades de compreensão global da leitura
Insight Intermediate (Oxford University Press)	- Sugere uma lista de <i>readers</i> relacionados com cada uma das unidades temáticas ( <i>Insight Recommended Readers</i> ) - Títulos de ficção e de conhecimento geral - Não propõe atividades (alguns <i>readers</i> incluem propostas de atividades)
iTeen 11 (Areal Editores)	<b>The Day of the Execution</b> , Henry Slesar <b>Never Stop on the Motorway</b> , Jeffrey Archer - textos originais - exercícios de leitura orientada
Link Up To You (Texto Editores)	<b>Things</b> , D.H. Lawrence <b>Neither here nor There</b> , Bill Bryson (excertos) - atividades finais de compreensão global dos textos
Upgrade (Edições Asa)	<b>The View from Castle Rock</b> , Alice Munro - texto original - atividades breves de compreensão global da leitura
Start-up 11 (Porto Editora)	<b>The Power of Hope</b> , Rupert Sheldrake - entrevista publicada online, não refere a fonte - exercícios de antecipação e compreensão global da leitura <b>The Girl Who Fell from the Sky</b> , extrato de <i>When I Fell from the Sky: The True Story of One Woman's Miraculous Survival</i> de Juliane Koepcke traduzido para o inglês por Ross Benjamin - apresentado como ficção, apesar de ser uma história verdadeira - atividades de compreensão global da leitura

Xplore 11 (Porto Editora)	<p><b><i>A Conversation with my Father</i></b>, Grace Paley</p> <p><b><i>A Family Supper</i></b>, Kazuo Ishiguro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atividades de compreensão global do texto</li> <li>- leitura serve de ponto de partida para produzir outros textos criativos</li> </ul>
---------------------------	---

12.º ANO	
Insight 12.º ano (Oxford University Press)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugere uma lista de <i>readers</i> relacionados com cada uma das unidades temáticas (<i>Insight Recommended Readers</i>)</li> <li>- Títulos de ficção e de conhecimento geral</li> <li>- Não propõe atividades (alguns <i>readers</i> incluem propostas de atividades)</li> </ul>
Link Up to You (Texto Editores)	<p><b><i>Twelve Years a Slave</i></b>, Solomon Northup</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- versão simplificada, reproduzida no caderno de apoio à leitura extensiva e propostas de atividades de leitura orientada</li> </ul> <p><b><i>To Kill a Mockingbird</i></b>, Harper Lee</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- propostas de atividades de leitura orientada no caderno de apoio</li> <li>- versão original (a adquirir ou requisitar)</li> <li>- sugere a visualização dos filmes baseados nas obras</li> </ul>
Xplore 12 (Porto Editora)	<p><b><i>A Gravestone Made of Wheat</i></b>, Will Weaver</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Short story reproduzida integralmente no manual</li> <li>- proposta de atividades de leitura orientada no caderno de apoio</li> </ul> <p><b><i>Look Back in Anger</i></b>, John Osborne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- versão original (a adquirir ou requisitar)</li> <li>- proposta de atividades de leitura orientada no caderno de apoio</li> </ul> <p>Numa terceira unidade apresenta <i>book reviews</i> de 5 títulos, incentiva a outras leituras e propõe a organização de um <i>class reading file</i></p>

Anexo 5 – Desenvolvimento da cultura literária: *Shakespeare's Tragedies*

**The teachers' magazine**

Level: Pre-intermediate Age: Adolescents

## SHAKESPEARE'S TRAGEDIES

### THE FALL OF THE TRAGIC HERO



**A) OTHELLO**

Put the sentences in the correct order and find out about a Shakespearean play.

- 1) Othello, the Moor of Venice is a tragedy about a noble general who secretly marries Desdemona.
- 2) Iago starts manipulating Othello, making him believe that Desdemona is having an affair with Cassio.
- 3) Othello is now convinced and accuses Desdemona of unfaithfulness.
- 4) Iago steals Desdemona's handkerchief, which has been Othello's first gift to her.
- 5) Othello, in real pain, kills himself and, although Iago does not die, he is taken away and tortured.
- 6) So, when Othello asks for it, she cannot find it. Eventually, it is found in Cassio's room, which proves Iago is right about their affair.
- 7) Everything starts when Othello promotes Cassio to lieutenant. Iago is furious and envious, so he decides to plan his revenge against his general.
- 8) She denies everything, but Othello's rage has come too far; he suffocates her with a pillow.
- 9) Othello is suspicious at first, but after some time he is filled with rage.
- 10) Emilia, Iago's wife, realises who the real villain is and reveals the truth. Iago kills her and escapes.

**What do you think?**

- 1) Was it easy to convince Othello of his wife's supposed unfaithfulness?
- 2) What feelings drove him to do what he did?
- 3) Do you personally think that Othello acted well?
- 4) What would you do in a similar situation?
- 5) Discuss in groups or with the whole class what would be the best way to act if something similar happened to you.

**B) KING LEAR**

In this play, all the verbs have been taken away. Can you put them back in the correct place?

King Lear (1) ..... a tragedy about an old man who (2) ..... to give away all his lands to his three daughters, perhaps a little too soon. Cordelia, his most beloved daughter (3) ..... and (4) ..... to France after a big quarrel with her father. Goneril and Reagan, his other two daughters, (5) ..... together his downfall and (6) ..... to drive him crazy. Finally, his blindness and madness (7) ..... to Cordelia's death and his own.

In this play, as in many others, there (8) ..... a subplot involving another family. Edmund, who is the illegitimate son of the Earl of Gloucester, (9) ..... his half-brother's destruction. He separates father and son and (10) ..... his father's life, causing his death.





**D. HAMLET**

Read the following summary.

Hamlet is a play about a young man who is forced to avenge the murder of his father, the King of Denmark. The ghost of the victim appears to his son, Hamlet, and explains that his brother Claudius has murdered him. Claudius is now the king and new husband to Hamlet's mother. Hamlet acts as a madman to buy some time to confirm his uncle's guilt and to plot the revenge. This way, he pushes away the woman he loves, Ophelia.

A troupe of actors comes to Elsinore and Hamlet makes them act his father's murder in front of a big audience, including uncle Claudius and his wife Gertrude. The king realises that Hamlet knows the truth and sends him away to England to get rid of him. Before the trip, the protagonist confronts his mother and accidentally kills Polonius, Ophelia's and Laertes's father. During the journey, the ship is attacked by a pirate ship and Hamlet manages to come back, just in time to attend the funeral of Ophelia, who has apparently committed suicide.

Laertes accuses Hamlet of his father and sister's deaths and a duel is set up. Laertes poisons the tip of his sword and Claudius prepares a cup with a poisoned drink. Gertrude accidentally drinks from the cup and dies. Hamlet's and Laertes's swords are switched and both get deadly wounded. (...)

**C. MACBETH**

Complete the summary with your own ideas, be as imaginative as possible. (Shakespeare's ideas were great!)

Macbeth is about a ..... who is ..... and wants ..... and his wife play an important role in his .....

Find out what really happens in the play!



The ending is missing. Can you imagine how the play ends? Does Hamlet finally avenge his father?

**What do you think?**

- 1) What is your opinion about Hamlet's feeling of revenge?
- 2) Discuss this expression with the whole class, *An eye for an eye (and a tooth for a tooth)*. Is there a similar expression in your language? What does it mean?
- 3) Is this way of acting positive for our society? Why?

Key: A) 1; 7; 2; 9; 4; 6; 3; 8; 10; 5; B) 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; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 59; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78; 79; 80; 81; 82; 83; 84; 85; 86; 87; 88; 89; 90; 91; 92; 93; 94; 95; 96; 97; 98; 99; 100; 101; 102; 103; 104; 105; 106; 107; 108; 109; 110; 111; 112; 113; 114; 115; 116; 117; 118; 119; 120; 121; 122; 123; 124; 125; 126; 127; 128; 129; 130; 131; 132; 133; 134; 135; 136; 137; 138; 139; 140; 141; 142; 143; 144; 145; 146; 147; 148; 149; 150; 151; 152; 153; 154; 155; 156; 157; 158; 159; 160; 161; 162; 163; 164; 165; 166; 167; 168; 169; 170; 171; 172; 173; 174; 175; 176; 177; 178; 179; 180; 181; 182; 183; 184; 185; 186; 187; 188; 189; 190; 191; 192; 193; 194; 195; 196; 197; 198; 199; 200; 201; 202; 203; 204; 205; 206; 207; 208; 209; 210; 211; 212; 213; 214; 215; 216; 217; 218; 219; 220; 221; 222; 223; 224; 225; 226; 227; 228; 229; 230; 231; 232; 233; 234; 235; 236; 237; 238; 239; 240; 241; 242; 243; 244; 245; 246; 247; 248; 249; 250; 251; 252; 253; 254; 255; 256; 257; 258; 259; 260; 261; 262; 263; 264; 265; 266; 267; 268; 269; 270; 271; 272; 273; 274; 275; 276; 277; 278; 279; 280; 281; 282; 283; 284; 285; 286; 287; 288; 289; 290; 291; 292; 293; 294; 295; 296; 297; 298; 299; 300; 301; 302; 303; 304; 305; 306; 307; 308; 309; 310; 311; 312; 313; 314; 315; 316; 317; 318; 319; 320; 321; 322; 323; 324; 325; 326; 327; 328; 329; 330; 331; 332; 333; 334; 335; 336; 337; 338; 339; 340; 341; 342; 343; 344; 345; 346; 347; 348; 349; 350; 351; 352; 353; 354; 355; 356; 357; 358; 359; 360; 361; 362; 363; 364; 365; 366; 367; 368; 369; 370; 371; 372; 373; 374; 375; 376; 377; 378; 379; 380; 381; 382; 383; 384; 385; 386; 387; 388; 389; 390; 391; 392; 393; 394; 395; 396; 397; 398; 399; 400; 401; 402; 403; 404; 405; 406; 407; 408; 409; 410; 411; 412; 413; 414; 415; 416; 417; 418; 419; 420; 421; 422; 423; 424; 425; 426; 427; 428; 429; 430; 431; 432; 433; 434; 435; 436; 437; 438; 439; 440; 441; 442; 443; 444; 445; 446; 447; 448; 449; 450; 451; 452; 453; 454; 455; 456; 457; 458; 459; 460; 461; 462; 463; 464; 465; 466; 467; 468; 469; 470; 471; 472; 473; 474; 475; 476; 477; 478; 479; 480; 481; 482; 483; 484; 485; 486; 487; 488; 489; 490; 491; 492; 493; 494; 495; 496; 497; 498; 499; 500; 501; 502; 503; 504; 505; 506; 507; 508; 509; 510; 511; 512; 513; 514; 515; 516; 517; 518; 519; 520; 521; 522; 523; 524; 525; 526; 527; 528; 529; 530; 531; 532; 533; 534; 535; 536; 537; 538; 539; 540; 541; 542; 543; 544; 545; 546; 547; 548; 549; 550; 551; 552; 553; 554; 555; 556; 557; 558; 559; 560; 561; 562; 563; 564; 565; 566; 567; 568; 569; 570; 571; 572; 573; 574; 575; 576; 577; 578; 579; 580; 581; 582; 583; 584; 585; 586; 587; 588; 589; 590; 591; 592; 593; 594; 595; 596; 597; 598; 599; 600; 601; 602; 603; 604; 605; 606; 607; 608; 609; 610; 611; 612; 613; 614; 615; 616; 617; 618; 619; 620; 621; 622; 623; 624; 625; 626; 627; 628; 629; 630; 631; 632; 633; 634; 635; 636; 637; 638; 639; 640; 641; 642; 643; 644; 645; 646; 647; 648; 649; 650; 651; 652; 653; 654; 655; 656; 657; 658; 659; 660; 661; 662; 663; 664; 665; 666; 667; 668; 669; 670; 671; 672; 673; 674; 675; 676; 677; 678; 679; 680; 681; 682; 683; 684; 685; 686; 687; 688; 689; 690; 691; 692; 693; 694; 695; 696; 697; 698; 699; 700; 701; 702; 703; 704; 705; 706; 707; 708; 709; 710; 711; 712; 713; 714; 715; 716; 717; 718; 719; 720; 721; 722; 723; 724; 725; 726; 727; 728; 729; 730; 731; 732; 733; 734; 735; 736; 737; 738; 739; 740; 741; 742; 743; 744; 745; 746; 747; 748; 749; 750; 751; 752; 753; 754; 755; 756; 757; 758; 759; 760; 761; 762; 763; 764; 765; 766; 767; 768; 769; 770; 771; 772; 773; 774; 775; 776; 777; 778; 779; 780; 781; 782; 783; 784; 785; 786; 787; 788; 789; 790; 791; 792; 793; 794; 795; 796; 797; 798; 799; 800; 801; 802; 803; 804; 805; 806; 807; 808; 809; 810; 811; 812; 813; 814; 815; 816; 817; 818; 819; 820; 821; 822; 823; 824; 825; 826; 827; 828; 829; 830; 831; 832; 833; 834; 835; 836; 837; 838; 839; 840; 841; 842; 843; 844; 845; 846; 847; 848; 849; 850; 851; 852; 853; 854; 855; 856; 857; 858; 859; 860; 861; 862; 863; 864; 865; 866; 867; 868; 869; 870; 871; 872; 873; 874; 875; 876; 877; 878; 879; 880; 881; 882; 883; 884; 885; 886; 887; 888; 889; 890; 891; 892; 893; 894; 895; 896; 897; 898; 899; 900; 901; 902; 903; 904; 905; 906; 907; 908; 909; 910; 911; 912; 913; 914; 915; 916; 917; 918; 919; 920; 921; 922; 923; 924; 925; 926; 927; 928; 929; 930; 931; 932; 933; 934; 935; 936; 937; 938; 939; 940; 941; 942; 943; 944; 945; 946; 947; 948; 949; 950; 951; 952; 953; 954; 955; 956; 957; 958; 959; 960; 961; 962; 963; 964; 965; 966; 967; 968; 969; 970; 971; 972; 973; 974; 975; 976; 977; 978; 979; 980; 981; 982; 983; 984; 985; 986; 987; 988; 989; 990; 991; 992; 993; 994; 995; 996; 997; 998; 999; 1000.

# Hamlet



**Shakespeare's Facts**

- Shakespeare was the oldest child in his family. He had seven siblings!
- He was born in Stratford-upon-Avon, in the country of England on April 23, 1564.
- He married a woman named Anne Hathaway, and together they had three children -- Susanna and twins Hamnet and Judith.
- Shakespeare wrote his first play when he was about 25 years old.
- Shakespeare wrote 37 plays and 154 sonnets during his career.
- Shakespeare actually performed in some of his plays as an actor!
- Shakespeare wrote his own epitaph -- the words on his tombstone. In it, he cursed anyone who would dare to move his bones. And it worked! Although it was commonplace to move previously buried bones to make room for new bodies, Shakespeare's bones were never moved!

The King of Denmark is dead and has been succeeded by his brother Claudius. Claudius has also married Gertrude, the widowed Queen.

Hamlet, Gertrude's son, is already distressed by his father's death and the hasty remarriage and when his father's ghost appears to tell him that he had been murdered by Claudius, Hamlet vows revenge. To cover his intentions, he feigns madness.

Polonius, the Lord Chamberlain, whose daughter Ophelia is all but betrothed to Hamlet, believes that his madness is caused by repressed love and sets a trap for them. Spied on by Polonius and Claudius, Hamlet encounters Ophelia and violently rejects her.

A Company of Players arrives and Hamlet asks them to perform a play, *The Murder of Gonzago*, hoping that its similarity to the murder of his own father will force Claudius to betray his guilt. Hamlet's suspicions are confirmed. He visits his mother, reviling her for her hasty marriage, and accidentally kills Polonius, hiding in the chamber. Claudius sends Hamlet to England, planning to have him murdered.

Laertes, Polonius' son returns demanding revenge for his father's death. His sister, Ophelia, maddened by grief, has drowned herself. Hamlet returns and confronts Laertes and Claudius at her funeral. Claudius plots with Laertes to kill Hamlet in a fencing match in which Laertes will have a poisoned sword. The plot miscarries and Laertes dies. Gertrude drinks from a poisoned cup intended for Hamlet and also dies. Hamlet, wounded by the poisoned sword, kills Claudius before he, too, dies.

Fortinbras of Norway lays claim to the throne of Denmark.



**1- Which of the following characters does not appear in *Hamlet*?**

a) Polonius    b) Gertrude    c) Miranda    d) Laertes

**2- Who is the ghost that appears to Hamlet?**

a) his grandfather    b) his father    c) Ophelia

**3- How are Polonius and Laertes related?**

a) Uncle/nephew    b) Father/son  
c) Cousin/cousin    d) Brother/brother

**4- How does Ophelia die?**

a) Drowns in the river    b) stabs herself    d) jumps from a window

**5- What is the name of the playlet Hamlet stages for Claudius?**

a) *Eagles and Arrows*    b) *Kings of Murder*  
c) *The Murder of Gonzago*    d) *The Sonnet for Gertrude*

**6- How does Queen Gertrude die?**

a) Drowns in the river.  
b) Poisoned by drinking from Hamlet's cup  
d) Suffers a fatal heart attack while watching Hamlet fight Laertes

**7- Who does Hamlet kill while visiting his mother in her chamber?**

a) Polonius    b) Laertes    c) Claudius

**8- How do Claudius and Laertes ensure Hamlet has no chance of surviving the duel?**

a) Poisoned chalice    b) Poisoned sword    c) Both

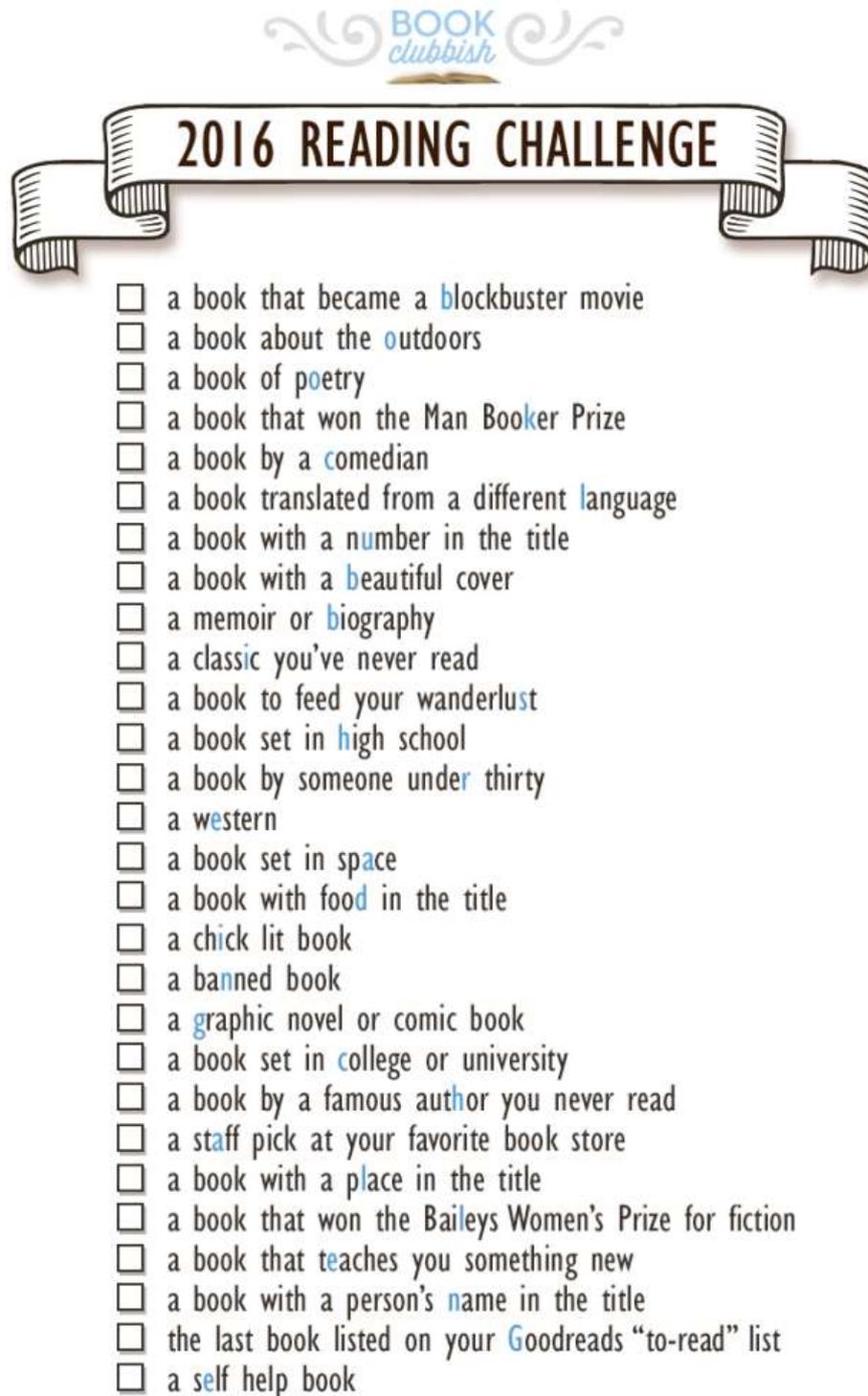
**9. At the end ...**

a) everybody dies    b) everybody lives  
c) only one person survives  
d) two people survived

Hamlet summary from: <http://www.rsc.org.uk/onstage/plays/3762.aspx>  
Shakespeare facts from: <http://www.squidoo.com/shakespeareforchildren>

Fonte: [www.esprintables.com](http://www.esprintables.com) partilhada por Miriam Margalef em 28/2/2008

## Anexo 6 – Desafios de leitura



Shin, Gina (2015). "2016 New Year Book Challenge". *Book Clubbish*. Consultado a 10/01/2016 em <http://www.bookclubbish.com/2016-new-year-book-challenge>.

**2015**

## Bookish Bingo Challenge

Beginner: Complete one line!  
Intermediate: Complete the whole outside box!  
Expert: Fill in the whole thing!

B	I	N	G	O
Read a memoir	Read a book about a curse or prophecy	Read a book with a dragon in it	Read a book published in your birth year	Read a modern-classic
Read a book that has been made into a TV series	Read a book over 500 pages	Read a book originally written in a different language	Re-read a book from your childhood	Read a banned book
Read a graphic novel or comic book	Read a book you chose because of its cover	Read a book set somewhere you want to visit	Read a self-published book	Read a book with a LGBT main character
Read a book of poetry	Read a book with non-human characters	Read a book by an author with your first name	Read a book with a colour in the title	Read a book with a kickass female heroine
Read a book set in the future	Read a book based on a true story	<b>FREE SPACE</b>	Read a Pulitzer-Prize Winner	Read a book written by an author with your initials
Read a book with a one-word title	Read a book published in the last month	Read a book that has pirates in it	Read a play or script	Read a book written by someone under 30
Read a book with purple on the cover	Read a book that is a retelling	Read a book with a main character under 16	Read a book with a strong sibling relationship	Read a book set outside of Earth
Read a book that has water on the cover	Read a book about time travel	Read a book with an Asian main character	Read a book you found out about on GoodReads	Read a book that features supernatural powers
Read the second book in a series	Read a book set in a small town	Read a book with a main character your age	Read a book with cyborgs or robots in it	Read a book set in a parallel universe

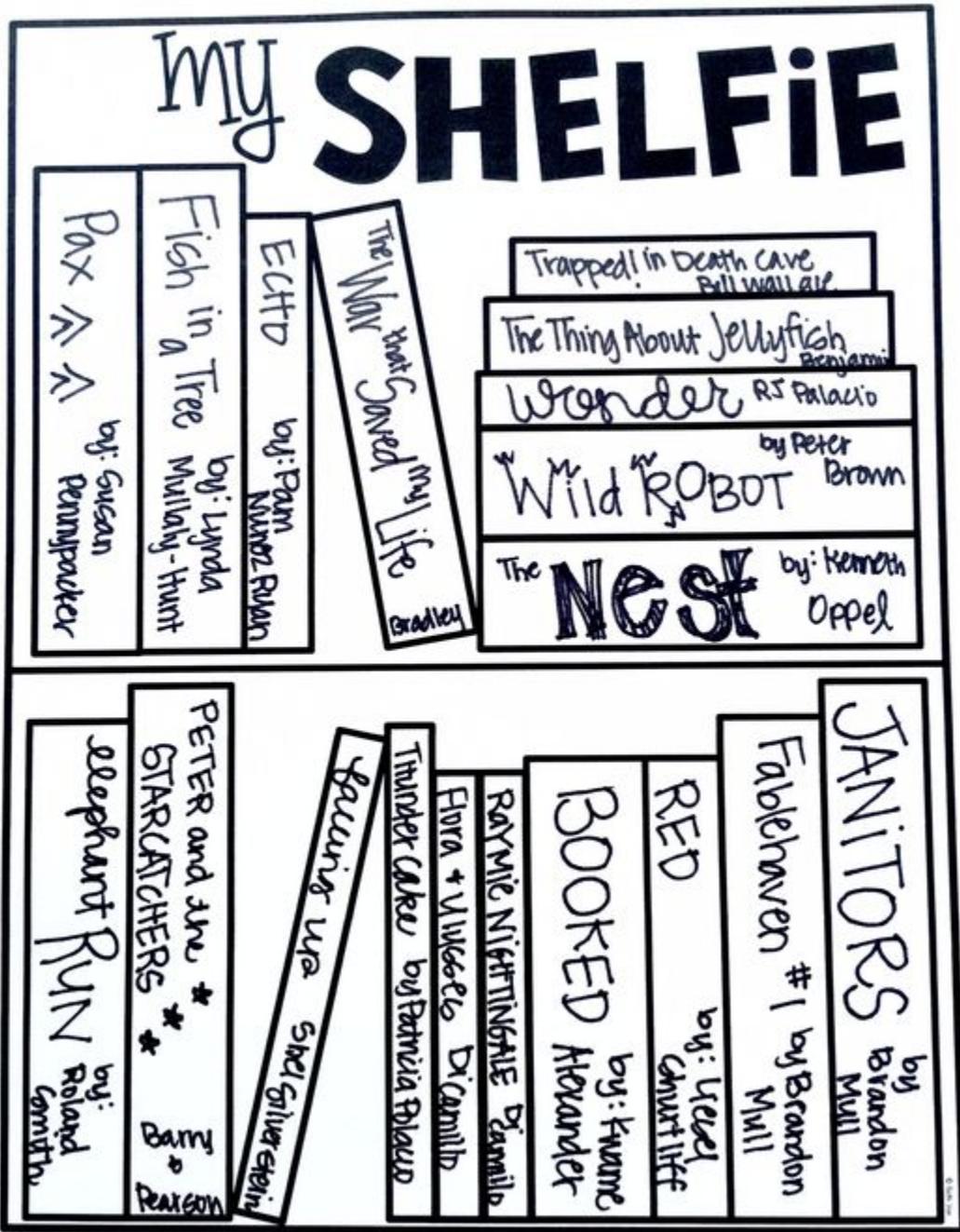
The Girly Geek © 2015

Maddie (2015). "The 2015 Bookish Bingo Challenge". *The Girly Geek*. Consultado a 12/01/2016 em <http://the-girlygeek.blogspot.pt/2015/01/bookishbingochallenge.html>.





Consultado em 20/02/2016 em <http://penguinrandomhouse.ca/>.



Van, Beth (s.d.). "Reading Shelfies and Snapshots". *Teachers Pay Teachers*. Consultado a 20/02/2016 em <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Reading-Shelfies-and-Snapshots-Visual-Reading-Logs-2682446>.

 Read a book your friend loves.	Read a book set in school.	Read a funny book.	Read a book that became a movie.	Read a book with non human characters.	 Read a book based on a true story.
	Read a book about a lead female character.	 <p>Travel across your Bookopoly board. Turn it in when you complete the reading challenge.</p> <h1 style="margin: 0;">BOOKOPOLY</h1> <p>Every time you read 50 books, your name will be listed on the 50 book reading challenge display in the library.</p> 			
Read a book your parents read as a child.				Read a book with a color or number in its title.	
Read a book about a famous person.				Read a book with more than 100 pages.	
Read a book from a series.				Read a book with a place name in its title.	
 Read a mystery book.	Read a book set in the future.	Read a book about friends.	Read a book set in the past.	Read a book set in another world or country.	Start your reading adventure. Turn it in when you finish. 
					

Consultado a 20/02/2016 em <http://stephenslighthouse.com/2015/01/02/2015-reading-challenge/>.

**Anexo 7 - Book reports**

**MY BOOK REPORT**

Name: \_\_\_\_\_

Book Title: \_\_\_\_\_

Author: \_\_\_\_\_

Illustrator: \_\_\_\_\_

This book was...

- ★ Awesome
- ★ Okay
- ★ Not My Favorite

**CHARACTER**  
My Favorite Character Was: \_\_\_\_\_

4 Words to Describe the Character: \_\_\_\_\_

**SETTING**  
Place Where the Story Happens: \_\_\_\_\_

4 Words to Describe the Setting: \_\_\_\_\_

Draw your favorite part: \_\_\_\_\_

My Favorite Part of the Story: \_\_\_\_\_

www.artsyfartsmama.com

“Free Printable Book Report Form” (s.d.).[artsyfartsmama.com](http://www.artsyfartsmama.com). Consultado a 30/04/2016 em <http://www.artsyfartsmama.com/2016/08/free-printable-book-report-form.html>.

# My Reading Reflection

By: Shellie

**Main Idea:** Friends are friends forever

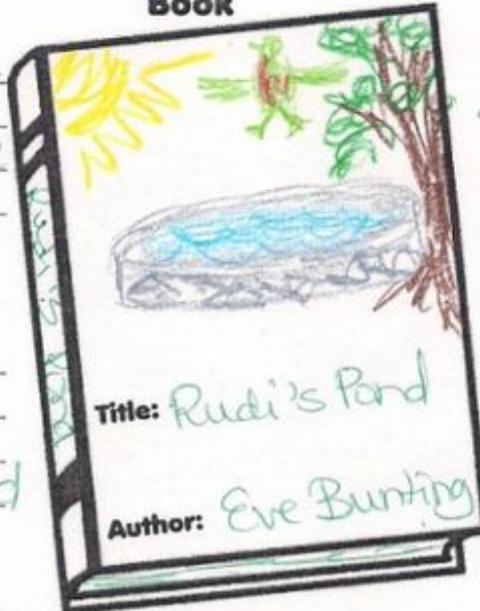
## Character:

Rudi - a sick boy and friend of the narrator

## Setting:

At the narrator's home and neighborhood

## Book



## Problem:

Rudi dies and the narrator is very sad.

## Solution:

Build a pond at school to remember Rudi.

## Plot

**Beginning:** First Rudi is sick and his friend is heartbroken and misses him when he dies.

**Middle:** The narrator is so sad then she sees a hummingbird - Rudi's favorite.

**End:** The narrator and her class build a pond with a hummingbird feeder to remember Rudi forever.

## Personal Response:

**Connection:** This made me think of the time my best friend moved away. I lost her forever.

**Emotion:** I felt so sad, like I would never have a BFF again. Just like losing Rudi.

**Rating:** This is a 4-star book because I couldn't stop thinking about it after I finished it. So Good.

# High School

## Book Report



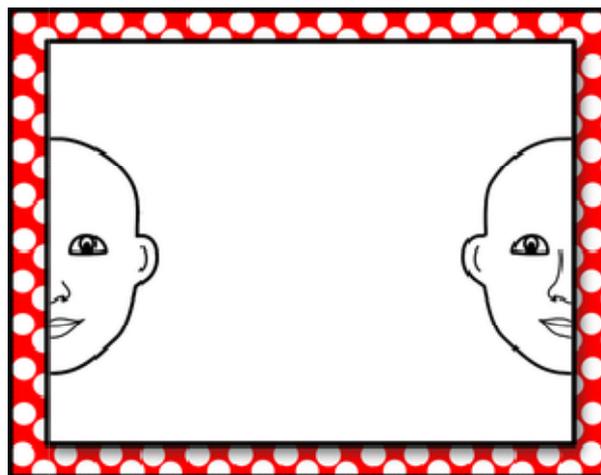
1. State the title and author of the novel.
2. Where is the story set?
3. When is the story set?
4. Place it in its' historical context.
5. Who is the narrator?
6. Who is the protagonist? Provide biographical details.
7. Who are the other main characters? Provide biographical details.
8. Discuss the style of the novel.
9. What is the significance of the novel's title?
10. Give a brief summary of the plot.
11. What is the climax of the novel?
12. What major themes does the author deal with?
13. Through which events, characters or images does the author explore these themes?
14. What imagery and/or symbolism does the author use?
15. Write a short review of the book stating why you would / would not recommend this book.

Fonte: [www.pinterest.com](http://www.pinterest.com) (resultados da pesquisa por *book report*).

### A Fun Activity to Describe Characters

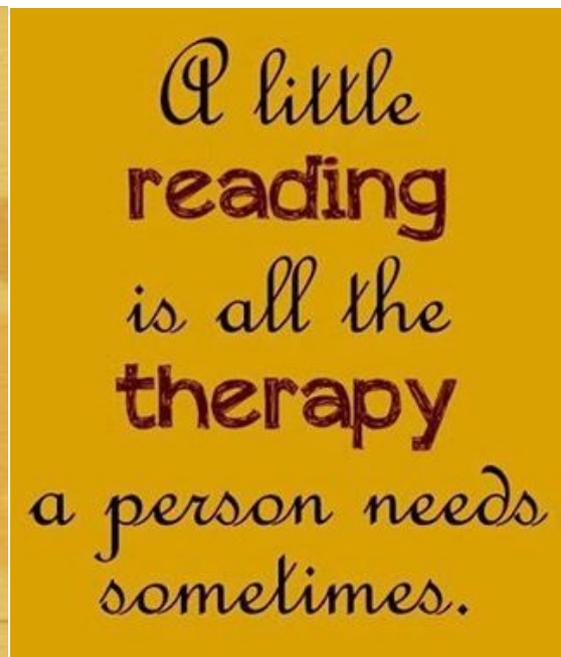
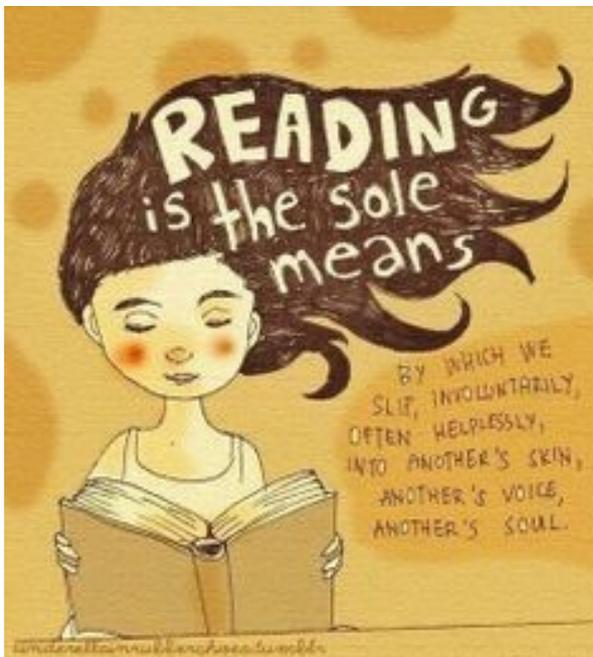
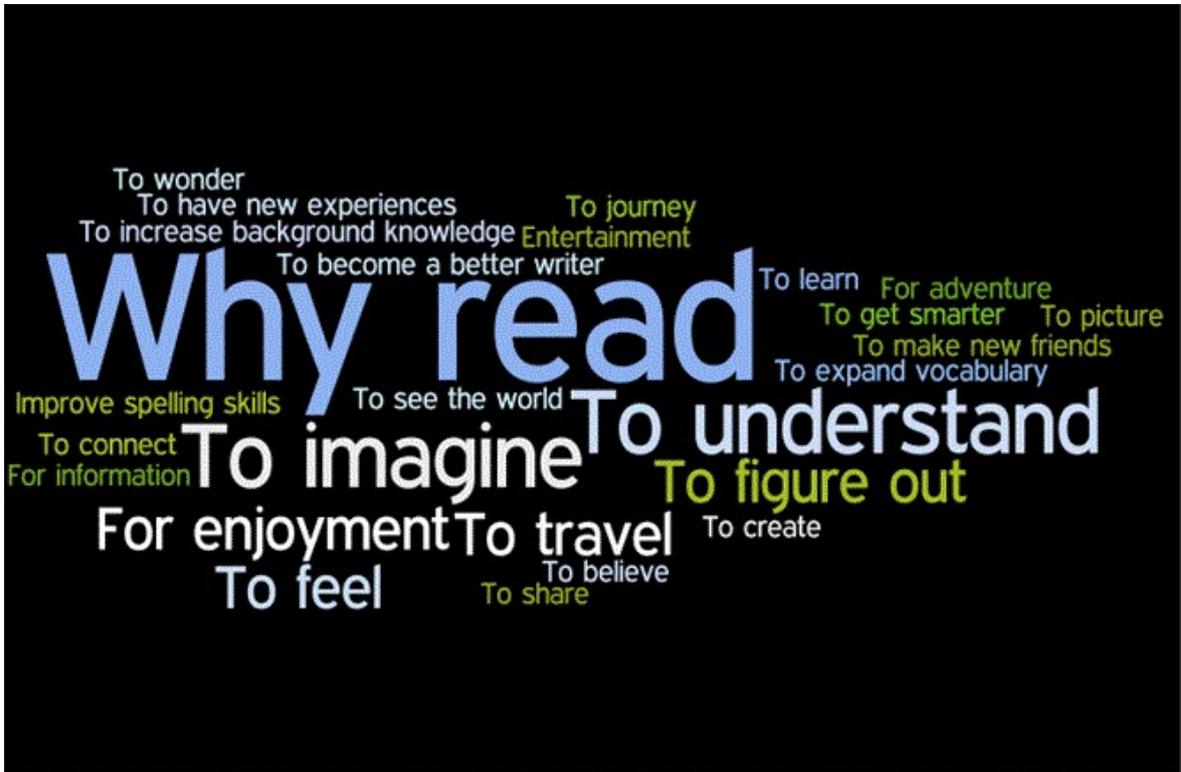


Are you looking for a fun way to teach describing characters and character traits? Try this! Fold each side of a horizontal sheet of paper to the middle. Have the kids draw a picture of the character on the front. Put words to describe the outward appearance of the character on the outside. This can be things that are obvious from the text. Next, open the page up and write character traits and words to describe the character's emotions on the inside. These are things you have to infer about the character's traits based on the evidence from the text. It's pretty fun and these make a great display!



Morrow, Susan (2009). "A Fun Activity to Describe Character". *Keep 'Em Thinking*. Consultado a 29/09/2016 em <http://www.keepemthinking.com/2013/04/a-fun-activity-to-describe-characters.html>

Anexo 8 – Teasers and Spoilers



**IT ADDS UP!**

If you read just 15 minutes a day, in one year you will have read over 1,000,000 words!

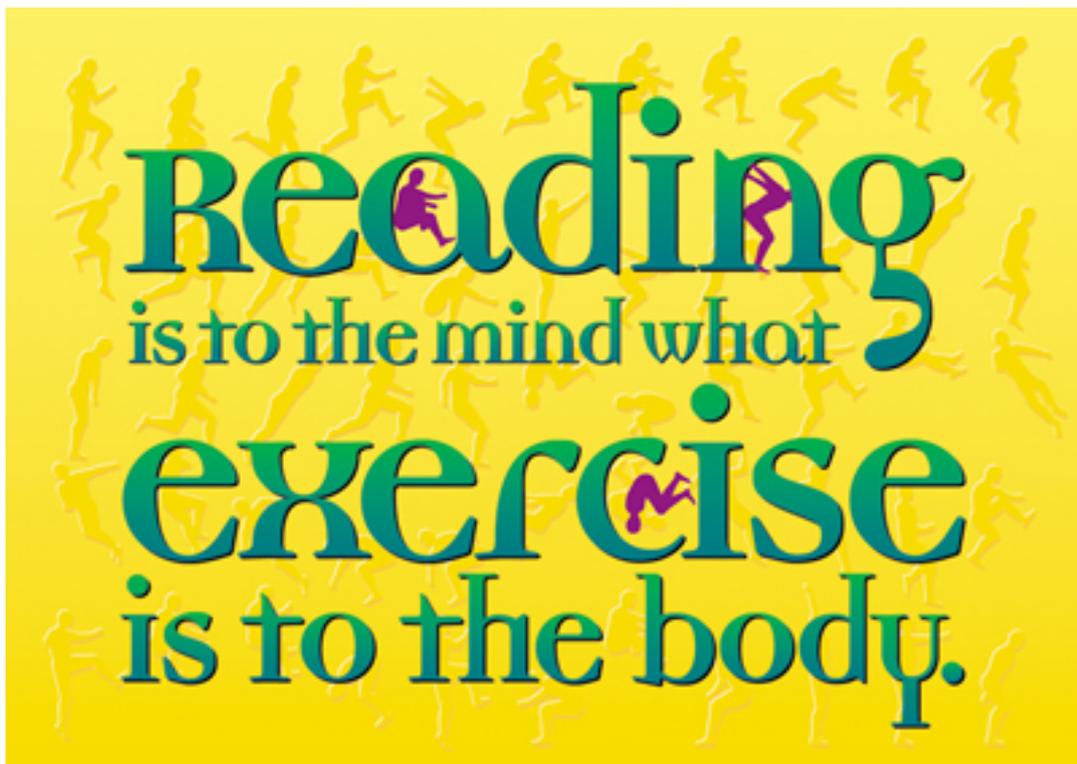
Source: Statisticbrain.com



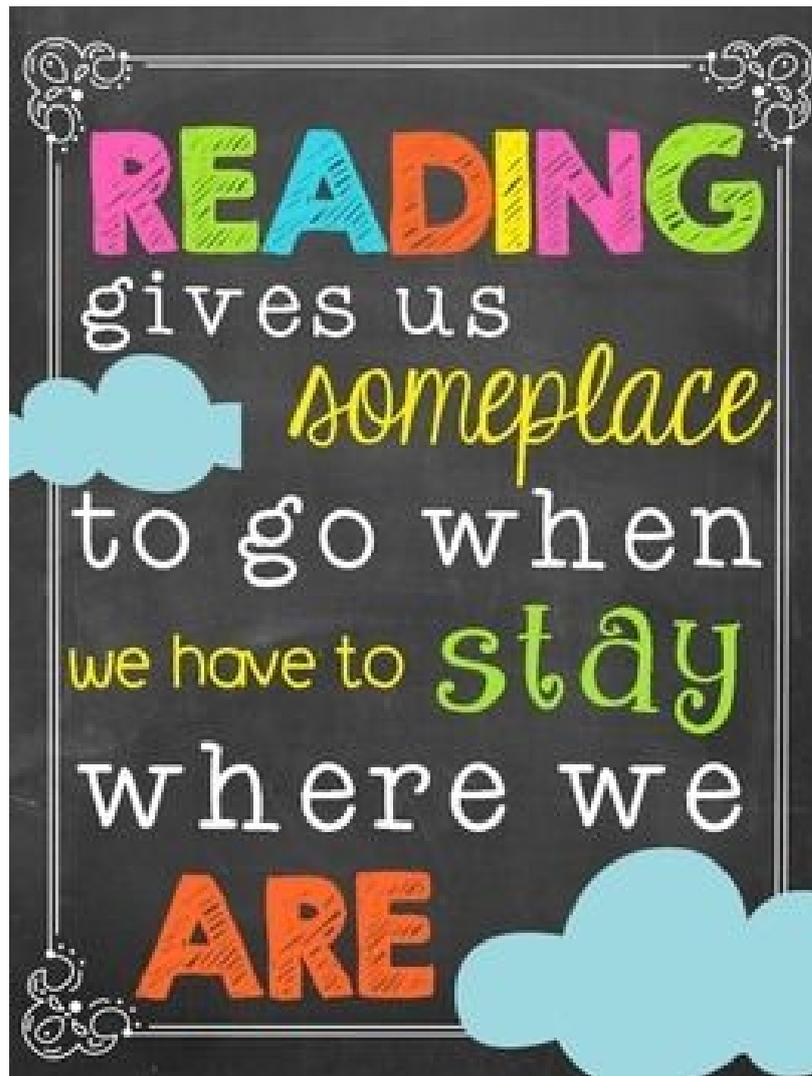
WE are TEACHERS



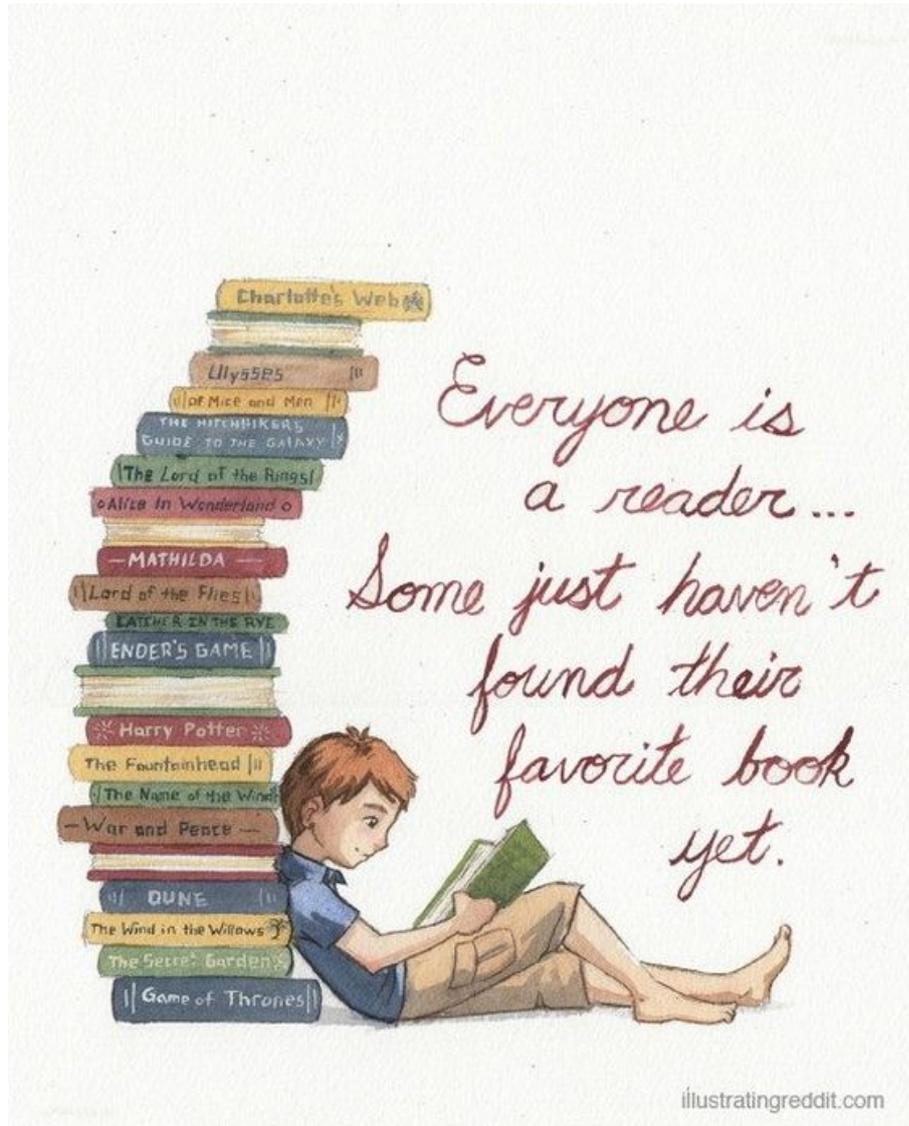
It's called **reading**.  
It's how people install new software into their brains.



**Reading**  
is to the mind what  
**exercise**  
is to the body.



I have lived a thousand lives  
and I've loved a thousand loves.  
I've walked on distant worlds  
and seen the end of time.  
Because I read.  
- George R.R. Martin

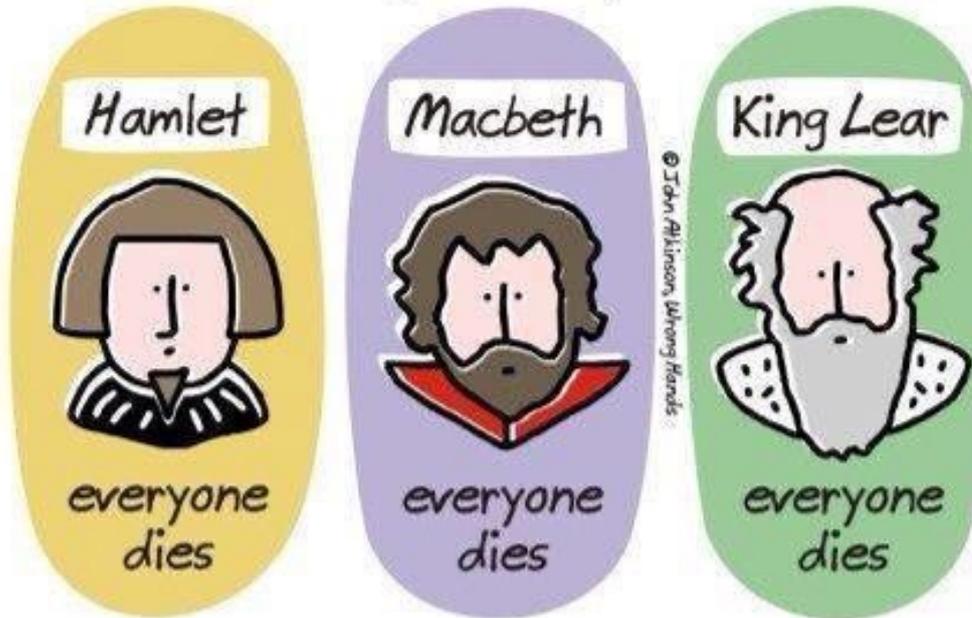


**READING  
IS SEXY!**

[facebook.com/GoodwillLibrarian](https://www.facebook.com/GoodwillLibrarian)



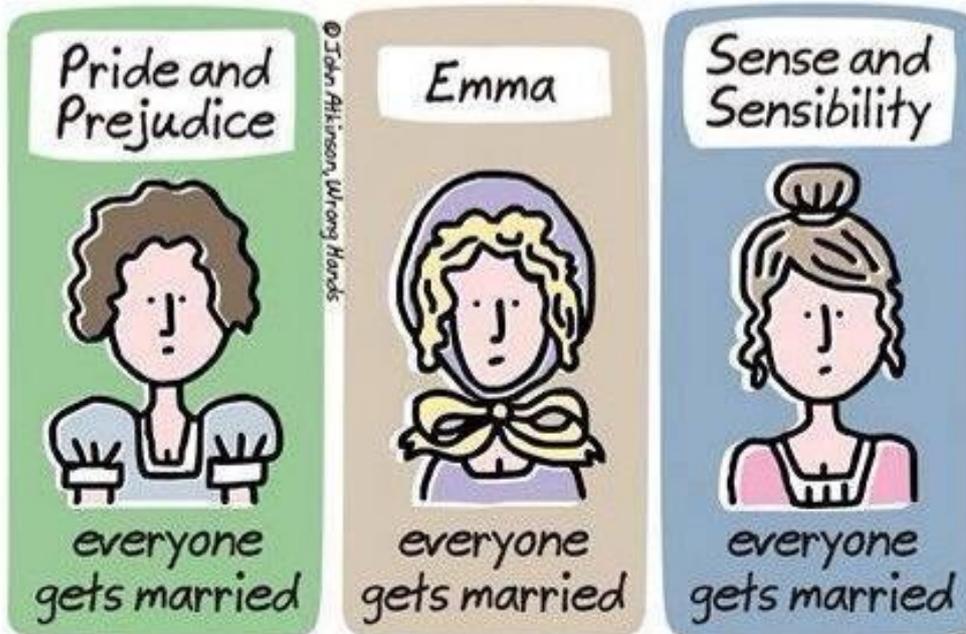
## Shakespeare spoilers



wronghands1.wordpress.com

© John Atkinson, Wrong Hands

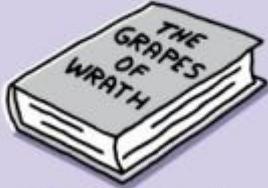
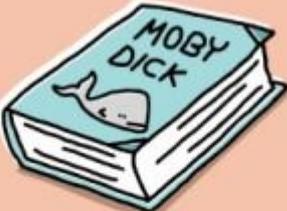
## Austen spoilers



wronghands1.wordpress.com

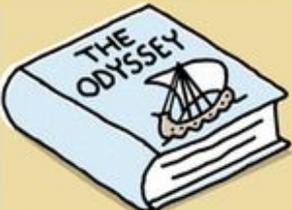
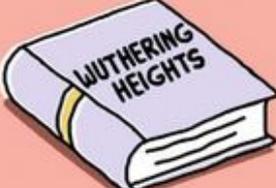
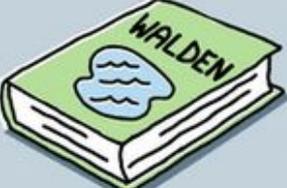
© John Atkinson, Wrong Hands

## abridged classics

<p>Dist. by Universal Uclick</p>	 <p>Everyone is sad. It snows.</p>	<p>© John Atkinson, Wrong Hands</p>	 <p>Farming sucks. Road trip! Road trip sucks.</p>	<p>© John Atkinson, Wrong Hands</p>	 <p>Guy attacks windmills. Also, he's mad.</p>
<p>Dist. by Universal Uclick</p>	 <p>Lost generation gets drunk. They're still lost.</p>	<p>© John Atkinson, Wrong Hands</p>	 <p>Man vs. whale. Whale wins.</p>	<p>© John Atkinson, Wrong Hands</p>	 <p>Dublin, something, something, something, run-on sentence.</p>

© John Atkinson, Wrong Hands • [gocomics.com/wrong-hands](http://gocomics.com/wrong-hands) • [wronghands1.com](http://wronghands1.com)

## (more) abridged classics

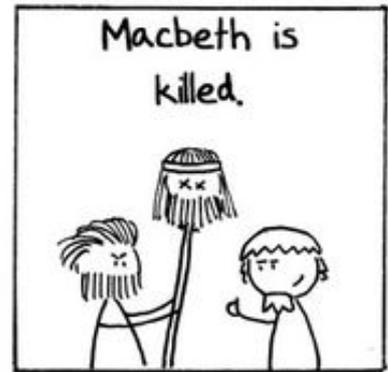
<p>Dist. by Universal Uclick</p>	 <p>War veteran takes forever to get home then kills everyone.</p>	<p>© John Atkinson, Wrong Hands</p>	 <p>A sort-of brother and sister fall in love. It's foggy.</p>	<p>© John Atkinson, Wrong Hands</p>	 <p>Man sits outside for two years. Nothing happens.</p>
<p>Dist. by Universal Uclick</p>	 <p>Murderer feels bad. Confesses. Goes to jail. Feels better.</p>	<p>© John Atkinson, Wrong Hands</p>	 <p>Hero kills monster. Blah, blah, blah, blah. Dragon kills Hero.</p>	<p>© John Atkinson, Wrong Hands</p>	 <p>All hell breaks loose.</p>

© John Atkinson, Wrong Hands • [gocomics.com/wrong-hands](http://gocomics.com/wrong-hands) • [wronghands1.com](http://wronghands1.com)

### MACBETH (in 3 Panels)



©2014 Mya Gosling

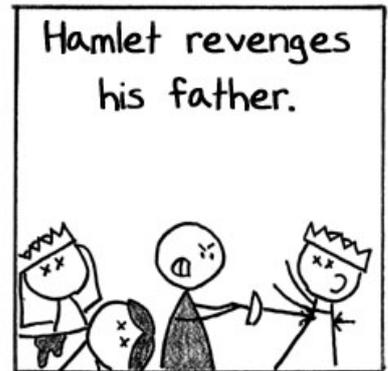
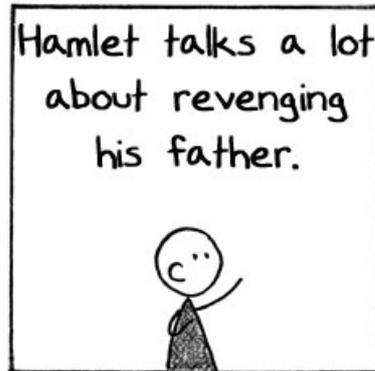


www.goodticklebrain.com

### HAMLET (in 3 Panels)

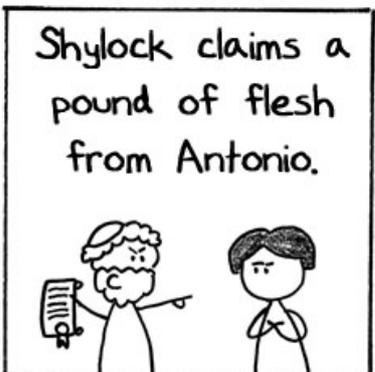


©2014 Mya Gosling



www.goodticklebrain.com

### THE MERCHANT OF VENICE (in 3 Panels)



©2014 Mya Gosling



www.goodticklebrain.com

### ALL'S WELL THAT ENDS WELL (in 3 Panels)



©2014 Mya Gosling

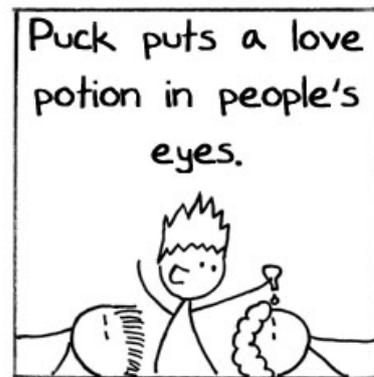


www.goodticklebrain.com

### A MIDSUMMER NIGHT'S DREAM (in 3 Panels)



©2014 Mya Gosling

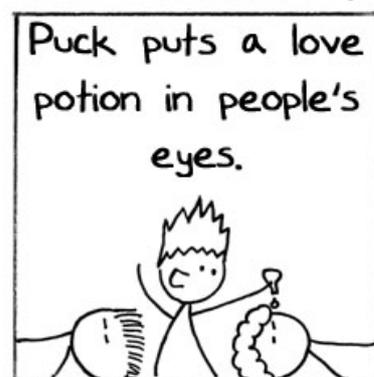


www.goodticklebrain.com

### A MIDSUMMER NIGHT'S DREAM (in 3 Panels)



©2014 Mya Gosling



www.goodticklebrain.com

### KING LEAR (in 3 Panels)

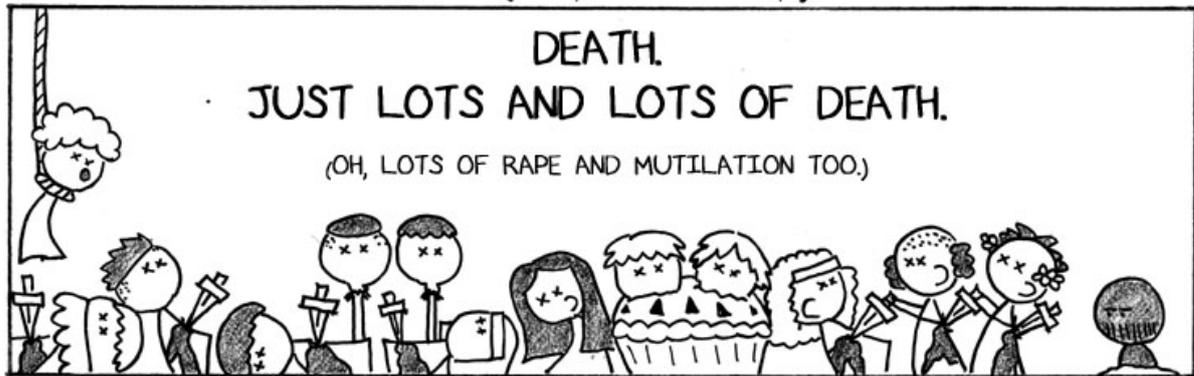


©2014 Mya Gosling



www.goodticklebrain.com

### TITUS ANDRONICUS (in 1 Panel)



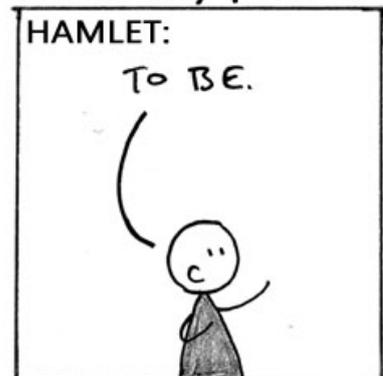
©2014 Mya Gosling

www.goodticklebrain.com

### SHAKESPEAREAN NEW YEAR'S RESOLUTIONS, part 1



©2013 Mya Gosling



www.goodticklebrain.com

# SHAKESPEAREAN TRAGEDY BINGO

Someone is stabbed to death. 	There is a fatal communication mix-up. 	Someone is poisoned to death. 	A ghost makes an appearance. 
Someone is banished. 	Someone is stabbed and poisoned to death. 	Someone makes a very poor life decision. 	Someone is strangled to death. 
Someone stabs themselves to death. 	Someone becomes bitterly disillusioned about humanity. 	Someone poisons themselves to death. 	Someone goes mad. 
At least one person loses their head. 	Someone pretends to go mad. 	There is an epic swordfight. 	Someone miraculously dies of natural causes. 

©2015 Mya Gosling

www.goodticklebrain.com

Fonte: [www.pinterest.com](http://www.pinterest.com) (resultados da pesquisa por *reading, books, Shakespeare*)