

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS



**A COMPREENSÃO LEITORA
NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Maria Emília Ribeiro

**COVILHÃ
OUTUBRO DE 2010**

Dissertação em Estudos Ibéricos apresentada à Universidade da Beira Interior, elaborada por **Maria Emília Ribeiro** sob orientação da Prof^ª. Doutora **Maria da Graça Sardinha**, para obtenção do Grau de Mestre (2º Ciclo).

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS

A COMPREENSÃO LEITORA

NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Maria Emília Ribeiro

COVILHÃ

OUTUBRO DE 2010

Ao Laurindo e à Emília.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	10
Resumo	11
Introdução	12
CAPÍTULO 1 - Leitura e Compreensão	
1.1 – A Leitura	16
1.2 - A Oralidade	19
1.3 – A Escrita	20
1.4 - Modelos Explicativos do Processo da Leitura	21
1.4.1 – Modelos de Aprendizagem de Leitura	21
1.4.2 – Métodos de Ensino da Leitura	22
1.5 – Ensino da Leitura	24
1.5.1 – Avaliação da Compreensão Leitora	29
CAPÍTULO 2 - Literatura Infantil e Leitura	
2.1 - Literatura Infantil e o Papel do Mediador	37
2.1.1 – Funções do Mediador	37
2.2 - Da Problemática da Literatura Infantil ao Desempenho de Competências em Literatura Infantil	40
2.3 - Contributos para uma Didáctica da Literatura Infantil	42
CAPÍTULO 3 - O Estudo	
3.1 - Fundamentação do Estudo	45
3.2 - Caracterização da Escola	49
3.2.1 – Designação	49
3.2.2 – Instalações	49
3.3 - Comunidade Educativa	50
3.3.1 - Pessoal Discente	50
3.3.2 - Equipa Pedagógica	50
3.3.3 - Pessoal não Docente	50
3.3.4 – Constituição da Turma	51
3.4 - A Obra Seleccionada	53
3.4.1- Breve Resenha	53

3.4.2 -Justificação da Escolha da Obra	54
3.5 – Actividades	56
3.5.1 – Pré-leitura (Justificação)	56
3.5.2 – Objectivos	56
3.5.3 – Desenvolvimento da Actividade	57
3.5.4 – Comentário	57
3.5.5 – Formulação de Hipóteses	58
3.5.6 – Práticas de Escrita	59
3.6 – Leitura	60
3.6.1 – Justificação	60
3.6.2 – Objectivos	60
3.6.3 – Desenvolvimento da Actividade	60
3.7 – Pós-leitura	65
3.7.1 – Desenvolvimento da Actividade	65
Considerações Finais	68
Bibliografia	71
Anexos	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1 - Modelo consensual de leitura	27
Figura nº 2 - Vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas	28
Figura nº 3 - Características da personagem com prova real	61
Figura nº 4 - Teia das personagens	62
Figura nº 5 - A relação entre exclusão social, leitura e literacia	68

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 - Temas Justificativos da Escolha da Obra	55
Quadro nº 2 – Possíveis questões a formular aos alunos e respectivos níveis de desempenho	58
Quadro nº 3 – Possíveis actividades a desenvolver e respectivos níveis de desempenho	58
Quadro nº 4 – Possíveis actividades a desenvolver e respectivos níveis de desempenho	59
Quadro nº 5 – Questões e Níveis de Desempenho	62
Quadro nº 6 – Caracterização dos valores simbólicos da obra	63
Quadro nº 7 – Gráfico organizador das relações de causa-efeito	63
Quadro nº 8 – Questões e Níveis de Desempenho	64
Quadro nº 9 – Ficha de Auto-Avaliação	64

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Pedido de Autorização à Direcção do Agrupamento de Escolas de Alcains	ii
Anexo 2 - Ficha de Actividade Planificação/Reflexão	iii
Anexo 3 – Plano Diário do Aluno (Fichas)	v
Anexo 4 – Esquema do Plano do Lobo	xxiv
Anexo 5 – Questionário acerca do Livro (fichas)	xxv
Anexo 6 – Ficha de Leitura	xxxvi
Anexo 7 – Grelha de Registo de Erros	li

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação só foi possível com a colaboração de várias pessoas a quem quero expressar os meus agradecimentos.

Agradeço à Professora Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha a orientação, o estímulo, a ajuda, a paciência, a pertinência das suas observações, o interesse sempre demonstrado, os saberes que me transmitiu e a disponibilidade ímpar sempre que por mim solicitada.

À Direcção do Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains, na pessoa do Professor António Diogo, pela disponibilidade demonstrada para a realização desta dissertação.

Às minhas amigas Lurdes e Lucinda, pela ajuda e motivação que sempre me proporcionaram.

Agradeço, também, a alguns colegas, pela “força” que me transmitiram.

À minha Família e Amigos, pelo incentivo que me deram e pelo orgulho que sentem por mim.

Aos meus sobrinhos, pelo apoio que sempre me deram.

Por último, à minha mãe, que esteve sempre presente...

RESUMO

A dissertação apresentada visa objectivos diferentes daqueles que norteavam as práticas lectivas em tempos ainda recentes.

Fruto da aplicação de metodologias cuja consciência fomos tomando ao longo do Plano Nacional do Ensino do Português, que frequentámos em simultâneo ao trabalho agora apresentado, enveredamos por formas de abordar o texto de potencial recepção infantil numa perspectiva didáctica que devia fornecer à criança nova e renovadas visões do mundo.

Paralelamente, dissertámos acerca das formas de dinamização da leitura no âmbito da literacia cujos formadores/mediadores implicados terão de possuir um perfil adequado ao momento presente.

INTRODUÇÃO

Vivemos hoje, neste limiar do séc. XXI, tempos onde a leitura detém um papel de grande importância. De facto, as sociedades contemporâneas para além de exigirem novos leitores associados à frequência de bibliotecas vêm, ainda, as práticas de leitura associadas a outros ambientes, particularmente aos digitais, no que ao desenvolvimento de competências várias dizem respeito.

A escola não pode ficar alheia a estas mudanças tentando privilegiar, obviamente, modelos de leitura capazes de gerar métodos que sejam indutores de práticas de leitura eficazes, no sentido da promoção da igualdade de oportunidades.

Antigamente, a escola, nomeadamente o ensino primário, ensinava a ler e a escrever para a vida. Hoje, graças às mudanças da sociedade, as práticas de leitura não podem ser as mesmas de há alguns anos atrás. Com efeito, exige-se uma aprendizagem continuada e será melhor leitor, aquele que conseguir adquirir hábitos de leitura para toda a vida.

Como refere Sardinha (2009), baseando-se em Pinto (2002), o momento actual exige o desenvolvimento de competência leitora, de modo a permitir aos nossos alunos o desenvolvimento de outras competências, por forma a sentirem-se verdadeiros cidadãos.

No dizer da autora, literacia e leitura andam de mãos dadas, sendo que a primeira é vista como um saber em uso, que se socorre da segunda num processo continuado, na vida e para a vida.

A esse respeito alerta-nos Pinto (2002:95):

A literacia é vista como um processo que à semelhança da alfabetização enquanto processo individual se encontra em permanente construção sujeita a uma actualização continuada, em virtude da necessidade de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente na sociedade [...] a identidade de cada um de nós nunca é definitiva, é sempre imperfeita e não pode ser assumida sem uma participação activa na sociedade.

De cada cidadão espera-se um investimento constante atendendo a que se trata de um processo que se encontra continuamente envolvido; da sociedade a que pertence espera-se a abertura indispensável à actualização desta particular narrativa em torno da identidade pessoal, que, seguramente, mais do que qualquer outra se caracteriza por se revelar sempre imperfeita.

Sardinha, já citada, socorrendo-se de Alberto Manguel (1998:50), traz-nos a citação deste autor:

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de transportar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são capacidades extraordinárias que adquirimos através de métodos incertos.

De facto, a importância atribuída à memória para que o aluno possa vir a ser um bom leitor é, também, trazida a lume. As memórias fazem com que cada um de nós constitua o seu reportório mental.

Ler é assim, um processo holístico que implica muitas variáveis, que mais adiante explicaremos em pormenor, nomeadamente as memórias.

Ora, se falamos no papel das memórias parece-nos que a primeira socialização, que é feita nas famílias, deve ser tida em conta no processo das aprendizagens formais que são feitas na escola.

Em Sardinha (2009), apoiando-se em Clary (1991), encontramos seis condições responsáveis pela motivação para a leitura.

São elas:

- Capitalização de interesses;
- Material de leitura acessível;
- Ambiente favorável;
- Tempo livre para ler na escola;
- Modelos adultos expressivos;
- Técnicas motivadoras.

Um dos parâmetros ali assinalados aponta para os modelos adultos expressivos.

Os seres humanos tendem a imitar as pessoas que admiram, ou pelos quais desejam ser aceites, e tendem a repetir os comportamentos bem sucedidos. Muitos jovens socialmente excluídos serão mais influenciados para a adesão a um programa de leitura se este lhes for proposto por adultos que não sejam vistos como “autoridade”: (pais; professores; etc.). (Coutinho e Azevedo, 2007:38)

Em casa, nem sempre as crianças têm ambientes favoráveis à literacia em leitura mas, quase todas as crianças ouviram contos no seio familiar.

Se a leitura tem hoje práticas diferentes, exige, ainda assim, textos diferentes.

Longe vai o tempo em que o manual era o único texto que se levava para a prática pedagógica.

Ora, neste âmbito implica falar do papel do PNL (Plano Nacional de Leitura)¹. Colocou à nossa disposição uma variedade imensa de opções. A nossa escolha recaiu na obra intitulada “O Magnífico Plano do Lobo”, de Melanie Williamson, que já foi por nós tratada, no âmbito do PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português)², onde somos alunas.

Entendemos, todavia, que poderíamos voltar à mesma obra sobretudo no aprofundamento teórico. Assim sendo, os objectivos que nos propomos atingir são os seguintes:

- Construir uma síntese sobre o papel da leitura no âmbito da literacia;
- Definir o papel do mediador;
- Desenvolver o estudo da obra supra-citada no âmbito da didáctica da literatura;
- Promover a leitura na sala de aula.

Mediante o exposto, apresentamos a organização do estudo:

A primeira parte do estudo é uma reflexão sobre a leitura e a literacia bem como o papel do mediador.

A problematização da existência da literatura infantil enquanto texto que abre mundos às nossas crianças compõe, também, esta primeira parte.

A segunda parte é composta por uma reflexão baseada na ficha efectuada no âmbito da nossa formação no PNEP.

No final, apresentamos as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

¹ O Plano Nacional de Leitura tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses. É uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, sendo assumido como uma prioridade política. Teve o seu início em 2006.

² Programa Nacional do Ensino do Português teve como objectivo melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação básica e valorizar as competências dos professores desta área. Teve início no ano lectivo 2006/07.

CAPÍTULO 1
LEITURA E COMPREENSÃO

1.1. A LEITURA

Etimologicamente ler deriva do latim “lego/legere”, que significa apanhar, recolher, escolher, captar com os olhos, lemos a palavra escrita. Luckesi (2003: 119) diz que “(...) a leitura, para atender o seu pleno sentido e significado, deve, intencionalmente, referir-se à realidade. Caso contrário, ela será um processo mecânico de descodificação de símbolos”. Segundo esta perspectiva, qualquer indivíduo é capaz de ler, mesmo que não conheça os signos linguísticos/gramaticais. A capacidade de compreensão que utilizamos na compreensão de um texto é igual à que usamos na compreensão da linguagem oral, estando esta ligada a vários factores tais como o vocabulário, os conhecimentos do indivíduo e a capacidade de raciocínio verbal (Morais, 1997; Castro e Gomes, 2000) citado por Azevedo (2006).

A leitura “(...) amplia e integra conhecimentos (...), abrindo cada vez mais os horizontes do saber, enriquecendo o vocabulário e a facilidade de comunicação, disciplinando a mente e alargando a consciência (...)” (Ruiz, 2002: 35).

O principal objectivo ao procedermos à leitura de um texto é compreender e reter o que lemos. Logo, a leitura torna-se uma prática onde é obrigatório haver aprendizagem e para que isso aconteça devemos criar, no indivíduo, hábitos de leitura. O prazer da leitura requer atenção, reflexão, intenção, espírito crítico, análise e síntese desenvolvendo a capacidade de pensar Dmitruk (2001: 41). Ou seja, será melhor leitor, aquele que praticar a leitura frequentemente.

A capacidade que o indivíduo apresenta para a compreensão de um texto escrito reveste-se fundamental para a compreensão do processo ensino aprendizagem, dado ser um dos factores determinantes na adequação de materiais e métodos que acautelem ou minimizam as dificuldades de aprendizagem.

Tanto para a compreensão da leitura como para a compreensão da linguagem oral utilizamos a mesma capacidade de compreensão a qual se encontra associada a vários factores (vocabulário, conhecimentos do indivíduo e capacidade de raciocínio verbal). Estes factores são essenciais no desenvolvimento de uma leitura proficiente, ou seja, a capacidade

de processar palavras de uma maneira mais ou menos rápida e interagir com o texto. Azevedo (2006).

Vários autores corroboram a opinião de que:

A leitura resulta de um conjunto de processos que permitem alcançar a pronúncia das palavras escritas, i.é., que levam à convergência com a língua falada. A finalidade é a compreensão do que se lê. Assim, aprender a ler é aprender a reconhecer e a identificar palavras, ou seja, a descodificá-las. Azevedo (2006: 132)

Ao ser regulamentada a escolaridade mínima obrigatória, saber ler e escrever passou a ser um direito de todos. Ensinar a ler e a escrever, colmatar as dificuldades apresentadas é uma tarefa de responsabilidade social (vide Morais, 1997 e Candeias, 2000).

Contudo, a leitura e a escrita exigem sistematização. Para aprender a ler e a escrever são essenciais, pelo menos, duas aquisições:

a) reconhecimento dos sinais gráficos; o processo de leitura só pode ser iniciado a partir do momento em que as representações gráficas façam sentido para o leitor;

b) ter conhecimento da ordem de como os sinais gráficos se organizam (Gomes e Castro. 114).

Segundo os autores supracitados para aprender a ler é necessário que o leitor tenha interiorizado a organização espacial isto porque, o leitor principiante deve entender qual é a organização espacial de referência (vertical ou horizontal, a começar à direita ou a começar à esquerda). Podemos concluir que o acto de ler é um processo muito mais amplo e complexo do que podemos imaginar. Ler não é só codificar e descodificar palavras, é, antes de tudo construir sentidos para aquele que lê (Sardinha, 2008).

Aprender a ler e a escrever requer muitos anos de prática onde o professor necessita adequar métodos e materiais de acordo com as necessidades do aluno para que este venha a ser um leitor e escritor autónomo, já que estas aprendizagens são processos longos e complexos (Leite et al: 129), citado por Azevedo (2006). É pois necessário que o mecanismo da leitura esteja bem interiorizado pelo aluno, uma vez que representa uma aquisição fundamental para todas as suas aprendizagens.

Ao longo do acto de ler os leitores usam estratégias essenciais que se vão desenvolvendo e modificando, à medida que a leitura vai acontecendo. Para Goodman (1990), citado por Azevedo (2006) o recurso às estratégias permite ao leitor avaliar e usar a informação. Assim podemos considerar as seguintes estratégias:

- **SELECÇÃO** – Durante a leitura de um texto o leitor tem de ser capaz de seleccionar o essencial do texto.

- **PREDIÇÃO OU ANTECIPAÇÃO** – O leitor utiliza todo o seu conhecimento para construir hipóteses em relação ao terminus de palavras, de frases e de textos. O leitor consegue antedizer o que vem num dado texto e o que significa, isto porque o leitor vai seleccionando e predizendo à medida que lê.

- **INFERÊNCIAS** – Recorrendo aos conhecimentos linguísticos, conceptuais e esquemas de memória os leitores conseguem completar a informação apresentada no texto e inferem o que não está implícito no texto (Cit. Sardinha, 2008).

- **CONFIRMAÇÃO** – O leitor já controla as leituras e valida as suas inferências.

Segundo a mesma autora é possível que os leitores elaborem predições ou inferências incorrectas o que vai gerar estratégias de confirmação. Este processo mostra-nos a preocupação do leitor em compreender o que lê, havendo um autocontrolo da leitura, desenvolvendo mecanismos de compreensão. Algumas vezes é necessário recorrer a estratégias de autocorreção, isto porque os leitores devem repensar a informação seleccionada que poderá ou não, ser complementada.

Para formar bons leitores é necessário que o professor desenvolva as estratégias referidas nos seus alunos, para que eles se tornem conscientes dos processos que utilizam para ler (Magalhães: 75), citado por Azevedo (2006).

1.2. A ORALIDADE

Tal como a leitura e a escrita, também a linguagem oral é uma competência essencial para a aquisição da leitura.

A criança quando vem para a escola apresenta uma linguagem oral informal que lhe permite interagir com os seus pares. Enquanto o faz vai activando competências inatas em que usa algumas regras gramaticais, morfológicas, fonológicas, sintácticas e semânticas. Naturalmente ela traz um conhecimento implícito que a escola deve aclarar. Perante o exposto, conclui-se que há aprendizagens que não foram adquiridas e outras que é necessário consolidar.

A aquisição de uma linguagem oral bem estruturada permite codificar de forma clara e adequada o pensamento em linguagem, sendo esta, um factor preditivo para o desenvolvimento da leitura e da escrita. (Lugarini; in Louras, 2003)

Quanto maior for o desenvolvimento da linguagem na criança, maior será a sua capacidade de fazer descrições, narrar e argumentar. Contudo, esta competência não terá tanto sucesso se a criança for portadora de um défice cognitivo, ou se for proveniente de um meio familiar em que o desenvolvimento e a aquisição do vocabulário foram muito reduzidos, condicionando, assim, a capacidade linguística do indivíduo.

Perante tal situação, é a escola que deve criar actividades, no sentido de estimular a oracia ao nível da compreensão - saber ouvir; abrange a capacidade de concentração e de processamento/assimilação e de informação e a oracia ao nível da produção – saber falar; saber ajustar a linguagem a um determinado contexto.

Assim sendo, o progresso da oracia possibilita a obtenção de estratégias autónomas de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo, da criança formando-se assim como indivíduos autónomos, críticos e bem formados interagindo com todos os indivíduos de uma comunidade.

Mesmo sendo a linguagem oral uma capacidade inata, o processo de aquisição da linguagem oral é um processo demorado e complexo, sendo necessário um trabalho constante. O reconto de histórias vividas ou imaginadas pode facultar o desenvolvimento da oralidade, permitindo que esta seja concretizada pela fala, leitura e escrita.

1.3. A ESCRITA

Falar em leitura prevê o texto escrito. Debruçamo-nos agora, um pouco, sobre a escrita e sua aprendizagem.

A aprendizagem da escrita está ligada à aprendizagem da leitura. Tal como o processo de aprendizagem da leitura, o processo de aquisição da escrita não é inato, exigindo trabalho e insistência, tanto por parte do aprendiz, como de quem ensina.

Ao iniciar a “garatuja”, o indivíduo experimenta e formula hipóteses, progredindo da fase pré-silábica, até chegar ao conhecimento alfabético, onde associa os sons da linguagem oral às letras do alfabeto, acabando por descodificar palavras e dar-lhes um determinado significado.

Para Barbeiro (1994), o acto de escrever implica um conjunto de processos organizados por uma determinada ordem que vai desde o desenho das letras, passando pela organização frásica, até à escrita de textos. Ou seja quando falamos da escrita, falamos do texto e de todos os factores aí incluídos.

A aquisição da linguagem escrita, diz Goulão (2006, citado por Azevedo), inicia-se antes da entrada formal na escola, através da imersão num ambiente facilitador, onde prolifera a linguagem escrita, facultando à criança a construção do conhecimento sobre aquela. Logo, o processo de aprendizagem da escrita pode depender dos incentivos ambientais e sociais que são proporcionados às crianças. Vigotsky (1977: 39) afirma que “... a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história.” É junto das famílias e ambientes institucionais (creches e jardins de infância) que começa a “pré-história” da escrita. (Picado, 2008)

É à escola que compete criar condições e desenvolver actividades que proporcionem a maturação da escrita. Britton (1992), defende que a leitura de histórias pela criança, ou de alguém que leia para ela é uma das melhores formas para desenvolver a linguagem escrita nos primeiros anos.

Nesta perspectiva a escola é decisiva na formação de bons escreventes, sendo o seu objectivo formar cidadãos que, futuramente, sejam capazes de construir os seus saberes, de forma autónoma e democrática.

1.4. MODELOS EXPLICATIVOS DO PROCESSO DE LEITURA

1.4.1. Modelos de Aprendizagem da Leitura

As perspectivas tradicionais, que hoje estão ultrapassadas, focavam principalmente, os seguintes aspectos; os métodos de ensino e os pré-requisitos necessários à aprendizagem da leitura. A partir dos anos setenta (perspectiva cognitivista), foram realizadas investigações que demonstraram a insuficiência destas concepções, surgindo novas teorias que convergiram para a análise das operações e estratégias cognitivas que se encontram na actividade de ler, dando uma importância superior à análise do processamento da informação. Com base nestas teorias surgiram novos modelos, que procuram essencialmente explicar os processos que decorrem na mente das crianças para que seja possível a descodificação de um texto escrito.

Assim, para Adam e Starr (1982) citados por Azevedo (2006) e Sardinha (2005), a aprendizagem e desenvolvimento da capacidade leitora resume-se em três modelos:

O MODELO ASCENDENTE - parte dos grafemas para os lexemas, destes para a frase e, finalmente, da frase para o texto. Consiste, basicamente, na tradução da mensagem escrita no seu equivalente oral. Este modelo defende que a aprendizagem da leitura se inicia pelas competências de nível inferior.

O MODELO DESCENDENTE – oposto do modelo ascendente, defende que os processos mentais superiores são fundamentais no acto de ler, na medida em que parte do texto/frase para a palavra, desta para a sílaba e, finalmente, da sílaba para a letra. Segundo este modelo, ler passa pelas fases de identificação, antecipação e verificação. Este modelo é defendido por Goodman.

O MODELO INTERACTIVO - considera o acto de ler como o produto final da utilização dos modelos anteriores. Se o leitor não reconhecer uma palavra, visualmente ou não, vai accionar os seus conhecimentos fonológicos, se estes forem insuficientes recorre contexto para aceder ao sentido.

Antes de entrar na escola, a criança já é portadora de conhecimentos que são fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Este desenvolvimento cognitivo e linguístico, referido como *literacia emergente*, é tido como essencial para a aprendizagem

formal da leitura e da escrita. É, a partir deste pressuposto, que a escolha dos modelos e métodos de leitura deve ser efectuada, isto é, deve ter-se em conta as dificuldades sentidas por cada aluno. Downing (1984), citado por Azevedo (2006) e Sardinha (2005), afirma que a aquisição da competência leitora, compreende três fases distintas.

Mas, é a fase cognitiva que assume particular importância em todo este processo, é nesta fase que se tornam operacionais todas as competências para a leitura dando origem ao *boom* da aprendizagem leitora.

Voltando aos modelos de leitura, Goodman (1999), citado por Azevedo (2006), defende que os modelos descendentes e psicolinguísticos dão grande importância às actividades que propiciam uma clareza cognitiva, não dando relevância aos tradicionais pré-requisitos. Os novos paradigmas relacionados com o processo ensino/aprendizagem da leitura, mencionam que, ao aluno devem ser facultados textos escritos que levem a uma interacção constante aluno/texto em que o acto de ler representa um processo holístico. Este processo leva à formação de leitores críticos capazes de participar em sociedade. Na perspectiva daquele autor estamos perante de uma espécie de jogo a que ele chama *guessing game* (adivinhação).

1.4.2. Métodos de Ensino da Leitura

Já nos referimos aos modelos explicativos do acto de ler. Cabe, nesta parte do trabalho uma referência aos métodos.

A escolha do método de ensino da leitura reveste-se de muita importância, porque influencia a aprendizagem da leitura, podendo minimizar ou aumentar as dificuldades dos alunos.

Podemos considerar duas categorias dos métodos de ensino da leitura:

- Método global;
- Método sintético (fónico).

O método global aplicado à leitura privilegia a memorização visual das palavras e oralmente as frases onde elas aparecem. Este método parte do pressuposto de que para a criança aprender a ler não é necessário um trabalho prévio com os elementos fónicos. Parte da palavra, frase ou texto, ficando a análise dos seus componentes (sílabas, fonemas ou letras)

para uma fase posterior. Este método é bastante criticado porque leva a criança a recorrer, constantemente, à memória.

O método sintético consiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral (som) e o escrito (grafia). Estabelece a correspondência a partir dos elementos mínimos, os grafemas e as sílabas, para se poder chegar às estruturas mais complexas: as frases e os textos.

A maior parte dos métodos utilizados pelo professor é uma mistura de vários métodos. Faz parte da tarefa do professor adequar o método de leitura escolhido às características inerentes a cada aluno, nomeadamente aos seus conhecimentos prévios, às capacidades cognitivas, bem como ao desenvolvimento da linguagem, para que o desenrolar do processo ensino/aprendizagem seja feito com sucesso. Em suma não há efectivamente um método, mas sim métodos.

1.5. ENSINO DA LEITURA

Embora, algumas crianças já saibam ler quando entram na escola, é, ali, que começa a sua aprendizagem formal. Sendo hoje consensual que a leitura exige compreensão, encontramos em Giasson (1993), citado por Viana (2009), os factores inerentes ao ensino explícito da leitura.

Diz-nos a autora:

O entendimento da leitura como resultante da interacção de vários subprocessos tem vantagens em termos educacionais. Se, por um lado, exige uma avaliação diferenciada de cada processo, permite, por outro lado, a identificação daqueles que podem estar na origem de eventuais problemas apresentados, permitindo quer uma alteração de práticas, quer uma intervenção mais dirigida. (Viana, 2009:13)

Porém, antes de procedermos à explicitação do modelo devemos alertar para algumas limitações e constrangimentos inerentes à aprendizagem da leitura.

Vejamos, então, algumas delas:

COMPETÊNCIAS DE PRODUÇÃO

Na avaliação da leitura os resultados poderão ser significativamente condicionados se recorrermos a respostas abertas, respondidas por escrito, devido às dificuldades sentidas pelo aluno ao nível da escrita. As respostas escritas bem estruturadas devem ser utilizadas, mas não para avaliar leitura. O mais importante é saber a origem das dificuldades, se as houver.

Também as perguntas orais podem interferir nos resultados da avaliação, devido ao facto do aluno revelar dificuldades ao nível da expressão verbal.

MEMÓRIA

Avaliar a compreensão da leitura, tendo ou não o texto à disposição pode, também, levar a resultados bastante diferentes. Por vezes, os alunos, incluindo os do 1º Ciclo do Ensino Básico, lêem o texto uma única vez, acreditando na memória. Pensam que conseguem responder, correctamente, às perguntas que lhes são colocadas sem consultar novamente o texto. No processo de ensino é muito importante consultar o texto enquanto realizam o questionário.

Sendo assim, é necessário verificar se as dificuldades manifestadas nas respostas, não provêm de dificuldades sentidas ao nível da memorização, dado que a leitura envolve a memória.

INTERESSES/MOTIVAÇÃO

É bastante importante o conteúdo dos textos escolhidos para a avaliação. As crianças dos primeiros anos escolares revelam mais interesse pelas consequências das acções, já os mais velhos preferem a observação de personagens. Os seus interesses podem influenciar directamente a motivação ao nível da leitura e indirectamente ao nível dos seus conhecimentos, de modo a influenciar o sentido das ideias que retiram do texto.

O EFEITO DA AVALIAÇÃO

Não podemos esquecer o modo como o aluno reage à sua avaliação. Para muitos alunos, a avaliação desperta-lhes grande ansiedade, a qual se pode reflectir negativamente; para outros, pode contribuir para uma maior atenção e empenhamento na leitura e nas respostas a dar. Também, se a avaliação não contribuir para uma classificação, o aluno pode desmotivar-se. No sentido contrário, a responsabilidade da avaliação pode levar o aluno a ficar bloqueado.

Os alunos devem “fazer parte” das suas avaliações ao nível da leitura, sabendo quais os seus progressos, as suas áreas fracas e fortes.

OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os instrumentos de avaliação, mesmo os considerados informais, devem ser elaborados com rigor, dado que podem condicionar as respostas dos seus leitores. O professor deverá analisar minuciosamente os textos que irá utilizar no processo de ensino e no processo de avaliação da leitura.

“A análise dos textos a serem usados como material de leitura implica que o professor reflecta sobre as exigências dos mesmos (...)” (Viana, 2009: 50).

Por vezes, as dificuldades de compreensão não se encontram nos textos que interpretam, mas sim, nos questionários que lhes são formulados.

Os agrupamentos poderão contribuir, progressivamente, para que sejam construídos “bancos” de questões, previamente analisadas pelos professores, relativas a vários textos, de modo a abranger os processos envolvidos na leitura.

O modelo supracitado que a figura, em baixo, ilustra, apresenta alguns processos que passamos a enumerar:

OS MICROPROCESSOS

- A identificação e compreensão das unidades sintáticas de significado
- A compreensão das diferentes funções das unidades de significado

OS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO

- Expressões referenciais anafóricas
- Os conectores
- Realização de inferências

OS MACROPROCESSOS

- A identificação do tema e da ideia principal
- A identificação da estrutura do texto
- O resumo (Viana, 2009: 23,24)

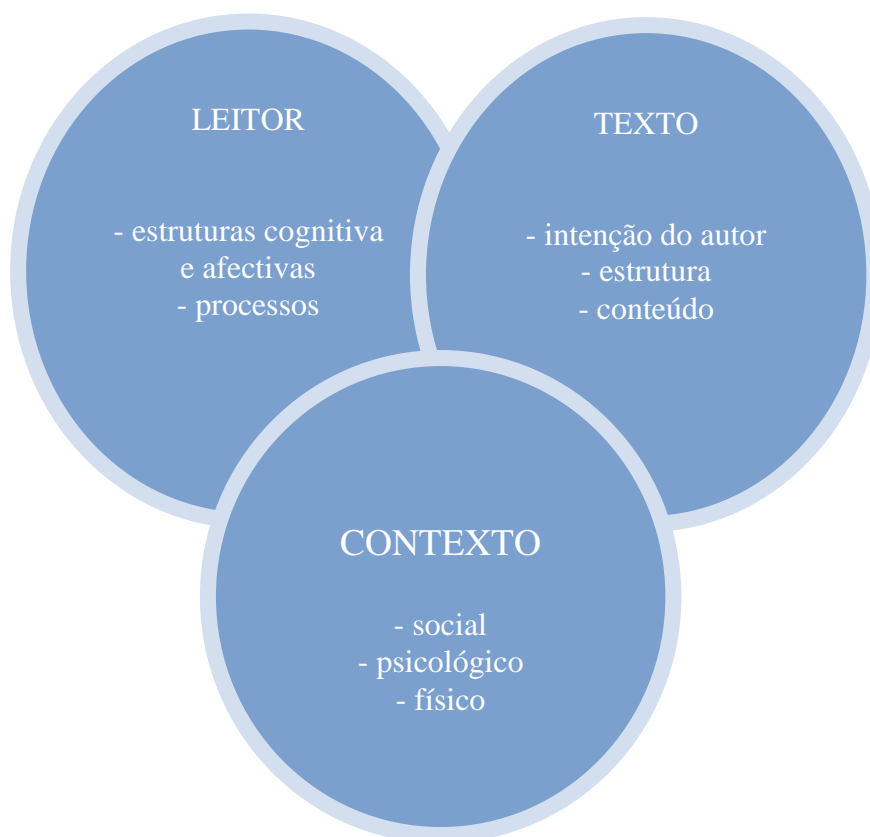


Figura nº 1 - Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993: 13)
(In: Brochura PNEP – O Ensino da Leitura: A Avaliação)

Assim sendo, a cada processo correspondem passos na sala de aula propícios ao desenvolvimento da compreensão leitora.

Mas a leitura, também é decifração porque “Ler numa língua de escrita alfabética exige a conversão de padrões visuais (letras/conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua.” (Sim-Sim, 2009: 9)

O quadro que a seguir se apresenta, retirado de Inês Sim-Sim, mostra-nos as vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas.

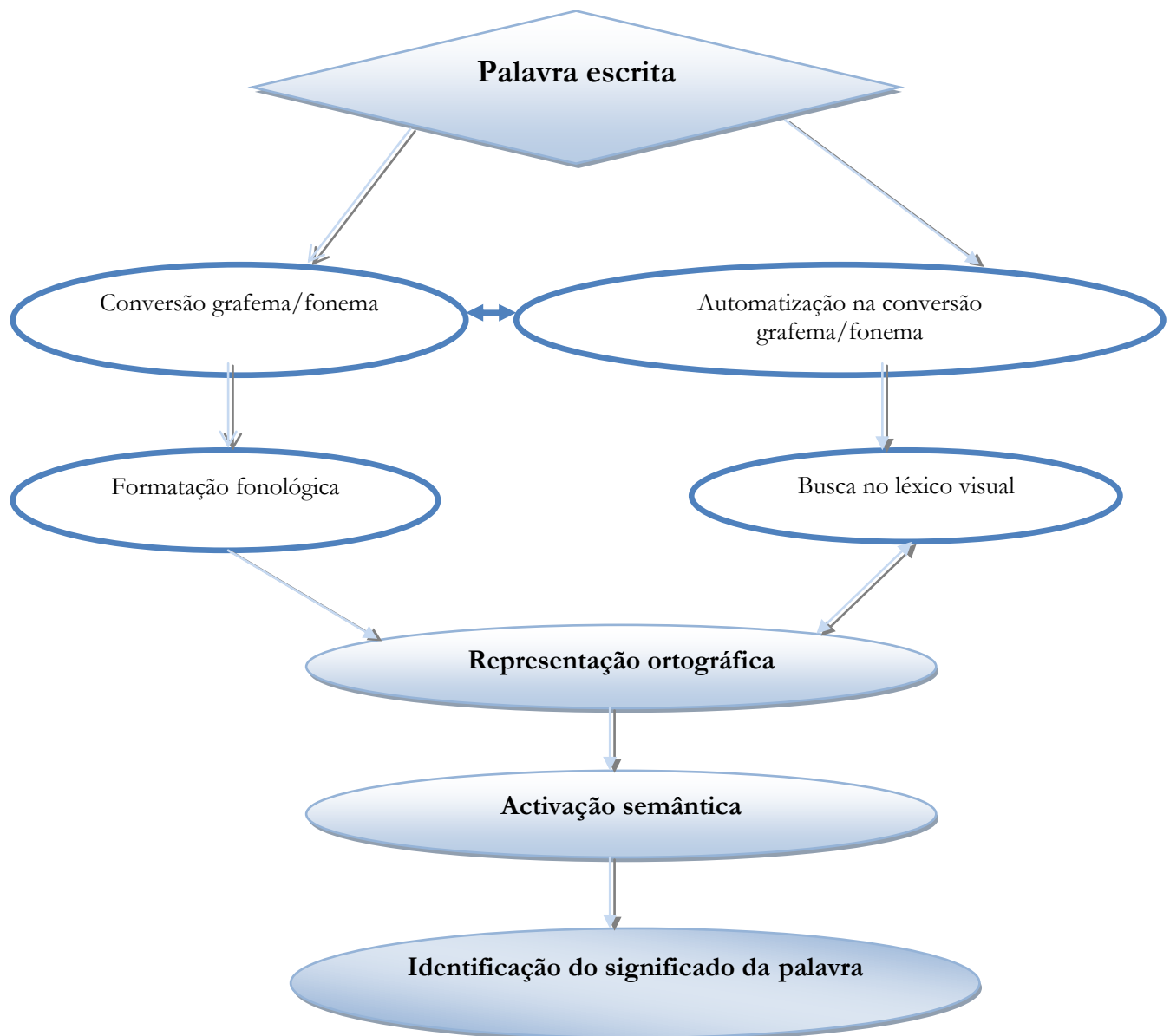


Figura nº 2 - Vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas (Sim-Sim, 2009:14)
(In: Brochura PNEP – O Ensino da Leitura: A Decifração)

O ensino formal da leitura obedece a um percurso de aprendizagem cujas fases podem ser assinaladas do modo seguinte:

- fase da leitura pré-alfabética;
- fase da leitura parcialmente alfabética;
- fase da leitura completamente alfabética. (Ehri, 1997, citado por Sim-Sim, 2009)

Com efeito, a aprendizagem da leitura não é um processo linear, obedecendo a fases e inter-agindo com diversos processos.

Em Magalhães, encontramos, também, as concepções relativas à linguagem escrita.

A autora, baseando-se em Downing (1984), diz-nos que a aprendizagem da leitura remete para três fases: a fase cognitiva, a de domínio e a de automatização.

A FASE COGNITIVA – Nesta fase processa-se à consciencialização do carácter simbólico e abstracto da escrita, da estrutura segmental da linguagem falada e da relação grafema/fonema, isto é, deve haver uma *clareza cognitiva*; ou seja, a criança passa de um período confuso em relação à função e funcionamento da língua escrita para a fase de uma certa clareza cognitiva.

A FASE DO DOMÍNIO – A segunda fase consiste no treino e aperfeiçoamento das operações de leitura.

A FASE DA AUTOMATIZAÇÃO – A última fase é consequência da anterior, onde se procura que o aprendente consolide todos os processos envolvidos na descodificação da mensagem escrita para chegar ao nível fluente de leitura.

Apesar de distintas - as três fases - desempenham um papel relevante na aprendizagem da leitura. A fase cognitiva assume particular importância em todo este processo, é nesta fase que se tornam operacionais todas as competências para a leitura (discriminação visual e auditiva, interiorização do esquema corporal, lateralização definida...).

Em relação à perspectiva genética-desenvolvimental, também conhecida como psicogenética, as investigadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991) verificaram que, em relação à língua escrita, existe uma estreita relação entre o grau de conceptualização no início da escola formal e uma boa aprendizagem da leitura no final do primeiro ano de escolaridade.

1.5.1. Avaliação da Compreensão Leitora

Em Viana (2009), encontramos alguns tipos de testes que medem a compreensão leitora.

Em sala de aula, os testes e os registos, têm como objectivo, fornecer elementos de modo a que o professor possa adequar as estratégias utilizadas aos objectivos da avaliação e reflectir sobre os processos de avaliação.

TESTES:

- Estandarizados
 - Referenciados a normas
 - Referenciados a critério
- Informais

REGISTOS

TESTES

Nos testes, são apresentadas ao aluno, várias tarefas, iguais para todos, onde são uniformizados todos os procedimentos (instruções, tempo, etc.) e os alunos sabem que estão a ser avaliados de igual modo.

TESTES ESTANDARDIZADOS – existe um conjunto de procedimentos controlados, os quais se podem classificar como “referenciados a normas”, se acompanham uma norma ou um padrão de comparação a um conjunto de sujeitos; ou “referenciados a critério” quando acatam um critério pré-definido a obter por um determinado sujeito.

A escolha dos itens seleccionados é feita com muito rigor, de modo a assegurar que os itens estejam de acordo com as competências a avaliar. Depois da selecção feita os itens são analisados em relação ao índice de dificuldade, sendo, também, os resultados sujeitos a análises segundo procedimentos estatísticos.

Relativamente às provas referenciadas a critério, os itens são seleccionados rigorosamente, dando garantias de validade e fidelidade. As competências a avaliar são baseadas nos programas oficiais em vigor, na investigação e avaliação realizada, e nas recomendações pedagógicas. Como exemplo dos testes referenciados a critério, podemos mencionar as provas de aferição, os exames nacionais, as provas dos estudos do Programme for International Student Assessment (P.I.S.A.)³ e os realizados na sala de aula.

TESTES INFORMAIS – São, também, provas referenciadas a critério, todavia os objectivos estão mais relacionados com os objectivos da turma/escola os quais devem

³ O estudo PISA, foi lançado em 1997, pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico (OCDE).

O PISA, tenta medir a capacidade dos jovens de 15 anos para utilizarem os conhecimentos que têm de maneira a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de só avaliar o domínio que detêm sobre o seu currículo escolar específico.

coincidir com os conteúdos programáticos escolares. Os procedimentos a seguir são menos controlados, pelo que o grau de precisão e validade é menos fiável. Geralmente, são instrumentos de avaliação mais usados em contexto de sala de aula, nas avaliações formativas e sumativas.

As questões que se colocam nos testes estandardizados ou informais são diversificadas recorrendo a várias modalidades sobre o lido.

REGISTOS - Os registos são, geralmente, personalizados. O professor pode realizar vários tipos de registos com os seus alunos (avaliar a decifração, compreensão, velocidade da leitura, etc.) O número de modalidades de registos de observação é ilimitado. O **registo de observação de leitura** é uma das modalidades mais utilizadas pelo professor, em que o aluno não tem consciência de que está a ser avaliado.

Após a justificação de alguns testes, uma outra questão nos ocorre.

Actualmente, a oralidade e a sua avaliação têm estado na ordem do dia.

Assim sendo, terá o professor de reflectir sobre as perguntas e a forma como devem ser formuladas.

Em Albuquerque (2000) encontramos os tipos de perguntas e a sua justificação:

Perguntas fechadas são as chamadas perguntas totais, porque podem ser respondidas por sim ou não, exclusivamente; logo, pressupõe-se que este tipo de perguntas dê origem a uma única resposta e são constantemente utilizadas pelos professores no começo do estudo dos textos, quando se pretende verificar oralmente a compreensão do escrito/lido. (...)

Quanto às perguntas abertas, também conhecidas por perguntas de instanciação ou parciais, são de resposta livre e, ao contrário das anteriores, não podem ser respondidas por um mero sim ou não. Este tipo de perguntas é sobretudo utilizado pelos professores para complementar conhecimentos . (Citado por Albuquerque, p. 61)

Debrucemo-nos sobre a classificação encontrada em Magalhães (2006: 87,88):

PERGUNTAS DE COMPREENSÃO LITERAL:

a) Reconhecimento

- Localizar e identificar elementos do texto.

b) Lembrança

- Reproduzir pormenores, com nomes de personagens, suas características, tempo e lugar, acções e acontecimentos, sua sequência, relações de causa e efeito...

PERGUNTAS DE ANTECIPAÇÃO OU PREDIÇÃO:

- Predizer a(s) consequência(s) de uma acção ou acontecimento;
- Predizer o comportamento de uma personagem;

- Predizer o final de um conto;
- ...

PERGUNTAS DE COMPREENSÃO INFERENCIAL:

- Inferência de factos (que o autor poderia ter incluído no texto);
- Inferência das ideias principais, sentido geral, tema ou conclusão não explicitados no texto;
- Inferência de sequências (ordem das acções e acontecimentos não claramente estabelecidos no texto);
- Inferência de acções e acontecimentos que terão antecedido ou sucedido aos apresentados no texto;
- Inferência de relações de causa-efeito (não claramente explicitadas no texto);
- Inferência de características das personagens não nitidamente expressas no texto;
- ...

PERGUNTAS DE REORGANIZAÇÃO (conferir nova organização a ideias, informações ou outros elementos textuais, por processos de classificação e de síntese):

- Classificação (formar ou incluir em categorias personagens, lugares, acções, etc.);
- Resumo (condensação do texto por meio de frases que reproduzam as ideias principais).

PERGUNTAS DE LEITURA CRÍTICA:

- Juízos de valor sobre temas ou ideias expressas ou sugeridas nos textos, sobre acções, comportamentos de personagens...
- Juízos de “realidade” ou fantasia...

PERGUNTAS DE APRECIÇÃO:

- Resposta cognitiva, emocional, estética...
Naturalmente, para além do que foi referido, outras interacções (perguntas, solicitações...) são possíveis e desejáveis.
Embora a ordem das perguntas possa manifestar alguma progressão em complexidade, estas devem ser escolhidas de acordo com os objectivos da leitura, as possibilidades e, principalmente, as respostas dos aprendentes.

A mesma autora sugere, ainda, textos, que para ela, podem enquadrar-se nos modelos de linguagem indicados por Halliday (1976).

Halliday, prestando atenção aos alunos, reconheceu sete modelos usados pelos mesmos no início da escolaridade formal. Estes modelos são bastante adaptáveis e mostram o que é a linguagem e para que é utilizada na sua óptica.

E continua o autor a afirmar que um dos primeiros a manifestar-se é o **MODELO INSTRUMENTAL**. O indivíduo verifica que utiliza a linguagem, para conseguir com que os seus desejos e as suas necessidades sejam satisfeitas.

Para o **MODELO INSTRUMENTAL**, o autor propõe:

Na generalidade, os que orientam a realização de tarefas, actividades;
Receitas culinárias;
Avisos úteis;
Listas com os nomes dos alunos responsáveis por tarefas;
Instruções escritas, com ou sem ilustrações, que acompanham jogos. (Cit. por Magalhães, 2006: 82)

A seguir, fala-nos do **MODELO REGULADOR**. Aqui a linguagem é utilizada como meio de controlo, proporcionando uma experiência diferente. A criança percebe que é usada para a controlarem e usa-a com a mesma intenção. Utiliza a linguagem na tentativa de controlar as outras pessoas e os seus pares. O modelo regulador e o modelo instrumental estão estreitamente relacionados.

Para o **MODELO REGULADOR**, (Cit. por Magalhães 2006: 83), propõe:

Regras da sala;
Normas sobre a utilização da biblioteca;
Registos das regras de jogos;
Cartazes com advertências;
Cartazes que proíbem, permitem ou obrigam a certas acções.

Surge, agora, o **MODELO INTERPESSOAL**, em que a criança usa a linguagem para interagir socialmente e está bastante relacionado com a função anterior. A linguagem é o meio de comunicação entre ela e os outros. A relação mais íntima é a que tem com a mãe, contudo, podemos, também falar da relação com os irmãos, familiares, colegas e adultos e processa-se, principalmente, através da linguagem verbal.

Alguns exemplos de textos relacionados com o **MODELO INTERPESSOAL**:

Recados escritos:
Mensagens (convites, cartões de cumprimento, de felicitações);
Cartas, telegramas;
Caderno individual para troca de informações entre os pais e o docente. (Cit. por Magalhães 2006: 83)

Outro modelo analisado por Holliday é o **MODELO PESSOAL**. Este modelo está relacionado com o uso interpessoal da linguagem. Ao falar o indivíduo faz escolhas, tem as suas preferências e responsabilidades. A linguagem tem um papel importante no método pelo qual toma consciência de si própria e, numa fase mais adiantada, influencia o desenvolvimento da sua personalidade.

Relativamente ao **MODELO PESSOAL**:

Registos de pensamentos, ideias, opiniões;
Planificação pessoal de actividades diárias ou semanais;
Textos que resolvam um problema ou necessidade pessoal;
Textos que relatem vivências, emoções com que a criança se identifique;
Textos que proporcionem experiências que alargam, esclarecem, aprofundam o conhecimento que a criança possui dela própria, de outras pessoas e da sociedade em que vive. (Cit. por Magalhães 2006: 84)

O quinto modelo analisado por Holliday (1976) é o **MODELO HEURÍSTICO**. Neste modelo a criança utiliza a linguagem verbal como meio de investigar e explorar tudo o que a rodeia; serve para aprender coisas e descrevê-las. Na opinião do autor, esta função é óbvia para as crianças, visto terem por hábito fazer perguntas, frequentemente.

Para o **MODELO HEURÍSTICO**:

Questionários;
Textos de natureza reflexiva adequados à idade das crianças;
Excertos de obras do tipo “ Livro dos Porquês” e similares. (Cit. por Magalhães 2006: 84)

Neste modelo – **MODELO IMAGINATIVO** – a criança, também utiliza a linguagem para criar o próprio meio, mas não serve para aprender seja o que for. O meio deve estar em consonância com os seus desejos. Como, habilmente cria os seus mundos através da linguagem surge o modelo imaginativo o qual lhe propicia expressões verbais como imaginar, fazer de conta que..., inventar,... Neste modelo da linguagem o sentido do que se lê ou diz não tem grande importância. Contudo, nos jogos dramáticos, nas histórias, ... a função imaginativa já assenta em conteúdo lógico. Para a criança, a expressão de conteúdo lógico é, simplesmente, mais uma, entre várias, das facetas da língua.

Em relação ao **MODELO IMAGINATIVO**:

Rimas;
Lengalengas;
Trava-línguas;
Poesia e prosa poética;
Contos;
Peças de teatro. (Cit. por Magalhães 2006: 85)

Por último, o **MODELO REPRESENTATIVO** que se baseia no conhecimento e utilização da linguagem para comunicar ou informar algo. Na opinião de Halliday (1976), o uso em que consiste este modelo poderá ser o último a exteriorizar-se ao longo do

desenvolvimento dos mais jovens. Apesar desta função ser considerada a mais importante pelos adultos, o mesmo parece não acontecer com a criança. Mesmo sendo conhecido dos mais novos, não lhe dão grande destaque.

Exemplos de textos relacionados com o **MODELO REPRESENTATIVO**:

Documentários sobre determinado assunto;
Jornais;
Horários;
Textos de história, de ciências...;
Textos essencialmente informativos. Cit. por Magalhães 2006: 85)

Segundo a mesma autora, Maruny Curto, Ministrál Morillo e MirallesTeixidó, 2000:187-192 sugerem uma proposta de tipologia textual, tendo como base os textos escritos, existentes na sociedade. Tipos de textos:

Enumerativos: listas, etiquetas, horários, guias, formulários, cartazes, índices, dicionários e enciclopédias, catálogos...
Informativos: jornais e revistas, livros de divulgação, notícias, artigos e reportagens, anúncios, avisos, correspondência pessoal ou comercial, convites...
Literários: contos, lendas, poesia, canções, teatro, fantoches, banda desenhada...
Expositivos: livros-texto escolares, de consulta, de divulgação, artigos temáticos, relatórios, biografias...
Prescritivos: instruções escolares, receitas culinárias, regulamento, normas (de jogo, de comportamento), instruções de utilização de aparelhos... (Citado por Magalhães, 2006: 82-86)

CAPÍTULO 2

LITERATURA INFANTIL E LEITURA

2.1. LITERATURA INFANTIL E O PAPEL DO MEDIADOR

A figura do mediador é bastante importante na promoção da leitura, principalmente, quando nos dirigimos a crianças ou adolescentes. O papel de mediador é geralmente realizado por adultos com determinadas características (professores, educadores, pais, animadores, bibliotecários, não incluindo os autores, livreiros e os editores, que também deveriam constar deste grupo).

É durante a infância e a adolescência que as crianças e os jovens apresentam mais dificuldade na recepção literária, devido a manifestarem níveis diferentes e progressivos na capacidade de compreensão leitora, por isso o papel do mediador terá de ser o elo de ligação entre os leitores e os livros, facilitando o diálogo entre os dois.

Na literatura infantil, o mediador será o primeiro receptor do texto, aquele que facilita o caminho para as leituras e para a escolha das obras, visto que a criança ainda é um ser em desenvolvimento; e o leitor infantil, o segundo receptor. Isto só acontece na literatura infantil visto tratar-se de uma literatura direccionada para leitores específicos.

De acordo com a teoria dos *polissistema* (Even-Zohar, 1978), tratar-se-ia de uma literatura “de fronteira” (como a literatura “comercial” ou a literatura “oral”), face à literatura “canónica”, que ocupa o centro do sistema e que não aspira a um leitor específico. (Azevedo, 2006: 35)

2.1.1. Funções do Mediador

Principais funções do mediador:

- Criar e fomentar hábitos leitores estáveis.
- Ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária.
- Orientar a leitura extra-escolar.
- Coordenar e facilitar a selecção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários.
- Preparar, realizar e avaliar animações da leitura. (Cerrilho, 2006: 36)

O *mediador*, sobretudo se é docente, não deve esquecer que formar leitores no âmbito escolar comporta uma série de dificuldades, cujo conhecimento lhe ajudará a

superá-las em muitos momentos; as causas que provocam essas dificuldades têm que ver, *grasso modo*, com o seguinte:

- A aprendizagem dos mecanismos de leitura e de escrita como uma actividade mecânica, sem a necessária atenção aos aspectos compreensivos.
- A tendência para identificar “livro” com “manual” ou “livro de texto”.
- A excessiva “instrumentalização” da leitura, isto é o seu uso para a aprendizagem de outros conhecimentos: a história, o contexto, a natureza, etc.
- A excessiva consideração da leitura como uma actividade séria e a facilidade com que se associa “séria” com “aborrecida”.
- A não sempre adequada selecção de leituras por idades.
- A falta de ambiente de leitura no contexto extra-escolar da criança.
- Os insuficientes fundos bibliotecários escolares e a falta de profissionais bibliotecários que trabalhem nessas bibliotecas. (Cerrilho, 2006: 37)

Em síntese, o mediador deve ser suficientemente estimulador para a emergência de um leitor progressivamente autónomo e crítico, ele próprio (mediador) leitor do mundo, da vida, capaz de levar o aluno a conhecer os intertextos fundamentais da nossa memória colectiva.

Necessitamos, pois, de mediadores preparados, seguros sem equilíbrios difíceis entre a leitura imposta e a levitação subjectiva, cuja ausência de uma forte formação os leva a confundir os direitos do texto com os direitos do professor que orientam as interacções pedagógicas impondo a sua interpretação, não proporcionando ao aluno as condições para o estabelecimento de um diálogo efectivo e produtivo entre o leitor e o texto.

Como diz Abramovich (2004:162), citado por Cerrilho (2006: 37,38,39), nós mediadores, devemos tentar tudo o que a história possibilita:

- As emoções que provoca;
- As sensações que mobiliza;
- A tristeza ou alegria que desencadeia;
- Os horizontes que abre;
- As portas que fecha;
- A forma inovadora, ou não, como o tema é tratado;
- As relações intertextuais que o texto possibilita partilhando, no fundo, as opiniões pelas quais um livro é amado ou detestado, encorajando a criança a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências.

Terminamos esta reflexão sobre o mediador com os conselhos de Azevedo que nos dá as funções do professor, também ele mediador:

- *A mediação do saber:* o professor apresenta-se como o intermediário entre o saber e o aluno, facilitando, pela escolha criteriosa das estratégias, dos materiais e das actividades, a sua aprendizagem;
- *A observação:* o professor já não observa para avaliar as produções do aluno, mas para conhecer e melhorar as suas práticas de interacção, devendo esta tarefa da observação estender-se a tudo o que diz respeito à comunicação no grupo-aula;
- *A organização:* o professor tem a liberdade de organizar a aula de modo a promover, com eficácia, a aprendizagem dos alunos. Incluem-se nesta função a capacidade de decidir as tarefas a realizar, os materiais a introduzir e a construção, com os alunos, do trabalho em sala de aula;
- *A avaliação:* é entendida numa óptica de autonomização do aluno na sua aprendizagem. A preocupação será, pois, a de proporcionar ao aluno uma resposta positiva ou os aspectos a melhorar em todas as actividades individuais ou colectivas em que ele esteja envolvido. (Azevedo, 2009:11)

2.2. DA PROBLEMÁTICA DA LITERATURA INFANTIL AO DESEMPENHO DE COMPETÊNCIAS EM LITERATURA INFANTIL

A literatura Infantil é uma ferramenta essencial na formação do indivíduo. É através do contacto com a literatura infantil que o sujeito pode adquirir o conhecimento das diversidades sociais e culturais modelando a sua personalidade de uma forma positiva ou negativa. O leitor poderá ver na literatura um retrato da sociedade ou, ao contrário, pode mudar a sua mentalidade e criar uma nova sociedade.

Desde os primórdios da história, que a leitura é uma actividade muito importante, que envolve várias e insubstituíveis perspectivas (linguística, cognitiva, memória, cultural...). É com a leitura que desenvolvemos múltiplas competências.

Nestes tempos, as crianças eram consideradas como sendo adultos pequenos e por isso não havia literatura apropriada para as suas idades.

No século XVII, regista-se uma grande mudança com a reorganização do sistema educacional burguês surgindo uma nova concepção de infância e o termo “Literatura Infantil”. As histórias feitas oralmente são recolhidas e escritas em livros, dirigidos especialmente às crianças.

Já no século XIX, os escritores tinham uma perspectiva diferente e escreviam as suas obras com alguma imaginação e com intenção educativa dirigidas para um restrito grupo etário.

Referimos a opinião de Pedro Cerrilho, citado por Azevedo (2006:35) que nos diz que no início do século XXI, surge a necessidade de expandir o hábito leitor a um maior número de pessoas, porque se pensa, acertadamente, que a prática habitual da leitura trará múltiplos benefícios ao indivíduo, tais como:

- Desenvolvimento pessoal;
- Facilidade para compreender o mundo e as suas transformações;
- Instrumentos para a crítica;
- Capacidade para comunicar em diversos contextos.

Com sabemos, a literatura infantil oferece ao leitor informações e conhecimentos imprescindíveis para o desenvolvimento da sua criatividade. As histórias que a criança ouve

ou lê estimulam nela o gosto pela leitura e desenvolvem a sua criatividade, imaginação e fantasia.

Na sociedade em que vivemos, é importante que os cidadãos estejam esclarecidos e preparados para cumprir os seus direitos e deveres de cidadania. É necessário que desde muito cedo seja inculcado nos leitores o gosto pela leitura, dando-lhes a possibilidade de obter um conhecimento do mundo alargando a sua visão em várias perspectivas (cognitiva, linguística e cultural).

Segundo Azevedo (2006:11), sublinhamos:

A literatura infantil e juvenil integra um amplo e diversificado *corpus* que compreende textos que possuem, como destinatário expresso, a criança ou o jovem, e textos que pertencem àquilo que Juan Cervera (1991) designa como literatura anexada (as obras da literatura tradicional de expressão oral e da literatura dita de fronteira, isto é, obras que não foram escritas a pensar nos mais novos como destinatários, mas que, por razões diversas, se divulgaram sobretudo como tal).

A leitura é uma forma de desenvolver a inteligência humana visto exercitar várias capacidades e aptidões no leitor. Alguns estudos referem a leitura como uma actividade complexa e plural, visto tratar-se de um processo cognitivo (actividade de compreensão), neuro-fisiológico (operação de percepção de signos), afectivo (emoções desencadeadas), argumentativo (potencialidade ilocutória) e simbólico (relação com a cultura e o imaginário).

Quando o indivíduo lê contribui para o aumento do domínio da linguagem e, conseqüentemente, para desenvolver competências – competência linguística e competência leitora.

2.3. CONTRIBUTOS PARA UMA DIDÁCTICA DA LITERATURA INFANTIL

Quando fala em Literatura Infantil, vários são os autores que se questionam enquanto tal.

De facto, se o professor não for capaz de colocar à disposição das crianças dispositivos correctos de questionamento, evidenciando a polissemia que o texto contém, esta não se observa.

Assim sendo, deverá o professor ser capaz de ir além das simples actividades de conhecimento linguístico ou gramatical e ser capaz, isso sim, de negociar os sentidos que o texto transporta em interacção com as vivências das crianças.

Vejamos algumas alternativas:

PRÉ-LEITURA

Principais objectivos das actividades de pré-leitura:

- Activar e construir a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título, as ilustrações, encorajando-o a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências. (Yopp & Yopp, 2006:71)

A heterogeneidade do grupo, que por vezes se considera um entrave, leva os alunos com competência enciclopédica menos desenvolvida a beneficiar dos comentários feitos pelos alunos com maiores conhecimentos, vivências e experiências, contribuindo para um maior enriquecimento de todo o grupo.

- Despertar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura é outra das metas das actividades de pré-leitura, e faz-se através do levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra, que serão confirmadas, ou não, no momento da leitura. (Yopp & Yopp, 2006: 72, Cit. por Azevedo)

Nesta fase são delineados objectivos de leitura com o intuito de ajudar o aprendente a interpretar textos, a interagir com eles e a obter conhecimentos.

DURANTE A LEITURA

Durante a leitura as actividades desenvolvem as competências:

- Preparar o aluno para usar estratégias de compreensão;
- Familiarizá-lo com a estrutura do texto;
- Focar a sua atenção na linguagem, dado que o contacto com a riqueza oferecida pela linguagem literária favorece o desenvolvimento e o enriquecimento da linguagem e do vocabulário;
- Facilitar a compreensão sobre personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave;
- Colaborar na construção de sentidos e interpretações, uma vez que, na perspectiva de Mendoza Fillola (2004:83) “el texto cobranueva vida cada vez que se inserta en nuevos y múltiples contextos de lectores diversos, presentes y futuros. La recepción y apropiación de un texto através de la lectura es la actualización de su significado por un lector. (Yopp & Yopp, 2006)

É durante a leitura que o aprendiz se envolve com o texto, se questiona, cria uma relação afectiva com ele, acabando por partilhar as emoções que o mesmo lhe proporcionou, dando as suas respostas em relação ao conteúdo do texto e valorizando o conhecimento de todos e de cada um em particular.

APÓS A LEITURA

Estas actividades de reflexão, de confirmação de hipóteses, ou não, de reformular ideias, têm como objectivos:

- Encorajar respostas pessoais;
- Promover a reflexão sobre o texto, convidando os alunos, por exemplo, a identificar o que é mais significativo para eles;
- Facilitar a organização, a análise e a síntese de ideias;
- Proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas. (Yopp & Yopp, 2006: 72)

Com estas actividades os alunos podem ser bons leitores e bons escritores se lhes for dada a oportunidade de realizar, também, actividades de escrita, dado que ouvir, falar, ler e escrever são aptidões linguísticas que interagem entre si.

CAPÍTULO 3

O ESTUDO

Este estudo foi realizado no âmbito da Formação do PNEP(Plano Nacional do Ensino do Português). A população em estudo pertence a uma escola do agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains.

À Direcção do Agrupamento de Escolas José Sanches foi solicitada autorização para a realização do nosso estudo (Anexo 1), assim como aos Encarregados de Educação.

3.1. FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

Muitos foram os documentos que consultámos de modo a fundamentarmos o estudo.

- **PROGRAMA NACIONAL DO ENSINO DO PORTUGUÊS (PNEP)**

A nossa escolha para o estudo prático alicerça-se também no Programa Nacional do Ensino do Português.

Com efeito, apresentamos alguns itens dos chamados resultados esperados.

No âmbito da compreensão oral:

- Saber escutar para reter informação essencial, discursos breves, em português padrão, com algum grau de formalidade.
- Interpretar a informação ouvida, distinguindo o facto da opinião, o essencial do acessório, a informação explícita da informação implícita.
- Compreender os diferentes argumentos que fundamentam uma opinião.

Para a expressão oral:

- Relatar ocorrências, fazer descrições e exposições sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, com algum grau de formalidade.
- Apresentar e defender opiniões, justificando com pormenores ou exemplos e terminando com uma conclusão adequada.
- Produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade.

Na leitura:

- Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão rapidez e alguma expressividade.
- Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética.

- Posicionar-se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais utilizados.
- Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo.
- Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados.

Quanto à escrita:

- Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de selecção, registo, organização e transmissão da informação.
- Utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas.
- Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adoptando as convenções próprias do tipo de texto.
- Produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correcto da ortografia e da pontuação.

No que se refere ao conhecimento explícito da língua:

- Descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação.
- Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos.
- Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e recepção de enunciados orais e escritos.
- Relacionar diferentes registos de língua com os contextos em que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita.
- Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o português padrão como a norma. (In: Programa Nacional do Ensino do Português)

- **COMPETÊNCIAS DO CURRÍCULO NACIONAL**

Princípios e valores orientadores do currículo

As competências a atingir nos termos da educação básica tem como base os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, segundo um conjunto de valores e princípios que, alguns dos quais, referimos a seguir:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo.

Competências gerais

Ao terminar a educação básica o aluno terá que ser capaz de:

- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.

Quanto às acções a desenvolver por cada professor:

- Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno;
- Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, dando atenção a situações do quotidiano;
- Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e à integração de saberes. (In: Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais)

- **PLANO NACIONAL DE LEITURA (PNL)**

Formar leitores competentes tem sido uma preocupação constante tanto dos nossos governantes como dos professores.

Assim, o Plano Nacional de Leitura, implementado recentemente, é um projecto governamental que pretende elevar os níveis de literacia dos portugueses através do desenvolvimento das competências em leitura e escrita, alargando os hábitos de leitura, criando instrumentos de avaliação e monitorizando programas.

Apresentamos alguns programas nucleares:

- Promoção da leitura diária em Jardins-de-infância e Escolas do 1º e 2º Ciclos nas salas de aula;
- Promoção da leitura em contexto familiar;
- Promoção da leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos sociais.

Objectivos do Plano Nacional de Leitura:

- Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso colectivo;
- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

Linhas de Estratégia:

- Estimular nas crianças e jovens o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e na família;
- Criar oportunidades de leitura para as crianças, jovens e adultos que requererem meios especiais de leitura;
- Reforçar a promoção da leitura em espaços convencionais de leitura, designadamente nas bibliotecas públicas. (In: Plano Nacional de Leitura)

- **PROJECTO CURRICULAR DE TURMA (PCT)**

O Projecto Curricular de Turma está articulado com o nosso trabalho na medida em que consagra alguns Descritores de Desempenho (objectivos) importantes no processo da compreensão da leitura.

Passamos a apresentá-los:

Linha orientadora:

Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento).

Descritores de Desempenho:

Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para:

- saber manusear livros;
- identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som;
- identificar as funções da leitura;
- relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;
- identificar o sentido global de textos;
- identificar o tema central;
- responder a questões sobre o texto;
- ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto.

Também é destinada uma hora só para a leitura, e uma visita semanal à biblioteca da escola, para requisição ou consulta de livros ou, ainda visualizar uma história. (In: Projecto Curricular de Turma, 2009/2010)

3.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

3.2.1. Designação

Cod. 201078 (160763) – Escola Básica do 1º Ciclo de Alcains, situada na rua João de Deus, em Alcains.

3.2.2. Instalações

Alcains é uma freguesia do concelho de Castelo Branco, com 37,09 km² de área. É sede de uma freguesia em que a vila é a única localidade que dela faz parte.

É nesta vila que se localiza a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Alcains, a qual faz parte do Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains.

A Escola do 1º Ciclo de Alcains é constituída por dois edifícios separados: um é do Plano dos Centenários (R/chão e 1º andar), com quatro salas de aula; outro é mais antigo, sem tipo definido, com seis salas de aula e um gabinete. Ambos têm boas condições de funcionamento, uma vez que sofreram obras de restauro até ao início do presente ano lectivo.

Dentro do recinto do edifício maior localiza-se o edifício da Biblioteca Escolar e o Refeitório.

O material áudio visual pode ser utilizado na biblioteca e nas salas de aulas depois de requisitado. O mobiliário encontra-se em muito bom estado de conservação, visto ser novo.

No espaço envolvente aos edifícios existem dois telheiros, um campo de jogos descoberto, com o piso formado com relva artificial e áreas descobertas em terra batida.

Para protecção de todos, a Escola mantém-se fechada sendo necessário tocar à campainha, toda a escola está rodeada de muros com uma altura considerável. No interior, a escola está equipada com extintores e planos de evacuação onde estão assinaladas as saídas de emergência existentes. Anualmente são feitos simulacros para que todos, em caso de necessidade, tenham conhecimento das saídas de emergência.

3.3. COMUNIDADE EDUCATIVA

3.3.1. Pessoal Discente

A população discente distribui-se pelos quatro anos de escolaridade, de uma forma o mais equilibrada possível, num total de nove turmas:

1º Ano – 2 Turmas

2º Ano – 2 Turmas

3º Ano – 3 Turmas

4º Ano – 2 Turmas

Por ser uma Escola situada próxima da cidade (Castelo Branco), as características dos alunos são bastantes heterogéneas pelo que as dificuldades e situações primam pela diversidade. A aplicação de medidas específicas conforme as necessidades das diversas turmas e nos diversos momentos.

3.3.2. Equipa Pedagógica

O corpo docente da Escola é formado por nove professores titulares de turma, apoiadas por uma professora do ensino sócio-educativo e três professoras especializadas de Ensino Especial.

Também está colocada uma professora na biblioteca.

3.3.3. Pessoal não Docente

A Escola conta com três Auxiliares de Acção Educativa, apoiadas por tarefeiras, que também fazem serviço na cantina da escola.

3.3.4. Constituição da Turma

A turma do 2º A da E.B.1 de Alcains, é composta por 20 alunos, todos com sete anos de idade, sendo 12 do sexo masculino e oito do sexo feminino. No ano passado a turma tinha menos um aluno, que veio, no início do ano lectivo, transferido da E.B-1 da Póvoa de Rio de Moinhos.

Os alunos desta turma não sofreram, ainda, nenhuma retenção.

São crianças interessadas e trabalhadoras, contudo alguns revelam dificuldade no cumprimento de regras. São, ainda, muito infantis, o que se repercute na aprendizagem.

Um dos alunos, não acompanha o grande grupo, encontrando-se no final das consoantes. O grande problema deste aluno é a falta de atenção/concentração e a indisciplina. Geralmente não quer trabalhar, só o fazendo quando está acompanhado pela professora.

A maioria apresenta dificuldades na área de Língua Portuguesa e dois têm problemas ao nível da articulação da linguagem. Revelam falta de interesse pela leitura por iniciativa própria.

Um segundo aluno, apresenta uma variação de atitude perante as tarefas escolares que vai desde o ser interessado ao não querer realizá-las. Este aluno apresenta deficiência cognitiva e motora, devidamente confirmada em relatórios anexos ao seu processo. Este aluno tem Apoio da Educação Especial, abrangido pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro - Programa Educativo Individual. Medidas Educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem - Apoio pedagógico personalizado por docente de educação especial, para reforço e desenvolvimento de competências específicas. Possui também adequações ao currículo, através de adaptações nos objectivos, conteúdos, estratégias e actividades, mantendo como padrão o currículo comum.

No presente ano lectivo, todos os alunos frequentam as Actividades de Enriquecimento Curricular: Actividade Físico e Desportiva, Música, E.V.T. e Inglês.

Como oferta de Escola, os alunos frequentam a Actividade de Apoio ao Estudo. Neste contexto, as actividades referidas encontram-se distribuídas, no horário da turma.

A maioria destes alunos almoça na cantina da escola, os restantes (poucos) vão almoçar a casa ou ao ATL.

A totalidade das crianças que compõem a turma, vive com os seus pais, em casa própria.

Os alunos têm pouco hábito de ler, por prazer. A maioria, ou não tem ou tem poucos livros em casa. Têm (alguns) computador e todos têm telefone ou telemóvel.

O nível socioeconómico dos pais/familiares pode ser considerado médio, variando desde o desempregado ao professor, assim como a escolaridade dos pais e encarregados de educação que varia do analfabeto ao licenciado. Trabalham, sobretudo, nas fábricas da região e da própria localidade.

São, de um modo geral, interessados pelos progressos e desenvolvimento dos filhos/educandos.

3.4. A OBRA



Autora: Williamson, Melanie

Ilustração: Williamson, Melanie

Tradução: Manuela Pessoa

Edição Portuguesa: Livros Horizonte, 2008

“O Magnífico Plano do Lobo” de Melanie Williamson

No sentido de validarmos conceitos presentes na didáctica da Literatura Infantil sustentados em Yopp-Yopp (2001) utilizaremos a ficha de actividade Planificação/Reflexão presente em anexo (Anexo 2), desenvolvida no âmbito do PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português). Todavia, para além dos autores supracitados iremos ainda enquadrar a nossa reflexão em estudos vários no campo da escrita e da leitura. Faremos, desde logo, alguns comentários devidamente justificados. Acrescentamos ainda uma proposta de desenvolvimento da actividade com possíveis estruturas, que estão com elas relacionadas e níveis de desempenho. No final, propomos fichas de auto-avaliação.

3.4.1. Breve resenha

Era uma vez um lobo que tinha apenas um dente, já podre e velho e sonhava ferrar os dentes num cordeirinho. Para isso necessitava de uns dentes novos, que eram muito caros. Como não tinha dinheiro, teve de engendrar um fantástico plano. Colocaria os cordeirinhos a tricotar camisolas, com a sua própria lã, que ele venderia na sua loja. Foi visitar os cordeirinhos, contou-lhes o seu magnífico plano, mas disse-lhes que ficavam ricos, mas cordeirinhos não caíram na sua armadilha.

Ora, tinha, agora, de arranjar uma forma de os convencer. Então, pensou em hipnotizá-los escondendo uma gravação no relógio de cuco: “O Lobo é nosso amigo”.

E desta forma convenceu os cordeirinhos a trabalharem sem parar. Com o sucesso da venda das camisolas, adquiriu a sua própria fábrica e amealhou dinheiro suficiente para comprar uns dentes bem afiados.

Mas, a certa altura, um cordeirinho tropeçou e libertou-se do transe hipnótico, vendo o plano do Lobo. Imediatamente, correu até à loja do Lobo e avisou os outros cordeirinhos, que se libertaram do transe, graças aos seus gritos estridentes.

Já com os dentes novos, o Lobo só pensava em comer os cordeirinhos, porém estes também traçaram um plano e quando o Lobo deu uma forte dentada no cordeirinho, os dentes estilhaçaram-se e espalharam-se pelo chão, pois eles tinham tricotado um cordeirinho falso e tinham-no enchido com tijolos.

O Lobo ficou envergonhado, fugiu e os cordeirinhos decoraram três regras:

- Os Lobos não são de confiança.
- Devemos tratar bem dos nossos dentes.
- Afinal, nós sabemos tricotar!

3.4.2. Justificação da escolha da obra

A nossa escolha recai na obra “O Magnífico Plano do Lobo” de Melanie Williamson, porque é uma história onde estão presentes exemplos que poderão levar os alunos a não se deixarem iludir pelas aparências e a tirarem conclusões sobre a personagem “lobo”. Também a ilustração do mesmo pesou na opção feita em relação à selecção da obra. Devemos ainda acrescentar que a proposta apresentada para o desenvolvimento da obra citada foi estudada no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e levada à sala de aula como forma de avaliar a referida formação. Todavia, aqui tentamos um olhar crítico numa perspectiva construtiva, tentando chegar ainda mais além. Para a constatação desta afirmação colocámos em anexo (Anexo 2) a Planificação usada no PNEP. Assim, no âmbito de cada proposta, teceremos um comentário que vai além das propostas no âmbito do PNEP.

Vejamos o quadro apresentado, no que concerne aos temas justificativos da nossa opção:

TEMAS	PROTECÇÃO AO LOBO	PÁGINAS
Cidadania	...o Lobo foi visitar os ...	4 e 5
Solidariedade	...Havia cordeirinhos a tosquiar, fiar,...	12 e 15
Respeito	“Os Lobos Não são de confiança.”	23
Injustiça	...em pouco tempo ficaremos ricos...	5, 11
Coragem	...Não é só o Lobo que sabe....	21 e 22
Esperança	...tinha de arranjar uma forma de convencer...	4 e 6
Arte	...o Lobo teve uma ideia... ...Eles tinham tricotado...	6,7,8, 21 e 22

Quadro nº 1 - Temas Justificativos da Escolha da Obra.

3.5. AS ACTIVIDADES

3.5.1. Pré-leitura (Justificação)

A Pré-Leitura é fundamental quando iniciamos qualquer obra de potencial recepção infantil, porque encoraja as crianças a expressarem as suas ideias e a partilharem as suas experiências. A Pré-Leitura favorece a participação oral de todos.

De facto, diz-nos Goodman (1980), citado por Sardinha (2005), que quando desenvolvemos a Pré-Leitura contribuímos para o “Guessing-Game” ou seja para a formulação de hipóteses. Para Pontes e Barros (2007: 71,72), “as actividades da Pré-Leitura têm como principais objectivos:

- Activar e construir a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, o título, as ilustrações, encorajando-o a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências.
- Despertar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura é outra das metas das actividades de Pré-Leitura, e faz-se através do levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra, que serão confirmadas, ou não, no momento da leitura. (Pontes e Barros, 2007:71,72)

3.5.2. Objectivos

Como podemos constatar na Planificação em anexo, a nossa Pré-Leitura tinha como objectivos: Muitos são as actividades que podem ser desenvolvidas. Eis a nossa proposta:

- Formar leitores autónomos e proficientes;
- Desenvolver o gosto pelos livros;
- Alargar o saber enciclopédico;
- Promover o desenvolvimento social da criança.

3.5.3. Desenvolvimento da actividade

Momento 1 - Explicitação do objectivo da leitura: prazer/acto lúdico;

Momento 2 – Apresentação do livro “O Magnífico Plano do Lobo” de Melanie Williamson;

Momento 3 – Antecipação do tema partindo do título, da imagem da capa, da imagem das guardas e da contracapa;

Momento 4 – Exploração das expressões físicas das personagens, através das ilustrações da capa (olhar matreiro, olhar assustado...Alguma vez se encontraram numa situação em que estavam assustados? Quais?);

Momento 5 - Activação de conhecimentos sobre o plano e explicação do que é, para que serve e quando se usa, organizando as ideias dos alunos;

Momento 6 – Preenchimento de uma ficha de trabalho alusiva às rotinas diárias – Plano Diário do Aluno – (Anexo 3);

Momento 7 – Apresentação do plano do lobo, em esquema (Anexo 4);

Momento 8 – Descodificação e levantamento de hipóteses acerca do plano do lobo.

3.5.4. Comentário

Antes de iniciarmos a apresentação do livro, poderíamos recorrer à *cesta literária* proposta por Yopp-Yopp.

CESTA LITERÁRIA

Diz-nos Silva (2008), que a cesta literária antecipa a mensagem contida no texto numa perspectiva, quer cognitiva, quer construtivista, quer socio-cultural.

Com as actividades de pré-leitura (das quais todos já fazemos uso enquanto mediadores da leitura) pretende-se que, numa primeira fase, o leitor desenvolva e construa hipóteses acerca das mensagens do texto, antes de as decifrar. (Silva, 2008: p.106,107)

Composição da cesta literária:

Pinhas, caruma, lobo de plástico, cordeirinhos de peluche, agulhas de tricô, camisola de lã, dentadura, ...

Desenvolvimento da aula:

QUESTÕES	NIVEIS DE DESEMPENHO
<ul style="list-style-type: none"> • O que está dentro da cesta? 	<ul style="list-style-type: none"> • Faz inferências criativas; • Selecciona vocabulário; • Identifica espaços; • Verbaliza convicções; • Desenvolve a imaginação; • Desenvolve a fantasia; • Desenvolve o sentido estético.
<ul style="list-style-type: none"> • Onde se passará a história? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as árvores que dão caruma? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Quantas personagens estão dentro da cesta? 	

Quadro nº 2 – Possíveis questões a formular aos alunos e respectivos níveis de desempenho. (Sardinha e Rato, 2009: 134)

3.5.5. Formulação de hipóteses

ACIVIDADES	NIVEIS DE DESEMPENHO
<p>É pedido aos alunos que escrevam uma história acerca de todos os elementos que compõem a <i>cesta literária</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Activa o conhecimento sobre um determinado tema.
	<ul style="list-style-type: none"> • Verbaliza convicções.
	<ul style="list-style-type: none"> • Refere vocábulos à volta da área vocabular.
	<ul style="list-style-type: none"> • Faz inferências criativas.

Quadro nº 3 – Possíveis actividades a desenvolver e respectivos níveis de desempenho. (Sardinha e Rato, 2009: 135)

3.5.6. Práticas de escrita

Esta actividade tem como objectivos treinar a expressão escrita, reforçando a ideia de que a escrita transporta uma mensagem e que possui regras distintas da oralidade. O registo escrito irá servir de comparação sobre as opções realizadas com a cesta literária e com a obra em estudo.

ACTIVIDADES	NIVEIS DE DESEMPENHO
Os alunos constroem um texto sobre os elementos da cesta	<ul style="list-style-type: none"> ● Activa mecanismos da memória ● Relaciona ideias ● Associa as suas ideias ao tema do livro ● Produz texto escrito ● Treina a expressão escrita

Quadro nº 4 – Possíveis actividades a desenvolver e respectivos níveis de desempenho.

Entendemos que sem escrita as competências a desenvolver com a obra em análise ficam defraudadas. Com efeito, ao produzirem texto os alunos terão de activar mecanismos de memória que lhes permitem pensar nas suas vivências e relacioná-las com os temas presentes na obra em questão. Para além disso, treinam todos os aspectos envolvidos no acto de escrita e, em simultâneo, interiorizam um conjunto de formas de expressão que não sendo comuns aos dois códigos necessitam de gradual consciencialização.

Após a leitura dos textos produzidos pelos alunos passamos a apresentar as actividades possíveis:

1. Leitura dos textos em voz alta;
2. Correção dos textos;
3. Debate sobre os temas presentes nas produções de texto.

3.6. LEITURA

3.6.1. Justificação

Diz-nos Fernando Azevedo (2006), que é durante a Leitura que o aluno se envolve directamente com os textos estabelecendo conexões e preenchendo os seus espaços em branco.

3.6.2. Objectivos:

- Preparar o aluno para usar estratégias de compreensão;
- Familiarizá-lo com a estrutura do texto;
- Focar a sua atenção na linguagem, dado que o contacto com a riqueza oferecida pela linguagem literária favorece o desenvolvimento e o enriquecimento da linguagem e do vocabulário;
- Facilitar a compreensão sobre personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave;
- Colaborar na construção de sentidos e interpretações, uma vez que, na perspectiva de Mendoza Fillola (2004:83) “ el texto cobra nueva vida cada vez que se inserta en nuevos y múltiples contextos de lectores diversos, presentes y futuros. La recepción y apropiación de un texto a través de la lectura es la actualización de su significado por un lector. (Fontes e Barros, 2007:72)

3.6.3. Desenvolvimento da actividade

Momento 1 – Leitura expressiva do livro pelo mediador/professor;

(este tipo de leitura é acompanhado pelas imagens do livro digitalizadas para que o aluno experimente sensações de movimento, de cores, de contraste, de ilusões, de formas, ...)

Momento 2 – Leitura da história, pelos alunos, com exploração do vocabulário desconhecido;

Momento 3 – Confirmação das hipóteses inicialmente levantadas pelos alunos.

Após a leitura dos textos produzidos pelos alunos, poder-se-ão fazer as actividades que passamos a apresentar:

ACTIVIDADE 1

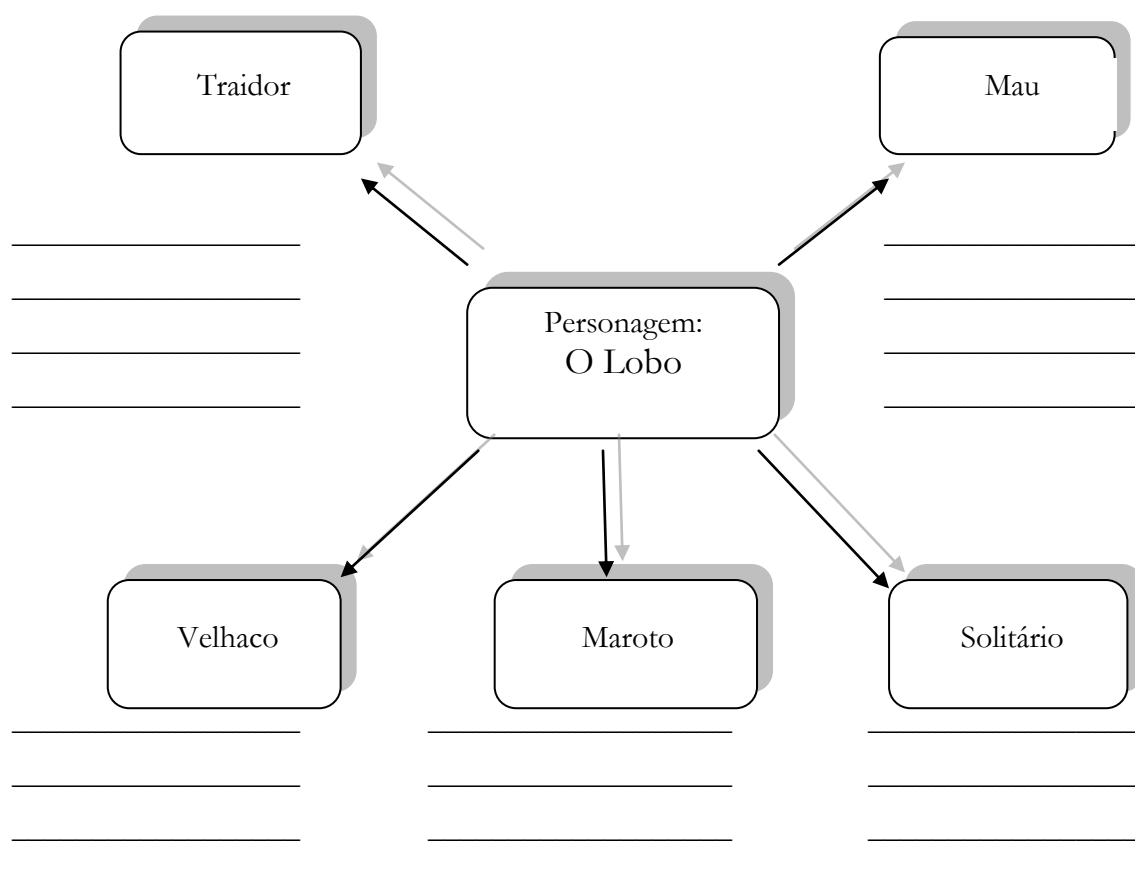


Figura nº 3 - Características da personagem com prova real.
(Barros e Pontes, 2007: 75)

ACTIVIDADE 2

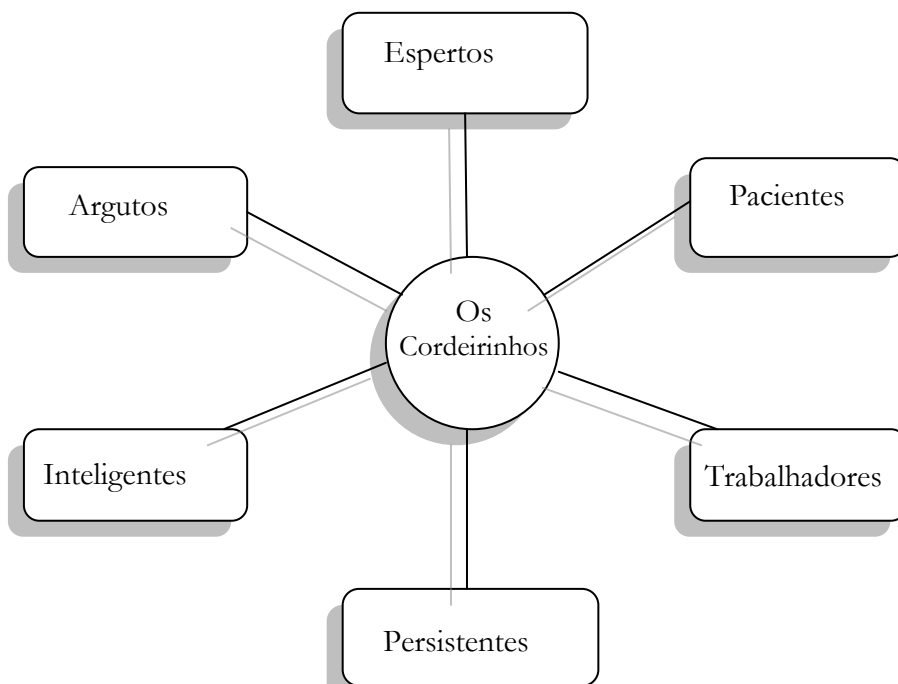


Figura nº 4 - Teia das personagens. (Barros e Pontes, 2007: 80)

Perante a caracterização da personagem, poder-se-ão explorar os valores presentes na obra.

QUESTÕES	NIVEIS DE DESEMPENHO
<ul style="list-style-type: none"> • O que é uma pessoa amável? • E traiçoeira? • E manhosa? • O que é ser fingido? • E interesseiro? • De onde vem esta palavra? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve a sensibilidade; • Dá sinónimos e antónimos; • Distingue estados de alma; • Distingue nome de adjectivo; • Dá exemplos.

Quadro nº 5 – Questões e Níveis de Desempenho.

ACTIVIDADE 3

Organograma dos valores simbólicos da obra:

LOBO
Amável
Traíçoeiro
Manhoso
Fingido
Interesseiro

Quadro nº 6 – Caracterização dos valores simbólicos da obra. (Silva, 2007: 116)

ACTIVIDADE 4

Gráfico organizador das relações de causa-efeito – esta actividade ajuda a reflectir sobre as atitudes das personagens e a trabalhar a estrutura da narrativa.

ANTES		DEPOIS

Quadro nº 7 – Gráfico organizador das relações de causa-efeito. (Barros e Pontes, 2007: 77)

QUESTÕES	NÍVEIS DE DESEMPENHO
<ul style="list-style-type: none"> • Como era o lobo antes? • E depois? • E os cordeirinhos? • Como eram antes? • E depois? 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve a sensibilidade; • Dá sinónimos e antónimos; • Distingue estados de alma; • Distingue nome de adjectivo; • Dá exemplos.

Quadro nº 8 – Questões e Níveis de Desempenho.

No final de cada actividade propomos fichas de auto-avaliação. Apresentamos uma possível ficha de auto-avaliação, como exemplo:

Nome: _____ Livro: _____

Páginas a ler: de _____ a _____ Data: _____

A tua tarefa é seguir o roteiro da acção. Anota de e para onde vão as personagens e descreve os lugares (podes desenhar, escrever, fazer esquemas,...)

A acção começou em _____

Página: _____

A acção mais importante aconteceu em _____

Página: _____

A acção acabou em _____

Página: _____

Quadro nº 9 – Ficha de Auto-Avaliação.

3.7. PÓS-LEITURA

No âmbito da pós-leitura a ficha por nós desenvolvida no âmbito do PNEP, parece-nos bastante completa.

3.7.1. Desenvolvimento da actividade

Vejamos, então, cada passo ao pormenor:

Momento 1 - Apresentação da imagem com o plano do lobo; (Anexo 4)

Momento 2 - Explicação do plano pelos alunos, confirmando ou não as hipóteses
Levantadas;

Momento 3 - Resposta a um pequeno questionário acerca do livro; (Anexo5)

Momento 4 – Preenchimento de uma ficha de leitura; (Anexo 6)

Momento 5 – Reflexão grupal sobre a actividade.

3.7.2. Comentário

No âmbito da ficha de leitura, o nosso comentário vai apenas para a ausência de correcção dos textos escritos pelos alunos (Anexo 6).

A grelha que se segue apresenta uma possível correcção pela professora cujos itens foram seleccionados de Barbeiro:

- Adição;
- Omissão;
- Troca de letras;
- Troca de maiúsculas por minúsculas e vice-versa;
- Grafias homófonas;
- Adições ou omissões de sons mudos;
- Divisão/aglutinação.

Entendemos, ainda, que os alunos devem ser confrontados com os seus erros.


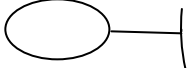

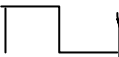


Nesse sentido, apresentamos algumas actividades que poderiam servir de revisão.

Assim, cada aluno poderá confrontar-se com o seu texto.

A grelha apresentada seria para que o aluno visualize as suas falhas e se confronte com elas, por forma a identificá-las.

Passo 1 - Cada aluno tem o seu texto na frente.

Passo 2 - A grelha é colocada no retroprojector. (ver grelha de registo de erros Anexo 7)

parágrafo a fazer.....	
parágrafo errado ou sem justificação evidente.....	X
ideias confusas (faltas de clareza e concisão, imprecisão vocabular, hermetismo nas ideias, dificuldades de expressão).....	?
mau uso dos sinais de pontuação.....	X
ortografia errada.....	
caligrafia pouco clara.....	
erro de translineação.....	
ordem das palavras alterada.....	
repetição inestética de palavras ou expressões.....	
descontinuidade ideológica das frases.....	

Proposta de Fernando Azevedo (não publicada)

Passo 3 - Cada aluno identifica os seus erros através dos sinais.

Passo 4 - Cada aluno corrige os erros com a ajuda da professora.

Passo 5 - Cada aluno passa o texto a limpo.

Em relação à leitura, entendemos que o objectivo da *práxis* pedagógica deverá criar o gosto pela leitura de forma a desenvolver a competência leitora, dando principal relevo à participação do aluno em leitura de diferentes géneros (poemas, contos, trava-línguas, lengalengas...) propiciando o reconto oral de modo a desenvolverem a organização do pensamento e da linguagem, assim como a aprendizagem e o uso adequado dos aspectos formais da língua. Sendo assim, a literatura infantil leva os alunos a desenvolverem a imaginação, os sentimentos e as emoções de uma maneira prazerosa e bastante significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A figura que a seguir se apresenta é reveladora do que a falta de leitura pode provocar. Com efeito, crianças não leitoras são crianças tristes, excluídas da sociedade.

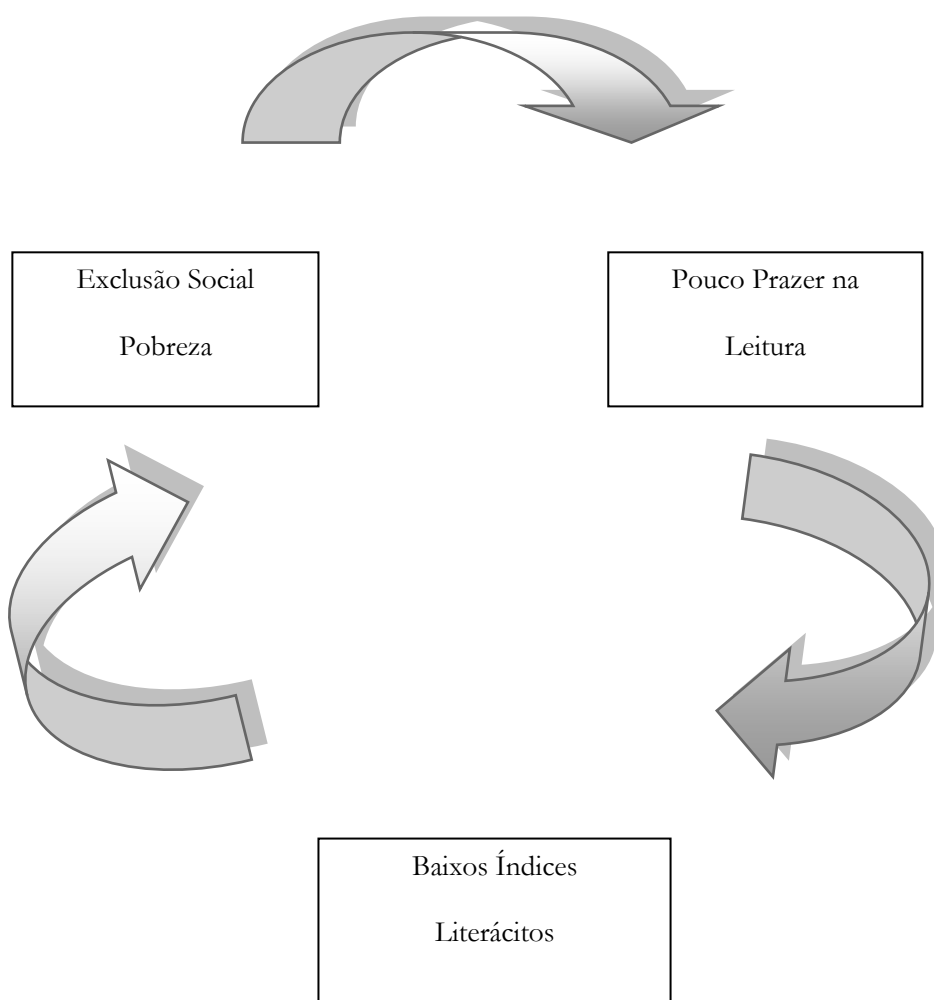


Figura nº 5 - A relação entre exclusão social, leitura e literacia.
(Coutinho e Azevedo, 2009: 37)

Com o desenvolvimento do nosso estudo prático tentámos que todas as crianças, sem excepção, pudessem usufruir da obra “O Magnífico Plano do Lobo de Melanie Williamson.

As actividades desenvolvidas procuraram que os alunos fossem capazes de relacionar informações contidas no texto com o seu universo de experiências e de conhecimentos.

Entendemos que o texto de Literatura Infantil deve ser reconhecido pelos docentes como ponte para a aprendizagem da cultura literária propiciadora da criação de ambientes

enriquecedores que levem os alunos a uma aprendizagem da língua materna numa perspectiva pluridimensional.

Torna-se, portanto, urgente, que a educação literária no Primeiro Ciclo seja uma realidade. O Tratamento do texto, recorrendo à pergunta/resposta, tendo como objectivo o desenvolvimento linguístico do aluno, está, deveras, ultrapassado.

Como diz Fernando Azevedo (2006), esta visão redutora do texto, pode empobrecer os nossos alunos. É urgente que o professor saiba ver no texto os princípios da ficcionalidade, da plurissignificação e da semiótica.

A nossa formação no Programa Nacional do Ensino do Português, tem constituído uma maisvalia, uma vez que entendemos que, para além do manual, há um leque de textos que pode ser levado à sala de aula.

Aqui, aprendemos que os textos têm múltiplos sentidos e que, para além destes, há um conjunto de outros como os Cantares Populares, a Lengalenga, a Adivinha, o Conto, etc, que na mesma linha de pensamento, podem activar nos alunos, a dimensão cultural, lúdica e estética da língua.

Terminámos, com a certeza de que a elaboração deste trabalho desenvolveu em nós uma reflexão que se pretende reflectida na nossa prática lectiva.

BIBLIOGRAFIA

Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil* - Elementos nucleares para professores do Ensino Básico. LIDEL: Lisboa.

Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores. Da teoria às práticas*, IEC. Universidade do Minho: Braga.

Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores – Das Teorias às Práticas*. LIDEL: Lisboa

Azevedo, F. e Sardinha, M.G. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. LIDEL : Lisboa.

Barbeiro, L. e Pereira, L (2007). «O Ensino da Escrita: A dimensão textual». In *Brochura PNEP*. Ministério da Educação. DGIDC: Lisboa.

Bamberger, R. (2000). *Como Incentivar o Hábito da Leitura*. 7.ed. Ática: São Paulo

Coelho, N. (2000). *Literatura Infantil: teoria, análise, didáctica*. Moderna: São Paulo.

Dimitruk, H. B. (2001). *Diretrizes de Metodologia Científica*. Chapecó: Argos.

Duarte, I. (2008). «O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística». In *Brochura PNEP*. Ministério da Educação. DGIDC: Lisboa.

Fonseca (1992). «Ensino da Língua Materna como pedagogia dos discursos». In J. Fonseca, *Linguística e Texto/Discurso, Teoria, Descrição, Aplicação*: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Universidade de Nice: Nice.

Freitas, M. J. et al (2007). «O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica». In *Brochura PNEP*. Ministério da Educação. DGIDC: Lisboa.

Kintsch, et al. (1984). «Vers um modele de la compréhension e de la production de textes». In G. Denhière (Ed.) *Il était une fois... compréhension et souvenir de récits*. Lille Presses: Universitaire de Lille.

Lamprecht, R. R. (org.) (1999). *Aquisição da Linguagem: questões e análises*. Edpucrs: Porto Alegre.

Luchesi, C. C. (et. al.) (2003). *Universidade: uma proposta metodológica*. Cortez: São Paulo.

- Magro, M. C.** (1979). *Estudar também se aprende*. EPU. São Paulo.
- Martins, M. & Niza I.** (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Martins, M.** (2000). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. ISPA: Lisboa.
- Mergulhão, T.** (2006). *Imaginário, Identidades e Margens*, coordenação Azevedo, Pereira e Araújo, Gailivro: Vila Nova de Gaia.
- Nunez, E.** (2007). «La ficcion Fantástica: De la marginalidad al Centro de la Literatura Infantil e Juvenil». In *Imaginários, Identidades e Margens. Estudos em torno da Literatura Infante – Juvenil*. Ataredo Araújo, Sousa Pereira e F. Araújo (coods.). Gailivro: Vila Nova de Gaia.
- Picado, J.** (2008). «Assim se Aprende a Escrever». In ...à Beira nº 8. UBI: Covilhã.
- Pires, J.** (1998). *Didáctica Geral*. Escola Superior de Educação: Castelo Branco.
- Revista Portuguesa de Investigação Educacional** (2002), *Aprendizagem da Leitura* nº1. Universidade Católica: Lisboa.
- Sá, C.** (1996). «Formação de Professores». In *Cadernos Didácticos*, Série Língua I: Universidade de Aveiro.
- Sardinha, M. G.** (2008). «Explorando Identidades, Construindo a Literacia. Um estudo do conto “O Gato e o Escuro” de Mia Couto». In *Actas do Congresso de Estudos Africanos en el Mundo Ibérico*. Gran Canária (no prelo).
- Sim-Sim, I.** (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Sim-Sim, I.** (2007). «Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos». In *Brochura PNEP*. Ministério da Educação. DGIDC: Lisboa.
- Sim-Sim, I.** (2009). «O Ensino da Leitura: A Decifração». In *Brochura PNEP*. Ministério da Educação. DGIDC: Lisboa.
- Traça, M. E.** (1992). *O Fio da Memória – Do conto popular ao conto para crianças*. Porto Editora: Porto.

- Viana**, F. L. (2009). «O Ensino da Leitura: A Avaliação». In *Brochura PNEP*.
Ministério da Educação. DGIDC: Lisboa.
- Vygotsky**, L. S. (1999). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. Martins Fontes: São Paulo.
- Vygotsky**, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem* Vol.I. Estratégias Criativas: Vila Nova de Gaia.
- Yopp**, R. H. e **Yopp**, H. K. (2001). *Literature-Based Reading Activities*. Plymouth: Allyn and Bacon.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). *Competências Essenciais*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica – D.E.B.: Lisboa.

Plano Nacional de Leitura (2007). Ministério da Educação/Ministério da Cultura/Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares: Lisboa.

WEBGRAFIA

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura%2520Infantil.pdf>

(acedido em 02-09-2010)

http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_fabulas_interdisciplinariedade.pdf

<http://hdl.handle.net/1822/6555>

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html>

(acedido em 12-10-2010)

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2857/1/Azevedo2002.pdf>

<http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm>

<http://www.sitedeliteratura.com/infantil.htm>

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/apresentacao.php?idDoc=5>

(acedido em 18-05-2010)

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/Compet_Essenc_NApres.aspx

(acedido em 15-04-2010)