

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE LETRAS



**Saber ler e ler para saber: a aquisição da leitura para melhor
aprendizagem**

Maria José Gil Pinheiro Marta

Covilhã

Junho, 2010

Saber Ler e Ler para Saber: a Aquisição da Leitura para Melhor Aprendizagem

Orientador:

Prof. Doutor Paulo Osório

Dissertação de 2.º Ciclo em *Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários*
conducente ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da
Beira Interior.

À memória de António e Vicência,
meus avós maternos

AGRADECIMENTOS

No *terminus* deste trabalho e após horas de leituras e pesquisas, devo agradecer àqueles a quem, mais directamente, ele se deve.

À Rita, minha filha, pelo incentivo e pelas horas que lhe *roubei* no papel de mãe;

Ao Francisco pelo apoio dado ao longo deste percurso;

Aos meus pais, Leopoldo e Elisa, que me ensinaram a ser quem sou;

À Manuela que, desde a primeira hora, me incentivou e apoiou, nestes meses de pesquisa e na construção deste trabalho, dedicando-me algumas das suas preciosas horas,

Ao Professor Doutor Paulo Osório, que ao longo desta caminhada de troca de ideias me ajudou a descobrir pistas de trabalho oferecendo-me a sua ajuda e amizade;

Às professoras da EB 1 de Freixedas, especialmente à professora Manuela Nabais, pela sua disponibilidade ao “*emprestar-me*” o grupo de trabalho, desde o primeiro momento;

À professora Odília pela sua ajuda e disponibilidade;

Aos alunos do 4º ano da EB1 de Freixedas que comigo trabalharam e assim permitiram a realização do trabalho de campo,

Ao Director do Agrupamento de Escolas de Pinhel que permitiu, no espaço escolar que dirige, a realização do trabalho de pesquisa;

Aos meus amigos pelo seu apoio e incentivo...

A todos, Bem-Hajam!

ÍNDICE

ABSTRACT.....	7
RESUMO.....	8
INTRODUÇÃO.....	9

CAPITULO I

PARA UMA DEFINIÇÃO DE LEITURA.....	12
1. A Importância de Ler.....	16
2. Objectivos da Leitura.....	20
3. Modelos de Leitura.....	27
3.1. Modelos Ascendentes.....	28
3.2. Modelos Descendentes.....	30
3.3. Modelos Interactivos.....	32
4. Métodos de Aquisição de Leitura.....	35
4.1. Métodos Fónicos ou Sintéticos.....	37
4.2. Métodos Globais ou Analíticos.....	39
4.3. Métodos Mistos.....	41
5. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura.....	43

CAPÍTULO II

A ESCOLA COMO INTERVENIENTE NA AQUISIÇÃO DA LEITURA.....	50
1. O papel do Professor na aquisição da leitura.....	53
2. Para a Aquisição da Competência Leitora.....	61

CAPÍTULO III

TRABALHO DE CAMPO.....	66
1- Apresentação da Amostra.....	66
2- Caracterização do Meio Envolvente.....	66
2.1- Corpo Docente e Discente.....	68
3- Caracterização da Amostra.....	69
3.1- Caracterização Qualitativa da Amostra.....	69
3.1.1- Actividade de Leitura.....	71
3.2- Caracterização Quantitativa da Amostra.....	72
4- Metodologia de Campo.....	80
4.1- Análise dos Resultados.....	83
4.1.1- Entrevista.....	83
4.1.2- Análise ao Guião de Leitura.....	84
CONCLUSÃO.....	100
BIBLIOGRAFIA	103
ANEXOS.....	110

ABSTRACT

On the first cycle of basic education, the teacher has, while teaching Portuguese, a very important role not only in the success of his/her students but also in their academic achievement, because it is in this domain that the teacher seeks to endow the students with the skills that are present in the curriculum.

The students need to be competent to fulfill many of the tasks that school and society put to them and to do so they need to learn how to interact verbally and also learn to be qualified readers. Knowing how to read is extremely important because it allows the students to have access to experiences and knowledge so that their personal success might be a reality not only at school but also later on in their professional life. Teaching the students how to read means giving them the tools that allow them to elicit information from a text, understanding what's written on it, summarizing and questioning the information that is obtained.

In the present work we tried to become aware of the importance that the student gives to the subject how to read, to evaluate how the student understands what he reads on the first cycle of basic education and its influence in acquiring knowledge. To induce and relate this with other experiences will be the aims of our methodology. Our research will be applied to a group of eleven students belonging to the fourth grade in a school situated in a rural area.

Starting with a tale that belongs to the list of books suggested by the Portuguese "National Reading Plan", we tried to evaluate how students understand the texts, their capacity of summarizing the information and assess what relations the students build by using that information and the knowledge they have about the reality that surrounds them.

RESUMO

No 1º ciclo do ensino básico, o professor tem, na área de língua portuguesa, um papel muitíssimo importante quer no sucesso escolar dos alunos quer na sua formação académica, uma vez que é neste domínio que o professor procura dotar os seus alunos de competências que são transversais ao currículo.

Para que os alunos se tornem competentes para realizar muitas das tarefas que a escola e a sociedade lhes colocam devem aprender a interagir verbalmente e serem leitores fluentes. Saber ler é, deste modo, indispensável, permitindo aos alunos acederem a experiências e conhecimentos, a fim de que o sucesso individual seja uma realidade quer na escola quer, mais tarde, na vida profissional. Ensinar a ler implica dar aos alunos ferramentas que lhes permitam extrair informação contida num texto, compreendendo o que está escrito, sintetizando e questionando a informação obtida.

Neste trabalho de campo procurou-se conhecer a importância que os alunos dão ao saber ler, avaliar a compreensão leitora no 1º ciclo do ensino básico e a sua influência na aquisição de conhecimento. O inferir e relacionar com outras vivências serão objectivos presentes na metodologia promovida. Será aplicado a um grupo de 11 alunos do 4º ano de escolaridade, de uma escola de meio rural.

A partir de um conto, que integra a listagem de sugestões do Plano Nacional de Leitura, procurámos avaliar a compreensão de textos, a capacidade de síntese da informação e aferir que relações fazem os alunos dessa informação com o conhecimento da realidade que os rodeia.

INTRODUÇÃO

A sociedade dos nossos dias é cada vez mais uma sociedade tecnológica com mudanças contínuas na vida dos cidadãos, exigindo-lhe um esforço constante de adaptação a novas situações e exigências. Assim, a formação educativa de cada indivíduo deve assentar na aquisição de competências que lhe permitam adaptar-se às mais variáveis situações e enfrentar novos desafios. Embora a sociedade, em geral, e a família, em particular, tenham responsabilidades específicas na formação de cada cidadão, cabe à escola a tarefa principal de preparar os alunos para a vida em sociedade.

A aptidão para ler é uma das traves mestras para a construção de uma formação sólida e bem sucedida uma vez que é uma actividade essencial a qualquer área do conhecimento estando intimamente ligada ao sucesso de quem aprende possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências.

Apesar de actualmente, nas nossas escolas, existir uma multiplicidade de meios para obter conhecimento, a verdade é que o nosso sistema educativo continua a privilegiar as fontes impressas. Na escola recorre-se sistematicamente à palavra, oral e escrita, como veículo de transmissão de saber, apesar de cada vez mais haver esforços por uma diversificação das estratégias e materiais pedagógicos.

A introdução de outros recursos pedagógicos (vídeo, computador, diapositivos...) constitui um elemento motivador e facilitador da aprendizagem, mas ainda assim não dispensa a leitura. Ela é uma actividade imprescindível na vida escolar e talvez o modo mais válido para consolidar conhecimentos uma vez que exige a participação activa do aluno permitindo-lhe a reflexão, o confronto e o repensar das ideias assumidas pelo autor do texto.

Através do hábito da leitura, a criança pode tomar consciência das suas necessidades promovendo a sua transformação. É lendo que se obtêm grande parte das informações consideradas indispensáveis tanto no cumprimento de tarefas do dia-a-dia como, mais tarde, em contextos profissionais e sociais. É através da leitura que somos

confrontados com ideias e mundivivências que enriquecem o nosso património cultural ajudando-nos a reflectir e a consolidar opiniões.

A leitura é igualmente um espaço lúdico e de evasão que abre as portas à dimensão da criatividade e da imaginação. Para os alunos não saber ler, no sentido de compreender e interpretar as mensagens que os textos contêm, apresenta-se a cada dia que passa como uma barreira por vezes intransponível à aquisição de novos conhecimentos e ao cumprimento de muitas das tarefas escolares.

Parece-nos pois, importante dotar as crianças e jovens desta capacidade de ler de modo a tornar a leitura numa ferramenta ao serviço de diversas necessidades sendo para tal preciso que o acto de ler esteja entre as actividades mais comuns do seu quotidiano e do daqueles que o rodeiam.

A fim de que os alunos se tornem competentes para realizar muitas das tarefas que a escola e a sociedade lhes colocam devem aprender a interagir verbalmente e serem leitores fluentes. Saber ler é, deste modo, indispensável, permitindo aos alunos acederem a experiências e conhecimentos, a fim de que o sucesso individual seja uma realidade quer na escola quer, mais tarde, na vida profissional.

Talvez pela importância que esta competência apresenta, as investigações realizadas neste âmbito têm proliferado de forma muito significativa. Tem-se procurado conhecer e compreender os seus modelos de aquisição, as componentes que a constituem, as metodologias de ensino, entre outras. Também os nossos governantes têm procurado, nos últimos anos, promover programas específicos na área da leitura dando assim resposta aos resultados negativos dos estudos efectuados nesta área. O Plano Nacional de leitura (PNL)¹ é disso um exemplo feliz.

Mas apesar das investigações em curso, dos programas específicos e da importância dada à língua portuguesa e, em particular, à leitura, continua a verificar-se que as dificuldades de aprendizagem sentidas na leitura conduzem os alunos do 1º

¹ Cf. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/apresentacao.php?idDoc=1> [Consultado em 7/6/2010]: “O [Plano Nacional de Leitura](#) tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus. 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. Destina-se a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura.”

ciclo ao insucesso, não só na área da língua materna, mas também nas restantes. Ensinar a ler implica, da parte do professor, dar aos alunos ferramentas que lhes permitam extrair informação contida num texto, compreendendo o que está escrito, sintetizando e questionando a informação obtida.

Por todas estas razões atrás referenciadas propusemo-nos, neste trabalho, analisar a competência leitora de alunos de 4º ano de escolaridade mostrando que a aquisição da leitura promove uma melhor aprendizagem.

Este trabalho é composto por três capítulos onde procuramos abordar a leitura e sua importância na vida pessoal, social e profissional dos indivíduos. O primeiro capítulo incide essencialmente sobre o conceito de leitura, modelos e métodos utilizáveis para atingir o objectivo principal - *ler*. Partindo deste capítulo e do pressuposto de que ler é importante, essencial ao indivíduo e à sua condição de cidadão passamos para um segundo capítulo onde abordamos a escola, que continua a ser o local privilegiado para a aprendizagem da competência leitora, o papel do professor na aquisição da leitura e estratégias possíveis que permitam aos alunos a aquisição da leitura, cabendo-lhe fomentar o gosto por esta actividade e munir os seus alunos de conhecimentos linguísticos que permitam, de forma o mais facilitadora possível, a aprendizagem desta competência. Abordamos ainda os princípios que serão necessários para que os alunos venham a adquirir, ao longo do seu percurso escolar, esta competência.

Por fim, um terceiro capítulo respeitante ao trabalho de campo com o qual pretendemos conhecer a importância que a leitura tem para os alunos, dois grupos da amostra, alunos do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico, e sua influência na aquisição de conhecimento. O inferir e o relacionar serão objectivos presentes na metodologia promovida a partir de uma história aconselhada pelo PNL - *A menina dos fósforos*, através da qual e utilizando um guião de leitura, iremos avaliar a compreensão de textos, a capacidade de síntese da informação e que relação fazem, os alunos, dessa informação com o conhecimento da realidade que os rodeia procurando responder ao problema de que será que os alunos com uma boa fluência de leitura atingem a compreensão leitora mais facilmente? Utilizando a leitura e a exploração oral da história os alunos acedem mais facilmente à sua compreensão?

CAPÍTULO I

PARA UMA DEFINIÇÃO DE LEITURA

A leitura e a sua compreensão têm sido, ao longo dos tempos, objecto de diversos estudos e constituem o eixo principal de estudo para este trabalho, pelo que consideramos importante referir algumas das definições de leitura veiculadas através de diversos trabalhos de investigação.

Assim, até há algum tempo atrás, ler significava apenas dominar a identificação de símbolos gráficos e a sua correspondência com os respectivos sons, sendo as automatizações destas habilidades, juntamente com as regras de pontuação suficientes para se ser um bom leitor.

O alargamento do conceito de leitura é, sem dúvida, uma consequência das transformações que se registaram na sociedade entre as quais o rápido avanço tecnológico e científico, os desafios profissionais, a actualização constante em áreas, onde os conhecimentos se multiplicam dia a dia num mundo cada vez mais competitivo.

Por todas estas razões, a leitura passa, então, a ser considerada como um instrumento indispensável e precioso para os indivíduos que se querem activos, participantes e úteis à sociedade, pois ler é um meio privilegiado para se ter acesso ao conhecimento teórico e prático e para se conquistar a autonomia na aprendizagem. Esta competência coloca à disposição dos alunos a possibilidade de melhor compreenderem o mundo que os rodeia e darem respostas às situações que surgem quer na escola, na sociedade e, mais tarde, no mundo profissional. É uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade uma vez que o sucesso escolar e profissional, bem como a autonomia como cidadão dependem grandemente da

capacidade de leitura que, nos dias de hoje se tornou uma necessidade básica para se viver, ser aceite e participar nos recursos que a sociedade nos disponibiliza.

A aprendizagem da leitura não se constitui como um fim, mas antes apresenta-se como um instrumento que permite melhorar a linguagem e a comunicação do indivíduo, facultando-lhe o acesso a outras aprendizagens.

A leitura como processo complexo que é, nem sempre leva a uma definição consensual e única. Assim, surgem diversas perspectivas sobre o que é ler.

Ler poderá consistir em descodificar a linguagem expressa em sinais gráficos convencionais, extraindo deles um significado (Moreira dos Santos, 2000: 22). Também para Linuesa & Gutiérrez (1999), citado por Cruz (2007:59), "ler consiste em transformar gráficos em significados." Miarale, citado por Ribeiro (2005:19), considera que "saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, julgar e apreciar o seu valor estético". Saber ler é, também, conseguir julgar, pois a aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento crítico.

Questionando a essência do acto de ler, Soares (1991) considera-o um acto de interacção verbal entre indivíduos - leitor e autor, cada um com o seu mundo, a sua condição social e o seu relacionamento com os outros e com o mundo que o rodeia. Para Sequeira (1989: 54-55) "a leitura é um processo activo, auto dirigido por um leitor que extrai do texto um significado que foi previamente codificado por um emissor." Nesta perspectiva, pressupõe-se que existe uma ligação intrínseca entre o sujeito que lê e o objecto que é lido. O leitor, partindo da sua experiência cultural e linguística, vai antecipando e prevendo o significado do texto. Este dinamismo do processo de leitura envolve o leitor e influencia o seu comportamento quer em relação à leitura quer, também, em relação a outros conhecimentos.

Também Sousa (1998: 58) encara a leitura como "uma actividade que se assemelha ao modo como interpretamos a nossa existência uma vez que ao lermos continuamente construímos representações ou interpretações com base nas quais especulamos e formulamos hipóteses sobre o que pode acontecer a seguir, mantendo ou rectificando as interpretações do que ficou para trás à luz do que lemos agora."

Assim, para Sousa o carácter dinâmico e contínuo da leitura realça-se estabelecendo uma ligação estreita com a experiência de vida do sujeito leitor.

Mas leitura é muito mais do que reconhecer sons, sílabas ou palavras em determinado contexto. Para Cerrillo (2006:33) a leitura é “uma actividade cognitiva e compreensiva enormemente complexa, na qual intervêm o pensamento e a memória. A compreensão é essencial no acto de ler e será influenciada pelos conhecimentos que o leitor já tem. Já a memória trata da informação e estabelece as relações entre as ideias que o leitor possui de modo a procurar dar sentido ao texto que lê.”

Sim-Sim (1997:27) entende a leitura como um processo interactivo “entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o segundo”, perspectivando uma actualização constante do texto com base nas experiências e capacidades de quem lê. Entender-se-á, deste modo, por leitura o acto interactivo entre o leitor e o texto onde o primeiro reconstrói o significado do segundo, descodificando grafemas e deles ser capaz de retirar informação, construindo, deste modo, o conhecimento.

Para Lerner (1989:360) “a leitura é um processo linguístico na medida em que ler constitui um modo de obter significado através da linguagem.” Assim sendo, um bom domínio da língua, nas suas diversas vertentes, é decisivo para uma correcta compreensão do sentido do texto. O desenvolvimento linguístico é um processo natural, que se inicia muito antes da aprendizagem da leitura. Antão (1997:13) considera que a leitura é “uma prática complexa e multifacetada. Ela distrai e dá prazer, forma intelectual e moralmente o indivíduo, desenvolve a imaginação do leitor, amplia a capacidade crítica, favorece a aquisição de cultura, a autonomia pessoal e a relação social.” Então, o acto de ler será condição básica para o sucesso escolar, pois é o meio para o acesso ao conhecimento e, consequentemente, um instrumento de integração social.

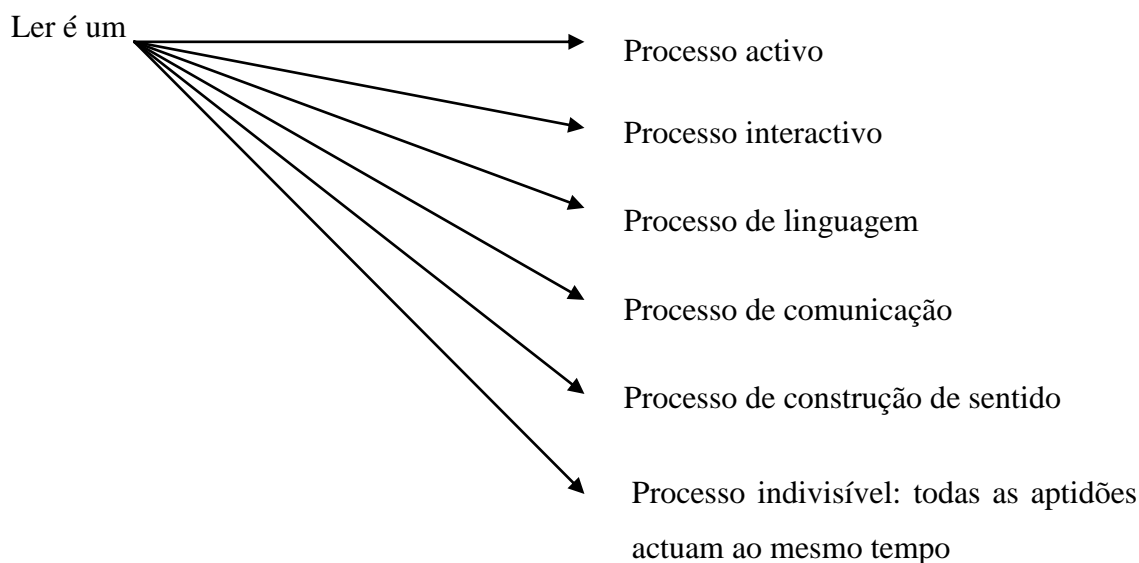
Como podemos constatar definir leitura é uma tarefa algo difícil, pois o modo de encarar o acto de ler varia conforme o olhar de quem lê, de quem ensina ou até de quem tem a leitura como objecto de estudo. O acto de ler requer compreensão, exigindo do leitor, capacidade de pensar e reflectir.

Ler será, sem dúvida, a capacidade que o indivíduo possui de interpretar, analisar criticamente, fazer inferências e compreender o conteúdo de um texto, sendo esta compreensão o objectivo final da leitura. Não basta apenas conhecer o alfabeto,

relacionar o grafema-fonema, decodificando e reconhecendo as palavras, mas é ser capaz de adoptar diferentes leituras dependendo das situações, dos textos e do objectivo que se pretende atingir e sobretudo compreender a mensagem escrita. Lemos de várias formas e com finalidades diferenciadas. Em qualquer uma das formas de leitura, o leitor é sempre o elemento central de tal acto e é através da sua capacidade de decifrar e apreender o significado da mensagem que transforma em conhecimento aquilo que lê.

O acto de ler estará sistematicamente presente na vida de todos nós e, no essencial, caracteriza-se por permitir o acesso ao universo da escrita onde a experiência do sujeito leitor se encontra com uma infinidade de outras experiências, o que permite um diálogo produtivo para o leitor e para a sociedade de que faz parte. Ler é compreender, obter informação e aceder ao significado do texto.

Viana e Teixeira (2002:13) consideram que a leitura como actividade formativa não pode limitar-se a uma sequência de mecanismos justapostos, na medida em que pretendemos que ela contribua para a construção de processos mentais que permitam adquiri-los. A leitura é, então, um processo de desenvolvimento, não um fim em si próprio, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança. Assim, o acto de ler deverá ser definido como uma forma ampla e completa, tendo em conta os objectivos gerais do acto pedagógico. O esquema síntese, que abaixo reproduzimos, foi elaborado tendo em consideração os pressupostos que Jocelyne Giasson (2006) explora no capítulo I da obra “La Lecture, de la théorie à la pratique” (pp.6-15):



Consideramos, assim, que a leitura é cada vez mais uma realidade que deve ser conhecida e promovida, uma vez que permite o desenvolvimento pessoal e colectivo do indivíduo e da sociedade, em geral. Muita da leitura que fazemos é instrumental, permitindo-nos obter informação/conhecimento sobre outras coisas: lemos porque necessitamos de obter informação sobre um anúncio, um concurso, o funcionamento de um aparelho, o conhecer outros modos de vida. Cada vez mais, o verdadeiro leitor é aquele que é polivalente, lê diversos tipos de textos, em situações diversas, sendo capaz de reflectir e de emitir opiniões sobre os conteúdos que leu.

1-A Importância de Ler

As investigações realizadas no âmbito da leitura têm assumido uma dimensão muito significativa nos últimos anos. Este interesse crescente pela competência leitora deve-se ao facto de a leitura desempenhar um papel crucial na aprendizagem da língua materna em particular e no sucesso profissional em geral.

Para Colomer (2007:51) o leitor é idêntico ao pescador em que “o leitor é um pescador. O leitor lê como um pescador pesca. É solitário, imóvel, silencioso atento ou meditativo, mais ou menos hábil ou inspirado. Considera-se evidente que o leitor é leitor quando lê como o pescador é pescador quando pesca, nem mais nem menos. Aprender a pescar como aprender a ler consiste então em dominar certas técnicas básicas e experimentá-las, progressivamente, em correntes de água ou frotas de texto cada vez mais abundantes”.

Proporcionar a uma criança que ela crie o hábito de leitura, é ensiná-la a ser bom leitor. Mas esta tarefa não pertence somente à escola, mas deve envolver, também, o hábito daqueles que com ela convivem, tal como postula Manzano, para quem “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura” (1988:113). O universo infantil é cheio de *faz de conta* e a criança sempre leva para o imaginário o seu mundo real, daí a importância de que desde pequenas sejam estimuladas, em casa, a gostarem de livros. É, assim, importante que os pais leiam,

desde cedo, pequenas histórias aos seus filhos pois, desta forma, inicia-se, desde logo, o incentivo à leitura. Quando as crianças são pequenas, tudo parece mais fácil. Vivem num período de intensas descobertas a respeito do significado das palavras escritas, tornando-se, ao mesmo tempo aventureiras.

Viana e Teixeira (2002:45) sugerem que “a leitura de livros de histórias fornece um contexto particularmente útil para explorar a compreensão das crianças sobre este simbolismo porque contêm imagem e escrita. É normal as crianças pedirem para que se leiam as histórias favoritas repetidas vezes. Esta repetição vai permitir que elas antecipem as palavras e as acções familiarizando-as com o contexto da história até atingirem o ponto em que conseguem “ler” quase palavra a palavra. Concluiremos então que uma criança que tenha experiências com a leitura de histórias antes da entrada para a escola é mais capaz de “falar com um livro” o que é considerado, pelos estudiosos, um passo importante para a aprendizagem da leitura.”

A investigação tem, ao longo dos tempos, demonstrado que mesmo aqueles alunos provenientes de meios sociais onde a leitura não é uma realidade podem ser leitores empenhados e motivados desde que a escola e a sociedade lhes permitam contactos motivadores com livros, desde a sua infância. A motivação para a leitura pode e deve-se começar a desenvolver antes da aprendizagem formal (entrada para a escola) da leitura e nesta aprendizagem não basta estar rodeado de livros, mas sim o tipo de experiências que a criança teve com esses mesmos livros. As primeiras experiências da(s) criança(s) com o texto escrito, a sua capacidade de entender e utilizar sistemas de símbolos desempenham um papel essencial no desenvolvimento da competência leitora.

A leitura, à partida, serve para possibilitar à criança fortalecer-se e enriquecer-se a nível da imaginação, da criatividade e da linguagem, daí que a parte lúdica seja muito importante. Para além disso, os pais e a escola têm um papel muito importante, devendo proporcionar aos alunos vários meios, como por exemplo uma boa biblioteca, para o aluno poder consultar livros do seu interesse.

Assim, a existência em casa e na escola de material impresso diversificado, livros, jornais, revistas, entre outros, constitui um elemento fundamental, permitindo que se constituam como objectos familiares à criança. Tendo acesso fácil a este tipo de materiais, ela pode manuseá-los de forma espontânea, uma vez que se encontram ao

seu dispor, acessíveis caso a criança manifeste vontade em aceder a eles. Assim, crescer num ambiente onde o acto de ler é quotidiano, seja para obter informação por motivos profissionais ou apenas por prazer, leva a que a criança se torne sensível à necessidade de dominar a técnica da leitura e, portanto, mais receptiva à sua aprendizagem.

A aquisição de interesses e hábitos de leitura consistentes são um processo contínuo que se inicia em casa e deve ser reforçado na escola. Tais “interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresentam com uma extrema importância as atitudes e a acção da escola face ao livro e à leitura.” (Bastos, 1991:407)

A leitura não só desperta na criança o gosto pelos bons livros e pelo hábito de ler como, também, contribui para despertar a valorização exacta das coisas. Desenvolve as suas potencialidades, estimula a sua curiosidade, amplia os seus horizontes para poder progredir na vida. Para além desta vertente pedagógica, a leitura pode e deve ser fonte de prazer onde o leitor fica seduzido pela magia e encantamento do texto lido.

Saber ler torna-se numa ferramenta que permite ao aluno melhorar o sistema linguístico e comunicativo que lhe proporciona a chave de acesso a muitas outras aprendizagens. A leitura é, provavelmente, o modo mais válido para consolidar conhecimentos, uma vez que exige a participação activa do leitor e constitui uma actividade imprescindível na vida escolar, permitindo atingir objectivos, descobrir assuntos que possam ser significativos, acedermos ao mundo da fantasia.

Esta competência não se adquire de forma espontânea (como acontece com a fala), mas exige um ensino explícito que não termina no domínio do grafema-fonema, mas prolonga-se durante toda a vida, pois a aquisição da faculdade da leitura decorre do ensino formal. Aprender a ler exige prática e sistematização, uma vez que é uma capacidade que se aprende, tal como referem Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997:27): “ao contrário da compreensão oral a leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem ainda que imprescindível, da tradução da letra som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito”.

Perante esta ideia, podemos concluir que não basta aprender a ler, mas é necessário ler durante toda a vida, pois como alerta Sardinha (2006: 20), “ler implica que estejamos atentos a tudo o que nos rodeia. Só desta forma somos capazes de formar estruturas mentais que nos permitem aprofundar e construir conhecimento. Só lendo, lendo muito, poderemos vir a ser “bons leitores”.

Para se tornarem leitores proficientes, as crianças precisam de muito mais do que instruções de análise das palavras. Entre outras coisas, elas necessitam de boas instruções na compreensão e experiências extensivas na leitura de uma variedade de textos, tais como livros, revistas e jornais, familiarizando-se, assim, com vocabulário e estruturas gramaticais diferenciadas, bem como desenvolver o conhecimento de regras linguísticas pois só adquirindo estas competências haverá uma identificação do sentido do material escrito. Desde cedo, a criança vai-se apercebendo das regras de funcionamento da língua adquirindo, gradualmente, conhecimentos fonológicos, sintáticos e semânticos. Estes conhecimentos variam de acordo com a quantidade e a riqueza das vivências às quais a criança é exposta.

Quanto maior for o domínio da língua falada e maior for o conhecimento e interesse pelo texto mais fácil se torna, ao leitor, antecipar significados de letras e palavras conducentes a uma leitura mais rápida e compreensiva. Para Cruz (2007:71), se o aluno leitor não puder armazenar a informação do texto, se não tiver conhecimentos prévios, se não retirar a informação essencial ou se não puder ligar a informação que já tem com a nova que lhe é proporcionada pelo texto, então, o seu processo de compreensão falhará.

Ler não é somente um simples reconhecimento das palavras, mas ler é compreender. Então se ler é compreender, a compreensão do texto está relacionada com a memória e com a atenção. Assim, a compreensão da mensagem será aquilo que fica para além da leitura do texto, aquilo que o leitor consegue ainda reproduzir apesar de não ter o texto na frente. É esta capacidade de processar a informação que é necessário desenvolver nos nossos alunos. Na verdade, consideramos que o auxílio da atenção e da memória ao nível do processamento da informação leitora podem treinar-se em sala de aula.

Sabendo-se que no 1º ciclo os níveis de insucesso escolar resultam, sobretudo, de dificuldades de aprendizagem da leitura é essencial averiguar em que domínio da

competência leitora apresentam as crianças maiores dificuldades, uma vez que é no final do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico que a criança deverá possuir uma consciência fonológica da sua língua e um domínio do princípio alfabético, o que permitirá uma fluência leitora adequada à sua idade. Sem uma leitura fluente que permite aos alunos/leitores abranger unidades significativas do texto e acompanhar a linha de pensamento do autor, a compreensão fica dificultada ou até mesmo comprometida.

2-Objectivos da Leitura

No espaço nacional, o português é a língua oficial, a língua da escolarização, a língua materna da maioria da população escolar. A língua materna é aquela que cada um de nós aprende desde os primeiros dias de vida para poder comunicar no seu meio familiar e social. Sim-Sim (1998:25) define língua materna como “o sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com a comunidade linguística.”

No Programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Básico (p. 135), podemos observar que a “língua materna é o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia”. O domínio da língua é factor decisivo no desenvolvimento individual, social e profissional de cada cidadão, sendo, também, factor de transmissão e apropriação dos variados conteúdos disciplinares que condicionam o sucesso escolar.

No espaço escolar, o Currículo de Língua Portuguesa (1997: 137-138) tem como objectivos a criação de autonomia na leitura e hábitos de leitura de modo a construir leitores fluentes e críticos, nomeadamente: (i) utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da língua) e (ii) desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo. Será esta autonomia da capacidade leitora que permitirá aos alunos desenvolverem competências que influenciam, também, outras áreas disciplinares.

O acto de ler implica uma descodificação de símbolos gráficos e extracção de sentido/significado.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (1997: 32) entende-se por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o segundo. Entendem-se como competências específicas da leitura no 1º ciclo: (i) a aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção do significado do material escrito, nomeadamente a capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto; (ii) o conhecimento de estratégias básicas para a extracção de informação do material escrito.

Por sua vez, no Programa Nacional de Língua Portuguesa para o ensino básico e de acordo com a organização curricular e programas do ensino básico (2004), a leitura surge, a par com a escrita, enquadrada no domínio da compreensão escrita com directrizes chave para ambas de forma equitativa de modo a desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita: “desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita e desenvolver as competências de escrita e de leitura” (p. 146)

Na verdade, e tendo em conta que o tema em estudo deste trabalho é a leitura, não é fácil dissociar a leitura da escrita, uma vez que elas estão interligadas. A leitura e por consequência a escrita não são competências adquiridas naturalmente. Isto significa que têm de ser ensinadas e é na Escola que está centrada a grande responsabilidade desse ensino. A aprendizagem da leitura, tal como temos vindo a referir, é um processo moroso e complexo que exige motivação, esforço e muita prática por parte de quem aprende e explicitação sistemática para quem ensina.

De modo a especificar as directrizes-chave atrás mencionadas, enunciamos alguns dos objectivos definidos e que consideramos essenciais neste grau de escolaridade (pp.147-149): (i) contactar com diversos registos de escrita (produções dos alunos, documentação, biblioteca, jornais, revistas, correspondência, etiquetas, rótulos, registos de presenças, calendários, avisos, recados, notícias...); (ii) experimentar múltiplas situações que despertem e desenvolvam o gosto pela Língua escrita (actividades de biblioteca da aula, da escola, municipais, itinerantes...); (iii) ouvir ler histórias e livros de extensão e complexidade progressivamente alargadas que correspondam aos interesses dos alunos; (iv) localizar, em jornais, notícias, a partir de

imagens; (v) localizar, em jornais, as páginas que indicam programas de televisão, programas infantis; (vi) comparar textos, expressões e palavras, a fim de descobrir semelhanças e diferenças nos aspectos gráfico e sonoro; (vii) construir rimas ou cantilenas a partir de palavras conhecidas; (viii) ler textos produzidos por iniciativa própria (para toda a turma, para um grupo, para um companheiro, para o professor); (ix) ler textos produzidos pelos companheiros; (x) ler livros ou textos adequados à sua idade e nível de compreensão leitora.

Para que se aprenda a escrever e a ler é necessário escrever e ler muito. Mas só isto não chega, é preciso que esta prática de ler e de escrever esteja associada a situações de prazer e que haja reforço da autoconfiança. Promover uma educação para a leitura implica assegurar o acesso do leitor a uma grande diversidade de materiais escritos, em diversos suportes que lhe possam oferecer informação e fruição estimulando o desejo de ler. Todo o processo de leitura exige capacidade de interpretação de um dado objecto da realidade a partir de um conjunto de imagens, regras e normas que estão na base de qualquer forma de linguagem.

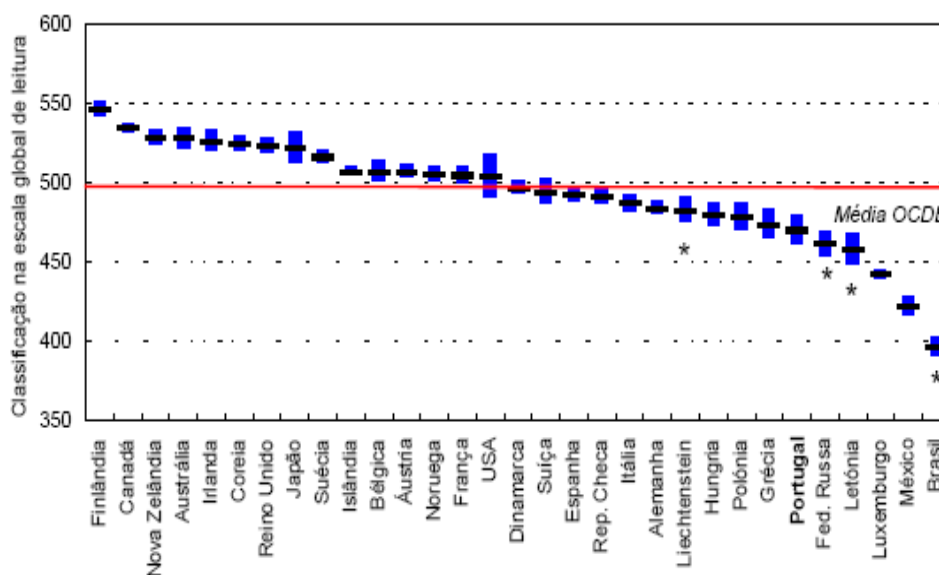
A leitura é como algo que gera e cria possibilidades de ser e estar no mundo de modo partilhado. É um convite para o diálogo e para o confronto com o outro, que desafia as bases da nossa visão do mundo e construção de sentido. Esta produção de sentido e reconstrução da realidade é uma das principais características da leitura seja a leitura de uma frase, de um texto, de um livro, de uma pintura... o leitor deve ser capaz de transformar o visto, o ouvido em algo com significado para a vida pessoal e colectiva.

Ler pode ser considerado como condição existencial da espécie humana. O acto de ler implica aspectos biológicos, sociais e culturais pois leitura e pensamento são indissociáveis. O modo pelo qual se lê e se percebe a realidade é determinante para a formação de certo modo de pensar no mundo. Assim, o exercício de leitura faz sentido uma vez que os mecanismos sensoriais, cognitivos e afectivos podem ser alterados a partir daquilo que se pode dividir e vivenciar com o outro.

Ler vai muito para além de ser capaz de decifrar um determinado código. Santos (2000:69) defende que “formar jovens leitores é muito mais do que ensinar-lhes as técnicas de reconhecer letras e juntá-las para compor palavras e frases”. O acto de ler é

um “jogo” e um desafio onde o encontro entre várias formas de pensar e de agir dialoga para compartilhar e reinventar os caminhos da história, sociedade e da cultura.

A consciencialização, por parte de governantes da importância de um melhor ensino da competência leitora, veio confirmada pelos resultados dos vários relatórios PISA (*Programme for International Students Assessment*)², onde após uma breve análise do relatório e no que respeita à leitura, afirma-se que “a situação média dos alunos portugueses nesta recolha de informação e literacia de leitura é preocupante. O valor da média portuguesa situa-se muito abaixo da média da OCDE e muito distanciado dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias” (2000:12). Os primeiros elementos, publicados em 2000, colocaram 48% dos jovens portugueses nos patamares inferiores (1 ou 2) de uma escala de 5 níveis de proficiência.



Fonte: Relatório Pisa 2000- p.12 -Médias na escala global de leitura: Semelhanças e diferenças entre países.

² Pisa- *Programme for International Students Assessment* : estudo internacional, lançado pela OCDE em 1997, para medir a capacidade de os jovens de 15 anos usarem conhecimentos na vida real sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos realizado em vários países industrializados. Neste ciclo do PISA, (2000) a ênfase foi no domínio da leitura a que corresponderam mais itens do que nos outros domínios em estudo.

Comparações múltiplas do desempenho médio na escala global de literacia em leitura.

Países	Índia	Canadá	Nova Zelândia	Austrália	Irlanda	Coreia	Reino Unido	Japão	Suécia	Austria	Bélgica	Índia	Hongria	Francia	USA	Dinamarca	Suécia	Espanha	República Checa	Itália	Alemanha	Liechtenstein	Hungria	Polónia	Grécia	Portugal	Federação Russa	Letónia	Luxemburgo	México	Braíl	
Média	548	534	529	528	527	525	523	522	516	507	507	507	505	505	504	497	494	493	492	487	484	483	480	479	474	470	462	458	441	422	398	
SE	(2,6)	(1,6)	(2,8)	(3,5)	(3,2)	(2,4)	(2,8)	(5,2)	(2,2)	(2,4)	(3,6)	(1,5)	(2,8)	(2,7)	(7,5)	(2,4)	(4,2)	(2,7)	(2,4)	(2,5)	(2,5)	(4,1)	(4,0)	(4,5)	(5,0)	(4,5)	(4,2)	(5,3)	(1,6)	(3,3)	(3,1)	
Finlândia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Canadá	-1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Nova Zelândia	-1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Austrália	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Irlanda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Suécia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Coreia	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Reino Unido	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Japão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Suécia	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Austria	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Bélgica	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Índia	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Hongria	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Francia	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
USA	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Dinamarca	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Suécia	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Espanha	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
República Checa	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Itália	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Alemanha	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Liechtenstein	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Hungria	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Polónia	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Grécia	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Portugal	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Federação Russa	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Letónia	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Luxemburgo	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
México	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Braíl	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	
Escalões possíveis*	Superior	1	2	2	2	3	4	5	3	9	11	11	11	11	11	10	15	16	17	17	19	21	20	21	21	23	24	27	27	30	31	32
Inferior	1	4	8	9	9	9	9	10	11	15	16	15	15	15	16	20	19	21	21	21	24	25	26	26	26	27	28	29	29	30	31	32

Estatisticamente acima da média da OCDE

Estatisticamente não diferente da média da OCDE

Estatisticamente abaixo da média da OCDE

Indicações: Ler a linha de um determinado país para comparar o desempenho com o dos países apresentados no topo do gráfico. Os símbolos indicam se o desempenho médio do país nessa linha está significativamente abaixo do país de comparação, significativamente acima do país de comparação ou se não há estatisticamente diferença entre o desempenho médio dos dois países.

1

Desempenho médio significativamente acima do país de comparação

0

Sem diferença estatisticamente significativa com o país de comparação

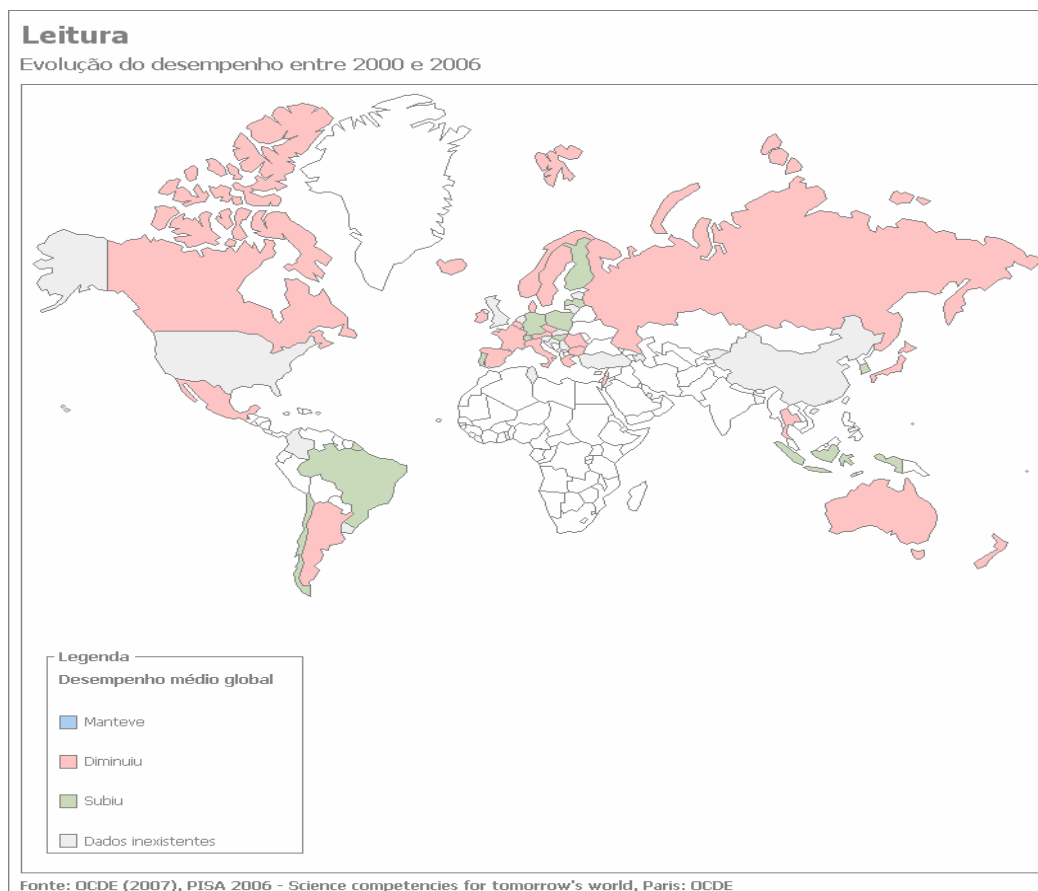
-1

Desempenho médio significativamente abaixo do país de comparação

* Nota: Uma vez que os dados se baseiam em amostragem, não é possível indicar as posições exatas dos países na ordem dos desempenhos. É, todavia, possível indicar o intervalo de escalões em que a média do país se situa com 95 % de probabilidade.

Fonte: Relatório PISA 2000- p.13

Neste estudo, a compreensão de leitura foi definida como “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade.” (PISA, 2000:5). De forma global concluiu-se que, em comparação com a situação média no espaço da OCDE, o nosso país tinha uma percentagem muito elevada de alunos com níveis muito baixos de literacia o que coloca estes jovens em risco quer na transição para o mercado de trabalho quer na possibilidade de usufruírem de outras aprendizagens ao longo da vida. O ciclo PISA 2000 incidiu particularmente em literacia de leitura pelo que esse ano é considerado como padrão de comparação em relação aos estudos posteriores que conta já com três ciclos (2000, 2003 e 2006) e desde o 1º estudo que o desempenho médio global dos alunos portugueses ao nível da leitura tem registado uma evolução positiva atingindo em 2006 o valor mais alto dos três estudos efectuados.



Fonte: Relatório Pisa 2006- p.50

O aparecimento deste estudo, onde é referida a péssima prestação dos nossos alunos parece-nos que teve como consequência a emanção, por parte dos responsáveis pela educação, de directrizes específicas direccionadas para a acção pedagógica de quem ensina as quais constam dos Perfis Específicos de Desempenho para o Pessoal Docente (Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto) bem como projectos direccionados para o desenvolvimento desta área da compreensão da leitura.

Esta definição de perfis de competências exigidos para o desempenho de funções docentes evidencia as exigências de formação inicial e da aprendizagem, por parte dos docentes, ao longo da sua vida para um desempenho profissional consolidado e uma contínua adequação aos sucessivos desafios que a escola de hoje lhes coloca.

Se há uns anos atrás para ser professor destes níveis educativos, o essencial era ter conhecimentos sobre educação, a actualidade é caracterizada por mudanças constantes e velozes, trazendo desafios para o professor que o estimulam a repensar,

continuamente, a sua prática. O professor de hoje tem a mesma produção intelectual dos séculos passados, mas o seu desafio é formar-se, repensar e transformar a sua prática pedagógica constantemente, tendo em conta as mudanças culturais, sociais, económicas e tecnológicas actuais.

Ensinar a ler com a alma e consciência é dizer que a leitura funciona como uma grande janela de onde se pode ver o mundo. Porém esta tarefa não é das mais fáceis pois devemos privilegiar, no leitor, as suas capacidades criativas e simbólicas o que ultrapassa o significado convencional de signo, de texto, e de leitor. Ensinar a ler eficazmente implica, por parte de quem ensina, um elevado nível de conhecimento da língua, neste caso o Português, devendo existir uma sólida compreensão dos conceitos, dos processos e estratégias pedagógicas.

Para quem ensina será importante estar ciente de que embora a decifração do sistema alfabético e sua automatização, sendo essenciais na aprendizagem da leitura, não se esgota aí, pois como já referimos ler é extrair significado ou seja compreender o que está escrito. Habituar o aluno a ler é insuficiente se não encararmos a leitura como a possibilidade de reflectir sobre o mundo que nos rodeia.

A leitura remete-nos para a realidade, mas também para o sonho, para o mundo da fantasia e da imaginação. Aquilo que devemos e queremos é ajudar a criar um leitor para toda a vida. Para que isso possa acontecer devemos facultar aos alunos textos desafiadores que convidem ao risco, à descoberta e transformação de ideias onde tenham contacto com discursos de características e registos de linguagem diferentes.

Então quem ensina a ler deverá “ensinar” a compreender. Saber ensinar a ler, exige da parte de quem ensina, uma constante actualização teórica, cada vez mais exigida pelo mundo de hoje, em constante mutação, onde a investigação e a reflexão sobre o que está a ensinar deverá ser permanente e claro ser um amante da leitura pois como refere Sardinha (2001:6) “ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor. Ora, a leitura é como o amor. Assim sendo, teremos mesmo de estar apaixonados.”

Quando lemos somos produtores de sentido e de significado, ou seja, a leitura deve ajudar a encontrar algo que nos diga respeito, que nos faça reflectir e avaliar. *Ler* é levar-nos a um estado de surpresa, suspensão, prazer...estas sensações têm a ver

com o prazer e satisfação de “vestir a pele de personagens” e de “entrar” noutros mundos possíveis onde questionamos a realidade, os valores e por vezes até os sistemas sociais. A leitura informa e faz conhecer. Quando lemos somos sempre “outro” que vive e partilha sentimentos, emoções, ideias, pensamentos...

A necessidade de educar e produzir conhecimento obriga, a quem ensina/educa pensar na leitura como elemento de reestruturação social e valioso instrumento de intervenção. Quem ensina a ler entrega uma *chave* que pode abrir diversas portas e romper fronteiras desenvolvendo o pensamento, a criatividade, a imaginação e a emoção. O acto de ler resulta de inúmeras competências que têm que ser apreendidas e essencialmente praticadas, sendo o objectivo final da leitura a obtenção de significado do texto escrito.

Aprender a ler é um processo contínuo que não se esgota quando se domina a tradução de sons em letras. Saber ler significa ser capaz de extrair informação de material escrito, seja em suporte de papel ou informático, qualquer que seja o tipo de texto e a finalidade da leitura transformando essa finalidade em conhecimento (Sim-Sim:51). Saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem oral segundo regras bem precisas onde compreender o conteúdo da mensagem escrita é recriar ou criar o significado da mensagem até aí implícito. Para ler com sucesso é necessário existir vontade de aprender a ler e possuir uma atitude positiva para com os livros.

3- Modelos de Leitura

Em qualquer ano de escolaridade, os professores sentem e reconhecem que a maior parte das dificuldades de aprendizagem se relaciona com dificuldades sentidas pelos alunos ao nível da leitura. Esta questão do ensino e da aprendizagem da língua e por consequência da competência leitora tem sido uma das principais preocupações quer de docentes quer de investigadores. Na verdade, e como temos vindo a defender

ao longo deste trabalho, a leitura é um instrumento inigualável que permite aos leitores aceder a um vasto conjunto de vivências e saberes.

Assim sendo, e reconhecido o valor à competência leitora, é importante conhecer os seus mecanismos de aquisição, os processos que lhe estão subjacentes, as componentes que a constituem e os métodos de ensino para que se possa operacionalizar por parte do professor uma actuação eficaz e adequada aos alunos. A complexidade do processo de leitura tem suscitado o interesse dos investigadores que têm tentado descrever não só os mecanismos que lhe são inerentes, mas também a ordem segundo a qual eles se operam.

Surgiram, assim, modelos de leitura que exprimem diferentes concepções do acto de ler e servem de orientação aos diferentes métodos para aprender a ler e dos quais falaremos mais adiante. Estes modelos podem ser agrupados em três tipos principais de modelos teóricos de leitura, os quais reflectem diversas concepções de leitura e diferentes métodos de aprender a ler: modelos ascendentes também conhecidos por modelos de baixo para cima (*bottom-up*); modelos descendentes ou de cima para baixo (*top-down*) e os modelos interactivos ou independentes. Destes três modelos apresentados, não poderemos afirmar que uns excluam o(s) outro(s), pois cada um deles realça diferentes ideias, todas elas importantes num determinado enfoque do processamento da informação onde se encara o sujeito leitor como um processador de informação.

3.1-Modelos Ascendentes

Os modelos ascendentes ou de baixo para cima (conhecidos também por *bottom-up*) dominaram o ensino da leitura até aos anos 60. A estes modelos corresponde a utilização da instrução fónica; correspondência entre letras e sons a partir do qual a criança atinge o conhecimento do princípio alfabético e se torna leitora fluente. Concebem o processo de leitura como um processo hierárquico, havendo uma sucessão de estádios distintos e lineares, nos quais a informação vai das unidades

menores para as unidades maiores passando de um estágio para outro de acordo com um sistema de adição e recodificação.

Nestes modelos, as actividades executadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito no texto fluindo a informação do texto para o leitor, construindo o significado com base nos dados do texto fazendo pouca leitura nas entrelinhas. Aqui o olhar o texto é o primeiro movimento importante na leitura pois é este contacto visual que conduz aos diversos estádios: primeiro processam-se as letras, depois as sílabas, posteriormente as palavras e numa última fase a frase e o texto. Cada estágio transforma a informação recebida e transfere-a, decodificada, para o estágio seguinte.

Neste tipo de modelos a leitura é concebida como sendo um processo linear que parte dos dados fornecidos pelo texto para níveis mais elevados de codificação. Estes estádios não vão muito para além da combinação de palavras e construção de frase.

Um dos primeiros e mais representativos destes modelos é o modelo de Gough (1972) que concebe a leitura como reconhecimento de palavras.

Para alguns investigadores este modelo de Gough pode ser denominado como um modelo de “letra a Letra”. Aliás Gough (1972: 104) afirma “não vejo razão para recusar que lemos letra a letra. Na realidade o peso da evidência convence-me de que o fazemos de forma serial da esquerda para a direita”. Assim, parece-nos que o modelo defendido por Gough assenta em três pontos fundamentais: as letras, no nível do processamento visual e que são reconhecidas antes da atribuição de qualquer significado; o leitor que vai percorrendo o texto, partindo da letra e processando, seguidamente a palavra e só depois a frase. Trata-se de um processo linear e hierarquizado.

Para além do modelo de Gough, devemos, ainda, considerar o modelo defendido por La Berge & Samuels (1974) como um dos mais importantes no estudo dos modelos de leitura. Para La Berge & Samuels o seu modelo começou, inicialmente, por ser um modelo assente na linearidade tal como o modelo defendido por Gough. No entanto, esta perspectiva foi-se afastando dessa linearidade e passou a ser encarado como um processo interactivo.

Na verdade, apesar de este modelo defender a memória visual valoriza, já, as memórias fonológicas e a semântica bem como o papel de destaque da atenção. Nesta perspectiva, o grande avanço é que a compreensão que vem do processo de

informação da mensagem escrita só se concretiza quando a informação que vem da nossa memória se interliga com a semântica dada pelo texto. Também, nesta teoria o conceito de compreensão se torna importante para La Berge & Samuels (1974: 293-323), uma vez que “a compreensão leitora é o processo de o leitor extrair o significado daquilo que está impresso, isto é, da mensagem escrita”.

Em síntese, estes modelos partem da identificação das letras, as quais são combinadas em sílabas que, depois de unidas, dão origem às palavras, as quais, por sua vez, se unem em frases e estas por sua vez, em conjunto formam o texto. Caracteriza-se, essencialmente, pela concepção de significados contidos no texto e para que o leitor os possa entender é necessário extrair o seu significado. Aqui a linguagem escrita não é senão a codificação da linguagem falada, sendo a leitura a capacidade de decifrar e traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral. O leitor, basicamente, utiliza apenas os dados apresentados no texto para compreender o texto escrito sem que se socorra dos seus conhecimentos.

3.2 Modelos Descendentes

Nos anos 60, os teóricos da aprendizagem da leitura propõem desviar a atenção do ensino daquilo que consideram como memorização das relações entre as letras e os sons para a aprendizagem da leitura. Para estes estudiosos, a leitura não se processa letra-a-letra, nem palavra a palavra, mas antes pela “adivinhação”. Esta conclusão surge através da observação de leitores fluentes que a partir do contexto semântico inferiam a ou as palavras seguintes. Neste modelo a informação flui do leitor para o texto no qual é atribuído significado de acordo com a sua experiência prévia e os seus objectivos. O leitor é o centro.

Os modelos descendentes ou de cima para baixo (conhecidos ainda por *top-down*) valorizam o papel da compreensão nas actividades da leitura concebendo esta como sendo o processo inverso dos modelos ascendentes, uma vez que partem do princípio que ler é compreender, isto é, ler é a construção activa de significado a partir

de uma mensagem escrita, pondo em relevo o papel desempenhado pelo conhecimento geral do leitor para a compreensão do texto. A aprendizagem orienta-se, primeiro, para a compreensão.

Goodman (1970) e Smith (1971) são defensores destes modelos descendentes. Na perspectiva de Goodman, o leitor antecipa o que lê através de recurso a processamentos fonológicos e sintáctico-semânticos. Este autor preocupa-se com a interacção entre a leitura e os processos utilizados pelo cérebro no processo de ler.

Estes processos são, na sua perspectiva, cinco: o reconhecimento, em que o cérebro visualiza a mensagem escrita; a predição, em que o cérebro antecipa o significado da mensagem contida no texto; a correcção, em que o cérebro supervisiona os significados antecipados por predição e finalmente a finalização que corresponde à última fase em que o cérebro dá por terminada a actividade. No acto de ler, o leitor dá maior importância à predição e à confirmação e, por isso, pode-se afirmar que a leitura não é sequencial uma vez que este processo é induzido pelas expectativas que o leitor tem sobre a mensagem contida no texto. Este tipo de leitor apreende com facilidade as ideias gerais e principais do texto.

Já para Smith, a actividade da leitura é equivalente à da fala e como tal a criança deve aprender a ler de forma natural por oposição ao ensino formal. A descodificação letra a letra é considerada como último recurso, apenas utilizado quando tudo o resto tiver falhado.

Para os defensores dos métodos descendentes a habilidade na leitura depende muito do conhecimento que o leitor traz consigo e para compreender o texto ele precisa desse mesmo conhecimento, valoriza-se a noção de “construtividade”, o caminho percorrido no processo de leitura realiza-se com o uso de conhecimentos sintácticos e semânticos para que o leitor antecipe a informação contida no próprio texto, é o tipo de leitor que segundo Kato (1999:50) faz mais uso do seu conhecimento prévio do que da informação efectivamente dada pelo texto.

Estes modelos invertem toda a sequência de estádios pois têm como ponto de partida as previsões do leitor sobre a mensagem do texto e não o texto propriamente dito. Assim, ler consiste em confrontar-se com o texto de modo a verificar e/ou confirmar hipóteses.

Os modelos ascendentes e descendentes têm em comum o facto de serem modelos lineares, isto é, pressupõem que a informação circula apenas num sentido, seja ele ascendente ou descendente, sem permitirem que componentes posteriores possam influenciar componentes prévias. Estes dois tipos de modelos enfatizam determinadas competências, em detrimento de outras, apesar do domínio destas competências de ambos os modelos seja necessário à formação de um leitor experiente.

3.3 Modelos Interactivos

Na década de 80, surgem os métodos interactivos em parte motivados pelas críticas efectuadas aos modelos anteriores.

Os modelos interactivos sugerem que os leitores não usam exclusivamente um tipo de processamento em especial. A leitura engloba ao mesmo tempo processos de baixo para cima e de cima para baixo os quais intervêm em paralelo. Processos de baixo para cima devido ao tratamento, por parte do leitor, da informação vinda do exterior e de cima para baixo pelo tratamento da informação a partir da ortografia, da sintaxe e semântica.

Estes modelos pressupõem que, durante a leitura, todas as partes de informação actuem, simultaneamente, a saber: a identificação, o reconhecimento de letras, a tradução em sons, como a compreensão, a formulação de hipóteses de modo a descobrir o seu significado estão intimamente implicadas no processo numa relação de interdependência. (Rebelo 1991:64)

Neste tipo de modelos defende-se o papel essencial da consciência fonológica na aprendizagem da leitura. A informação flui nas duas direcções, do texto para o leitor e do leitor para o texto. Neste processo, todos os níveis de conhecimentos participam desde o conhecimento das letras, das palavras e das frases. Será um processo perceptivo, cognitivo e social. Aprender a ler significa a aprendizagem de um conjunto de estratégias que facilitarão a integração da informação fornecida pelo texto,

permitindo ao leitor a possibilidade de construir e armazenar, na sua memória uma representação do significado do texto, que utiliza sempre que necessita ou deseja.

Dentro destes modelos encontramos a leitura crítica a qual pressupõe compreensão mas também interpretação por parte de quem lê em relação ao texto lido. O leitor necessita analisar e questionar o texto no sentido de retirar significados ocultos. Os elementos da leitura crítica envolvem a compreensão global do texto e a interpretação bem como a análise e conhecimentos.

Segundo estes modelos, a leitura é muito mais do que a simples descodificação letra por letra, palavra por palavra para compreender a mensagem mas, consiste no confronto do leitor com palavras/textos, sobre os quais o leitor já tem expectativas e sobre os quais formulou hipóteses para saber quais são as palavras e que tipo de mensagem contém. Cada leitor infere, em cada leitura que faz, a sua experiência, a sua cultura, os seus valores e uma multiplicidade de interpretações. Soares (1995:95) refere que “o texto não preexiste a sua leitura, não é a aceitação passiva na construção activa. É no processo de interacção desencadeado pela leitura que o texto se constitui. Cada leitura é nova escrita de um texto”.

Poderemos então dizer que os métodos interactivos constituem uma posição intermédia relativamente aos modelos atrás expostos uma vez que procuram delinear o papel da detecção de traços, típica dos modelos ascendentes, na interacção com as influências contextuais, característica dos modelos descendentes. Aqui o leitor, o texto, as habilidades cognitivas – sejam simples ou complexas – e o conhecimento prévio são igualmente importantes no processo de leitura. *Ler* é interagir com o texto surgindo um intercâmbio entre o leitor, o texto e o autor.

Entre os defensores destes modelos interactivos destacam-se Rumelhart (1984) e Stanovich (1980). O primeiro destaca-se pela explicação que dá da organização do conhecimento prévio na memória e o seu uso durante a leitura, conciliando as duas posições extremas. Considera que a leitura é um processo que requer interacção de muitas fontes de conhecimento e que os modelos anteriores não representam esta situação adequadamente. No processo interactivo, a compreensão é construída pelo leitor, sob o controlo do estímulo impresso.

O segundo, pela defesa de estratégias compensatórias. Esta teoria defende que sempre que o leitor possui uma área de processamento deficiente, poderá compensá-la

com outra permitindo-lhe assim recorrer aos seus conhecimentos mais desenvolvidos de forma compensatória.

Outros defensores destes modelos são Ruddel e Speaker (1985), para quem as interacções entre o leitor e o texto assumem grande importância, assim como o estado afectivo e cognitivo inerentes à leitura. Deste modo os recursos cognitivos que o leitor utiliza resultam dos objectivos a que este se propôs e consequentemente, são também resultado do domínio afectivo. A grande novidade nesta teoria é a defesa de que o plano cognitivo e afectivo interagem no carácter declarativo e processual do acto de ler. Aqui assumem também grande relevância as estratégias metacognitivas pois são elas que controlam o produto da leitura sendo este produto a compreensão e representação do significado do texto por parte do leitor.

No entanto, surgem algumas críticas a este modelo as quais se prendem com o facto de este modelo fornecer pouca informação relativamente ao uso da via fonológica ou ao uso de outras estratégias de apoio ao reconhecimento de palavras, bem como o facto de não especificar qual a importância e influência relativa das fontes de conhecimento ortográfica, lexical, sintáctica e semântica, e de não fornecer dados acerca do modo como as estratégias do leitor e as condições de leitura actuam sobre essa influência. Mais ainda, estes modelos só se aplicam aos bons leitores, ou seja, não se aplicam a leitores principiantes, nem explicam as fases iniciais de aprendizagem da leitura.

Apesar da diversidade de modelos, podemos dizer que cada um deles tem o seu valor, pois cada um procura fazer uma descrição correcta do processo de leitura. No entanto, nenhum deles explica o processo de leitura em todas as situações possíveis pelo que este assunto não é consensual entre os investigadores.

No que se refere ao ensino da leitura, o trabalho do professor consiste em facilitar um pouco esta aprendizagem da leitura. Na realidade, esta aprendizagem, tal como qualquer outra aprendizagem, é um processo activo, motivado e participado por parte do aprendiz motivo pelo qual esta resulta principalmente do esforço que o leitor faz e do como se envolve nessa aprendizagem. Por outras palavras, é ideia consensual entre os diferentes especialistas do ensino da leitura que, mais importante que o modelo seguido é o aprendiz quem representa o factor fundamental quanto ao êxito ou fracasso da aprendizagem da leitura.

Tendo em conta cada um destes modelos poderíamos diferenciar três tipos de leitores. O primeiro tipo de leitor é aquele que valorizando o processo ascendente constrói o significado com base nos dados do texto detendo-se vagarosamente nas palavras. Neste procedimento valoriza o vocabulário do texto dando atenção às partes menores do texto. O segundo tipo de leitor privilegia o modelo descendente, ou seja, é um leitor que rapidamente apreende as ideias gerais e essenciais do texto, é fluente estimulando os seus conhecimentos. O terceiro tipo de leitor será aquele que processa os dois outros modelos ao mesmo tempo conforme as exigências do texto e da situação do contexto. Será um leitor maduro e competente com alto grau de proficiência em leitura.

A leitura é um processo muito amplo que envolve mais de um dos modelos já citado. Ler implica decifração e capacidade de identificar sinais gráficos e formas fonéticas.

Concluiremos, assim, que não é fácil quer para os estudiosos quer para os professores decidirem sobre qual é a melhor forma para ensinar a ler, pois a sua função é entender o mais possível toda a complexidade do processo de leitura e usar um conjunto alargado de estratégias para dar resposta às necessidades dos diferentes alunos pois ler é um processo cognitivo que envolve conhecimento e trata-se de uma tarefa mental onde compreender significa relacionar a nova informação com o que já se sabe.

4. Métodos de Aquisição da Leitura

Desde que nasce a criança vai adquirindo diferentes formas de comunicação de modo a relacionar-se com o mundo que a rodeia.

A aprendizagem da linguagem falada é adquirida simplesmente pelo contacto com as pessoas que nos rodeiam, mas a linguagem escrita, tal como atrás referimos, tem de ser formal e sistematicamente ensinada de modo a que sejamos capazes de ler e escrever. O domínio do nosso sistema de escrita alfabética requer uma consciência

explícita dos fonemas condição que não é necessária para falar e compreender. Assim, o professor tem à sua frente, como desafio, o ajudar as crianças a descodificarem o nosso sistema escrito pelo que a sua principal preocupação será a de encontrar a forma mais adequada de facilitar a aquisição das competências necessárias para ler.

É no 1º ciclo do ensino básico que a maioria das nossas crianças progride na aprendizagem da leitura através de métodos de ensino da leitura.

Parece-nos que podemos referir que apesar da existência de uma grande variedade de técnicas de ensino da leitura apenas existem dois métodos fundamentais sobre o ensino inicial da leitura que englobam todos os outros métodos e que serão os métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos. Estes dois tipos de métodos correspondem a duas concepções distintas: por um lado os métodos fónicos com a aprendizagem do código e por outro os métodos globais onde a linguagem global é valorizada. Ambos pretendem alcançar os mesmos objectivos os quais significam que a criança compreenda que entre a linguagem escrita e os sons da linguagem falada existe uma correspondência (Cruz:139).

Mas, se nos métodos fónicos a aprendizagem se inicia pelo estudo dos fonemas e sons correspondentes orientando-se para regras que permitem relacionar as letras aos seus sons, nos métodos globais essa aprendizagem parte das palavras ou de frases completas orientando-se para processos que permitem retirar significado da linguagem escrita.

Poderemos assim dizer, recordando o que atrás foi dito sobre os modelos de leitura, que enquadraremos os métodos fónicos ou sintéticos nos modelos ascendentes e os modelos globais ou analíticos nos modelos descendentes.

4.1 Métodos Fônicos ou Sintéticos

Muitos dos especialistas estudiosos desta matéria consideram que para o indivíduo se tornar um leitor proficiente tem de dominar o sistema alfabético o qual lhe irá permitir a construção da linguagem escrita. Aqui a abordagem é ascendente, uma vez que os defensores destes métodos acreditam que a leitura, sendo uma actividade complexa, tem de ser construída a partir dos elementos mais pequenos e que a criança aprende a ler praticando a correspondência entre as letras e os sons e do reconhecimento de palavras. Os métodos fônicos ou sintéticos baseiam-se no princípio de que as letras são as unidades mais pequenas da leitura sendo, historicamente, os mais antigos. Estas após serem conhecidas e associadas umas às outras constituem sílabas e palavras. Segundo o NRP (*National Reading Panel*, 2000)³ os métodos fônicos consistem no ensinar aos alunos a forma de converter letras em sons e depois combinar os fonemas para formar palavras reconhecíveis. Nesta fase o professor organizará as suas aulas de modo a ensinar as respectivas correspondências letra-som ou grafema-fonema ensinando as crianças a ler palavras usando o conhecimento fonológico. Aqui a criança é ensinada a converter letras em sons e depois combina os fonemas para formar as palavras e só depois as frases. Para os defensores destes métodos, a criança apenas atinge a compreensão do significado do texto quando dominar a decifração.

Este tipo de métodos de aquisição da leitura valoriza a aprendizagem da descodificação ou do reconhecimento das palavras na fase inicial da aprendizagem da leitura promovendo a via fonológica pois sistematiza a aprendizagem das regras de correspondência grafema-fonema ensinando à criança por um lado a relação existente entre as letras (grafemas) da linguagem escrita e os sons (fonemas) da linguagem

³ National Reading Panel : No ano de 1997, foi criado um júri nacional na leitura. O Painel Nacional de Leitura (NRP) foi convidado pelo Congresso para avaliar o estado de conhecimento baseado em investigação sobre a leitura, incluindo a eficácia de diferentes abordagens para ensinar as crianças a ler. Este painel foi composto por 14 pessoas, incluindo cientistas de renome na leitura de pesquisa, representantes de faculdades de educação, professores, gestores educacionais, e os pais. O NRP reuniu ao longo de um período de dois anos para discutir seus resultados e preparar os resultados de dois relatórios e um vídeo intitulado "*Ensinar as crianças a ler*."

falada e por outro o ser capaz de usar essa relação para ler. O objectivo destes métodos é que as crianças compreendam o princípio alfabético com o qual existe uma relação entre letras e sons.

Assim, para um leitor principiante é necessário que a aprendizagem inclua tarefas de descodificação de palavras simples para aprenderem a usar estratégias de descodificação de modo fluente e preciso. Esta estratégia permite que a criança, após dominar o código de descodificação das palavras, seja capaz de ler a maioria das palavras incluindo aquelas que ainda nunca viu o que segundo Cruz (2007:141) se torna uma competência fundamental para a progressão na aprendizagem em geral e da leitura em particular pois para aprendermos um tema novo é frequente encontrarmos textos com palavras não familiares.

Dentro das variações dos métodos fonéticos poderemos referir o método alfabético ou ABC, o método fonémico e o método silábico. O primeiro, o método alfabético ou ABC está hoje abandonado apesar de ter sido um dos mais utilizados durante mais tempo na sociedade ocidental. Neste método as crianças aprendem o nome das letras usando-os ao aprenderem novas palavras e enfatizando mais o nome das letras do que os seus sons. Começa-se por iniciar o alfabeto para de seguida se ensinar a associação entre cada um desses nomes e o seu símbolo. Logo de seguida ensinam-se as combinações das vogais e consoantes formando sílabas, depois palavras e por fim frases.

Muitos estudiosos consideraram este método *aborrecido* e de não se adaptar às diferenças de cada leitor tendo ainda o inconveniente de que a união dos nomes das letras resulta num som diferente do da união dos fonemas.

Para que estes inconvenientes fossem ultrapassados surge então o método fonémico que apesar de idêntico ao anterior ensina o som das letras em vez do seu nome. Aqui o processo de aprendizagem inicia pelo fonema que é associado à sua representação gráfica fazendo a correspondência grafema-fonema. Neste método ensinam-se as letras através dos seus sons unindo-se estes em novas combinações de letras. Para os defensores deste método os sons das palavras permitem a compreensão de novas palavras e normalmente ajudam a relacionar a escrita com a linguagem falada a qual deverá estar dominada aquando a iniciação da leitura.

Mas tal como aconteceu com o método alfabético, também neste método existem problemas pois existem consoantes com sons idênticos e que poderá ser ultrapassado se as consoantes forem acompanhadas de vogais. Assim e para ultrapassar tal dificuldade isolando os sons de algumas vogais surgiu o método silábico.

Este método, conforme o nome indica, parte do ensino das sílabas valorizando a pronúncia das consoantes para depois se passar ao ensino das palavras e das frases, ou seja, começa-se por ensinar as consoantes unidas às vogais, formando sílabas que permitem a construção de palavras e frases. Basicamente diremos que partem dos elementos mais simples e mais abstractos da linguagem, letras (grafemas) e sons correspondentes (fonemas) para progressivamente chegar às palavras e frases.

Sendo certo que qualquer método pode ser eficaz desde que adequadamente aplicado, ao método fónico têm sido apontadas também algumas vantagens, que se traduzem em melhores resultados a nível da aquisição dos processos de codificação/descodificação, do relacionamento grafema/fonema, da articulação dos processos de leitura e escrita, do domínio das especificidades de cada idioma e da promoção da autonomia leitora. Outra das vantagens que lhe tem sido regularmente apontada tem a ver com os resultados obtidos junto de crianças com dificuldades motoras ou psíquicas.

4.2 Métodos Globais ou Analíticos

O surgimento dos métodos globais ou analíticos (também considerados por alguns como construtivistas) podem ser considerados como sendo uma ruptura perante os métodos fónicos pois os seus defensores consideram que o trabalho mental realizado pela criança, até então, era de natureza sintético-analítico (parte da parte para o todo) passando, com os métodos globais, a ser analítico-sintético, ou seja a leitura deve partir do todo, para posteriormente passar para a decomposição sendo esse todo é a palavra.

Os defensores deste tipo de métodos sugerem que aprender a ler é uma parte natural do normal desenvolvimento da linguagem e que o ideal era as crianças aprenderem a ler tal como aprendem a falar e a compreender, sendo por isso, conforme já referimos neste trabalho, relevante que as crianças estejam rodeadas de livros ouvindo e lendo muitas histórias. Assim e conforme defende Cruz (2007:145) tal como as crianças desenvolvem as habilidades da linguagem falada porque aprendem que diferentes sequências de sons e palavras têm significados diferentes, também o facto de as crianças compreenderem que as palavras impressas têm significado é um pré-requisito da leitura.

Os métodos globais ou analíticos, partem das frases que se examinam e se comparam para, no processo de dedução, o aluno encontrar palavras idênticas, sílabas parecidas e discriminar os signos gráficos do sistema alfabético chegando aos grafemas e aos fonemas. Estes métodos centram-se na decifração, apreensão e construção de sentido dando grande importância ao uso do contexto para chegar ao significado das palavras dando-se menor importância ao ensino das letras que formam essas palavras. É partindo das suas experiências, das palavras conhecidas, reconhecidas e adivinhadas, apoiando-se em suposições e hipóteses que as crianças vão descobrindo naturalmente novas palavras e novos significados. Por esse motivo, nestes métodos, é estimulado o uso das chaves contextuais perante palavras desconhecidas pois parte-se do pressuposto que com uma prática contínua a pessoa irá desenvolvendo um vocabulário que reconhece de maneira global (Cruz: 146). Aqui a abordagem é descendente, uma vez que as crianças aprendem a reconhecer palavras escritas, associando-as primeiro aos conhecimentos que possuem da linguagem falada com os significados e a sua experiência.

Na verdade e apesar de serem denominados de métodos globais, também estes acabam por conduzir à distinção precisa das letras pois, tal como já referimos, partindo de frases ou de palavras e seus significados, estes métodos acabam sempre por fazer a análise dos elementos que as compõem uma vez que a nossa escrita é alfabética. Poderemos resumir como sendo os métodos que partem das estruturas mais complexas da linguagem, palavras e frases que através de análises sucessivas chegam aos grafemas e fonemas.

4.3 Métodos Mistos

Considerando que alguns autores afirmam que a melhor forma de ensinar a competência da leitura é o equilíbrio entre os dois métodos referidos anteriormente uma vez que ambos têm vantagens e desvantagens, é importante que se introduza a instrução directa do princípio alfabético, mas também que haja uma abordagem no significado, devendo o professor incluir várias práticas que integrem diferentes tipos de instrução.

Assim, surgem os métodos a que Citoler (1996) e Viana (2003) designam de métodos mistos de ensino da leitura que conceptualizam a mesma tendo por base os modelos interactivos. Estes métodos procuram integrar e sintetizar as vantagens dos métodos fónicos ou analíticos e dos métodos globais, ou seja, contemplam a descodificação, reconhecimento, identificação das palavras escritas mas, também, a compreensão de uma frase ou texto, apelando, simultaneamente, à análise e à síntese.

Poderemos, então, dizer que os métodos mistos ou analítico-sintético combinam as duas orientações, havendo um equilíbrio entre ambos.

Vários autores consideram que a investigação referente às diferentes formas de abordar o ensino da leitura têm referenciado que o método de ensino da leitura que é usado tem influência na forma como as crianças, as pessoas lêem sugerindo por vezes que os erros que as crianças cometem têm a ver com o modo como foram ensinadas. Mas qual é o melhor método de ensino da leitura e da escrita? Será o método que o professor quer/vai utilizar está adaptado às crianças a quem vai ensinar?

Viana (2006) refere que quem de perto lida com problemas de leitura e de escrita sabe que o papel do professor, a sua maneira de ensinar, para além dos métodos e estratégias que utiliza, joga um papel importante na explicação dos diferentes desempenhos por parte das crianças.

Parece-nos, de facto, que o melhor método será aquele que originar menos dificuldades à criança, pois para aprender a ler, a criança tem de atender a aspectos da língua oral de que não necessitou para aprender a falar. A eficácia do método utilizado dependerá da forma como contribui para o desenvolvimento do aluno, fomenta a sua actividade no processo de aprendizagem, se adapte ao seu ritmo e características

individuais e torne possível o conhecimento dos seus progressos, permitindo a evolução da sua aprendizagem ao longo do percurso escolar.

Para aprender a ler, a criança tem de possuir algumas competências de análise da língua oral para atender aos sons das palavras de forma explícita e focada e consideramos que será importante o professor valorizar essas competências, uma vez que o principal problema não estará no método utilizado mas poderá estar no percurso, ou nos caminhos seguidos para fazer correr esse método. Golbert (1988: 110) é peremptória ao afirmar que “uma boa parte das dificuldades existentes na escola serão superadas se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral”. Neste sentido o *National Reading Panel* apesar de valorizar a importância da instrução para o domínio da correspondência grafema-fonema, também defende a importância de uma forte abordagem da linguagem e de uma aprendizagem individualizada. Os professores devem ter sempre presente e assegurar a todos os alunos que percebam o objectivo da aprendizagem da relação letra-som e que sejam capazes de aplicar esses conhecimentos quer nas suas actividades escolares quer nas suas leituras. Os bons métodos promovem o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento de palavras, promovendo a atenção e a memória e facilitando o acesso à leitura encorajando a(s) criança(s) a ler o mais possível.

Ao longo dos tempos, os dois métodos têm coexistido e perdurado. Hoje ainda se fala de dois métodos distintos no ensino da leitura - o sintético e o analítico. O primeiro, com um percurso que vai das letras ou dos sons para a palavra e para a frase; o segundo, que começa com gravuras, palavras ou frases e afunila depois para os elementos visuais e vocais. A principal característica que diferencia o método sintético do analítico é o ponto de partida. Enquanto, o primeiro parte do menor componente para o maior, o segundo parte de um dado maior para unidades menores. Independentemente do método utilizado, pressupõe-se que qualquer criança com aptidões e capacidades ditas normais pode aprender a ler. Cabe ao professor a escolha do método que melhor se adapta àqueles alunos e verificar se tem resultados positivos, pois caso contrário deverá ser flexível mudando, se necessário, de método de modo a conseguir a aprendizagem pretendida. É o professor e a sua metodologia de ensino que têm de se adaptar ao aluno e não o contrário, não devendo haver, assim, da sua parte,

insistência num método que não dá resultado, mesmo que o considere teoricamente “melhor”.

A verdade é que não existe o método ideal para ensinar a ler todas as crianças, mas existirá aquele que resulta melhor com determinados alunos e esse será, sem dúvida, o melhor.

5. Dificuldades de Aprendizagem na Aquisição da Leitura

A leitura é uma aquisição fundamental para as aprendizagens posteriores, passando esta a ser um meio de aprendizagem em vez de um fim. Aprender a ler, sendo uma competência complexa, é relativamente fácil para a maioria dos indivíduos. No entanto um número significativo de pessoas com um nível de inteligência média ou superior manifesta dificuldades na sua aprendizagem.

O estatuto sócio-económico e cultural é considerado por todos os estudiosos como uma variável determinante para a motivação e o desenvolvimento de competências de leitura. No entanto podemos dizer, pela experiência que temos, que haverá crianças que apesar do seu fraco nível sócio económico, desde que haja um envolvimento da família em actividades relacionadas com a leitura, influencia as atitudes da criança de forma mais incisiva do que o seu estatuto social.

Quando chega a altura da entrada na escola pressupomos, logo à partida, pais e professores, que o domínio da leitura será relativamente fácil de atingir uma vez que este domínio é a habilidade académica considerada fundamental para todas as aprendizagens, sejam elas escolares, profissionais ou até mesmo sociais. Muitas crianças aprenderão a ler e escrever e não encontrarão qualquer dificuldade, outras necessitarão de alguma ajuda especial para conseguir sucesso nessa mesma actividade.

Para quem lê fluentemente uma língua é difícil imaginar que há pessoas para quem a aprendizagem da leitura é um processo moroso e cheio de obstáculos.

Apesar da importância que é atribuída à competência leitora seja por parte dos pais, dos professores e cada vez mais dos investigadores desta área, continua-se a

verificar que as dificuldades sentidas na leitura continuam a ser uma das principais razões de insucesso no 1º ciclo do ensino básico condicionando, frequentemente, a aprendizagem noutras áreas disciplinares. É neste grau de ensino que os professores se confrontam com o problema de deficiência na aquisição e no desenvolvimento da leitura. Cada vez é mais significativo o número de indivíduos que, desde crianças, apresentam dificuldades no saber ler, muitas das vezes ao nível do reconhecimento das palavras, défices que se repercutem em outras vertentes da vida. As elevadas taxas de reprovação e abandono por parte dos nossos alunos de há muito que vem sensibilizando docentes e investigadores para a problemática do insucesso escolar procurando-se razões explicativas para a mesma e tentando actuar no sentido de a ultrapassar.

Actualmente, existe uma grande preocupação ao tentar-se encontrar soluções, experimentando novos métodos, pedindo auxílio a pessoas especializadas com a finalidade de ultrapassar, minimizar a dificuldade de aprender a ler, competência que parece fácil mas que nem todos conseguem atingir independentemente do seu nível de inteligência. Os alunos apresentam diferentes capacidades na aprendizagem, as quais poderão explicar algumas variações no sucesso da aquisição da leitura.

Na realidade existe uma elevada percentagem de crianças que apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura, o que penaliza pessoal e socialmente a criança pois estas crianças encontram-se sempre em desvantagem em todas as áreas curriculares bem como em termos de desenvolvimento da autoconfiança e na motivação para aprender que se irá repercutir em resultados académicos futuros. São conhecidos por todos nós alunos que não aprendem matemática, história, entre outras, não por serem portadores de dificuldades específicas nessas áreas mas pela falta do instrumento básico: a leitura, a possibilidade de compreensão e interpretação; a capacidade de relacionar dados e estabelecer relações entre factos contextuais.

Muitos dos estudiosos consideram que o ambiente cultural no qual a criança se desenvolve é determinante para uma aquisição adequada do vocabulário, dos conhecimentos e das experiências. Assim, as palavras adquirem sentido quando são relacionadas com as vivências que se experimentam ou conhecem.

A leitura assume, na vida escolar, uma grande importância uma vez que é um dos principais instrumentos de apropriação de conhecimentos transmitidos nas

diferentes áreas disciplinares. O problema do insucesso e as dificuldades com que os alunos se deparam mostram, muitas das vezes, não uma falta de aptidão para apreender determinada matéria, mas antes a incapacidade de utilizar correctamente as suas estratégias de leitura.

O ambiente escolar, familiar e social exerce influência directa, não só no comportamento das crianças, mas também nas suas atitudes e posturas face aos problemas.

Na maioria das vezes, nas nossas escolas, em especial nas regiões do interior, nem todos os alunos possuem idênticas vivências, uma vez que o contexto familiar e social é diferenciado (algumas vezes demasiado diferenciado), o que poderá criar uma situação de desigualdade, quer na sua capacidade de expressão oral, quer na aquisição das competências linguísticas. As dificuldades de aprendizagens são um tema com o qual os contactamos diariamente e são um dos principais obstáculos que surgem ao longo da escolaridade.

Após leituras efectuadas sobre o assunto, concluímos que a leitura está interligada com o significado num contexto social e, assim sendo, a criança envolve-se, desde os primeiros passos, na leitura activamente à procura do significado, tal como costuma fazer durante a comunicação oral.

A competência da leitura exige que os alunos possuam um vasto leque de vocabulário de modo a que o conhecimento do significado das palavras seja a base necessária para a compreensão da leitura. Esta é considerada um sistema simbólico, apoiado pela linguagem falada a qual, por sua vez depende da linguagem interior.

Cruz (2007:59) refere que a leitura parte de um conjunto de estímulos visuais, ou símbolos gráficos que devem ser percebidos e identificados para, posteriormente, serem decifrados. O conhecimento do significado das palavras é a base necessária para a compreensão da leitura, pois sem a maior parte das palavras ser reconhecida, o significado da mensagem não pode ser compreendido. Linuesa & Gutiérrez (1999:47), citados por Cruz (2007:66), dizem mesmo que para ser um bom leitor é necessário “possessão de um amplo vocabulário de acesso ao léxico interno e um sistema evoluído de procedimentos de grafema-fonema”. Assim e já que para haver uma leitura eficiente é necessária a participação de ambos os modos não é de estranhar que o

funcionamento incorrecto de qualquer um dos procedimentos inerentes a ambos os modos possa resultar em dificuldades na leitura.

De todas as actividades cognitivas, a leitura é certamente a mais complexa, mas essencial para um bom desempenho como cidadão pois, “*saber ler*” é extremamente valorizado para o crescimento social e económico. Uma leitura de sucesso implica a compreensão do conteúdo/significado. A relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação exige processos específicos tais como a codificação, descodificação, memória.

O domínio da leitura é a mais fundamental habilidade académica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais. No entanto, existe uma elevada percentagem de crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura, com enormes custos académicos, pessoais e sociais subsequentes.

Uma das grandes questões sobre a aquisição da leitura é a de perceber porque razão para algumas crianças é tão fácil aprender a ler independentemente do método utilizado enquanto para outras, e ainda que contempladas por estratégias diversificadas e específicas, com acesso a materiais diferenciados, o domínio de tal competência é quase uma barreira insuperável.

Os investigadores do campo das dificuldades de aprendizagem consideram existir relações estreitas entre competências da linguagem e capacidades de leitura. Esta última, fruto da aprendizagem escolar tem de base competências de linguagem mais básica e adquirida, previamente, fora da escola. Para Gollash (1982:5 e 19), citado por Rebelo, refere que “ler é um processo de receber linguagem. É um processo psicolinguístico, pois parte de uma representação linguística superficial, codificada por um escritor e termina num significado que o leitor constrói. Existe, portanto, ao ler, uma interacção essencial entre linguagem e pensamento. Quem escreve codifica pensamentos e quem lê descodifica linguagem em pensamentos.

Para compreender a leitura deve compreender-se como se usa a linguagem.” Para além de tudo o que já foi referido, é também imprescindível que o aluno esteja interessado e motivado uma vez que a aprendizagem da leitura, tal como qualquer outra aprendizagem, é um processo activo, motivado e participado por parte do aprendiz motivo pelo qual esta resulta principalmente do esforço que o leitor faz e do como se envolve nessa aprendizagem. Tudo o que se ensina na escola está

directamente ligado à aquisição da competência da leitura e dela depende para se manter e se desenvolver com sucesso. Parece que a aprendizagem inicial da leitura tem uma relação intrínseca com o (in)sucesso do domínio da escrita da língua, o desenvolvimento da linguagem oral (tendo em conta o campo lexical e sintáctico), a capacidade de reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua materna (consciência fonológica, lexical e sintáctica) e contacto prévio com instrumentos de leitura antes do ensino formal da mesma (Sim-Sim,1997).

As dificuldades de aprendizagem da leitura podem resultar de factores exteriores ao aluno ou então devido a factores inerentes a ela tal como situações associadas a algumas deficiências manifestas (Cruz: 25) tais como a dislexia⁴.

Definir dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura é difícil, mas uma das manifestações mais evidentes nos alunos é o baixo rendimento escolar. Poderemos dizer que dificuldades na leitura são obstáculos que alguém encontra quando lê e que surgem, normalmente, aquando o processo de aprendizagem dessa competência. A leitura é uma das formas de linguagem mais avaliada pelo ensino formal, pois é considerada um sistema simbólico alicerçado na linguagem falada.

A relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma operação cognitiva que, como já mencionámos, envolve processos de codificação, decodificação, percepção, memória e atenção, entre outros. Para que a criança decodifique e atribua significado ao que está escrito, ao que lê é preciso que atribua significado ao código, reconhecendo a palavra impressa. Atribuir a essa palavra o significado correspondente é compreender a mensagem.

As dificuldades da leitura implicam, normalmente, uma falha no reconhecimento ou na compreensão do material escrito. O reconhecimento é o mais

⁴ A Associação Internacional de Dislexia refere que «Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correcção e / ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento de vocabulário e dos conhecimentos gerais.»A sua base etimológica reside na junção de «dis», distúrbio, e «lexia» do latim leitura, ou do grego linguagem Baseado na definição de dislexia da Federação Mundial de Neurologia será um distúrbio que se evidencia muito precocemente em contexto escolar, através dos seus múltiplos sintomas e que se enquadra na categoria das Dificuldades de Aprendizagem (DA), mais concretamente na aprendizagem da leitura, considerando-se como uma «dificuldade em aprender a ler, apesar de o ensino ser convencional, a inteligência adequada e as oportunidades sócio-culturais suficientes.

básico dos processos, uma vez que este reconhecimento da palavra é anterior à sua compreensão. Pretende-se que no final dos dois primeiros anos de escolarização a criança tenha adquirido a técnica de leitura para que a possa utilizar na aprendizagem de outros conteúdos curriculares.

A leitura exige um conjunto de habilidades complexas cujo processo exige à criança que opere em diversos níveis de representação não deixando de parte o lado motor. É imprescindível que a criança realize a correspondência entre fonemas e grafemas, operando mentalmente sobre mecanismos responsáveis pela representação das palavras e dessas no seu contexto.

Sabemos, através da nossa experiência como docentes que a aquisição da leitura é, cada vez mais, uma das dificuldades centrais nas aprendizagens escolares de um grande número de alunos. No entanto, o tipo de pessoas que podem apresentar dificuldades na aquisição da leitura pode levar a confusões quanto ao motivo pelo qual possuem essa mesma dificuldade. Consideramos que será de extrema importância que as dificuldades sejam abordadas logo que elas se manifestem, devendo fornecer-se ao aluno o apoio imediato (o que nem sempre acontece) e incidindo nas áreas em que o mesmo apresenta dificuldades. Para muitas pessoas, incluindo, por vezes, professores, qualquer dificuldade na capacidade de ler é designada por *dislexia*. A verdade é que em certos casos de alunos que apresentam essas dificuldades existem défices biológicos que dificultam o processamento da relação entre sons e símbolos, mas noutros casos, esta dificuldade prende-se com factores emocionais, sociais, como por exemplo quando existe uma instrução de leitura pobre ou desadequada. Poderemos, então, dizer que haverá dificuldades gerais de aprendizagem da leitura que resultarão de factores exteriores e/ou interiores à pessoa, como é o caso de alguma deficiência manifesta, instabilidade familiar e dificuldades específicas na aprendizagem da leitura que se situam ao nível cognitivo e neurológico não havendo qualquer explicação evidente para tal. Será fundamental que o professor identifique qual o tipo de dificuldade da leitura manifestada pela(s) criança(s) de modo a providenciar o ensinamento mais adequado.

A dificuldade na aquisição da leitura torna-se num peso para quem não consegue aprender, para o encarregado de educação que não entende e para quem ensina. Devemos reflectir sobre os diversos aspectos do envolvimento da criança,

estabelecer ligações cooperação entre escola e casa e contactar com profissionais de várias especialidades necessárias à nossa criança.

A escola deve de estar preparada para criar condições de aprendizagens favoráveis: tempos pedagógicos ajustados com o tempo pessoal do aluno. Respeitar o seu ritmo e sobretudo tornar funcionais as suas competências, valorizá-las perante a turma/escola de modo sentir-se feliz na escola. Algumas crianças estão em risco porque elas aprendem mais lentamente do que as outras crianças. Outras crianças estão em risco devido a uma falta de oportunidades de instrução antes de entrarem para a escola. As crianças que entram na escola com pouco conhecimento prévio da linguagem e da escrita, com fraco vocabulário e poucas habilidades verbais, têm maior risco de manifestar dificuldades de aprendizagem da leitura. Também crianças de meios pobres com limitada proficiência na língua materna cujas famílias possuem baixos níveis de leitura e jovens com capacidades intelectuais abaixo da média têm maiores dificuldades em aprender a ler, especialmente, no domínio da compreensão da leitura.

Lerner (1989:349) assume esta mesma opinião, pois afirma que “ se a leitura é um instrumento básico para todas as matérias escolares, o fracasso na escola se deve, frequentemente, à falta de aptidão para a leitura”. É facto comprovado por diversos estudos que as dificuldades de leitura constituem um dos maiores problemas académicos bloqueando o prazer e o entusiasmo pela aprendizagem manifestados pela maioria das crianças aquando a sua entrada para a escola. Muitos dos nossos alunos, apesar do reconhecimento das palavras, encontram obstáculos na leitura, uma vez que têm dificuldades na sua compreensão, isto é, lêem as palavras, mas não são capazes de retirar significado do que leram, não compreendem as palavras usadas nem alcançam o objectivo do texto lido.

Ao interferir de forma directa no processo de aquisição de habilidade de leitura estamos a contribuir para uma maior capacidade de aprendizagem nas várias áreas escolares aumentando os níveis de escolarização, principalmente entre alunos de classes sociais culturais e economicamente menos favorecidas. Como professores temos obrigação de treinar a competência leitora de modo a permitir-lhes o conhecimento do saber como, quando e onde utilizá-lo.

CAPÍTULO II

A ESCOLA COMO INTERVENIENTE NA AQUISIÇÃO DA LEITURA

O principal desafio da escola e dos intervenientes directos no ensino é o de levar o aluno à aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. O que deveria ser básico no processo de ensino-aprendizagem tornou-se um desafio (por vezes complexo) para os governantes e para os educadores do nosso século, assegurar ao educando a aprendizagem escolar.

A escola tem assumido, ao longo dos tempos, uma importância crescente na sociedade, sendo-lhe atribuída, a cada dia que passa, novas tarefas e responsabilidades. Nos dias de hoje, espera-se tudo da Escola: que prepare a criança para a vida futura; que minimize diferenças sociais; que combata a agressividade; que transmita afectos e preencha o dia-a-dia das crianças e jovens, substituindo a família; que procure reparar distúrbios psicológicos e afectivos, independentemente de a escola ter ou não respostas para tais desafios. Se há uns anos atrás, o papel essencial era a certificação de competências profissionais que serviam de base a qualquer profissão, nos dias de hoje, a escola tem de dotar, tal como referimos anteriormente, os alunos de ferramentas que os tornem competentes e competitivos para a vida em sociedade, independentemente da área profissional a seguir.

A escola meramente transmissora dos saberes não se enquadra nos desafios que hoje a sociedade coloca aos indivíduos razão que força a instituição escolar e seus intervenientes a mudar as práticas pedagógicas. É a escola a instituição que assume claramente o principal papel de ensinar a criança a ler e a escrever. É aqui que ela adquire e desenvolve competências básicas para iniciar essas aprendizagens.

A verdade é que apesar de ser a escola o local especializado onde a maioria das crianças aprende a ler, não é apenas o único que influencia na aprendizagem dessa competência, pois existem crianças que gozam a vantagem de terem, anteriormente à sua ida para a escola, contacto com a linguagem escrita o que é provável que estas experiências extra-escola exerçam igual ou maior influência no processo de aquisição da competência da leitura. Mas a escola não tem como missão apenas ensinar a ler na fase inicial da escolaridade devendo, também, desenvolver progressivamente competências de ensinar a compreender, motivando o aluno a aprender e a gostar de ler, tornando-se, posteriormente, um leitor que se pretende fluente, activo e crítico.

Bastos (1991:407) considera que os interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresentam com uma extrema importância as atitudes e a acção da escola face ao livro e à leitura.

A escola de hoje deve desenvolver na criança a capacidade de aprender a aprender, valorizando o conhecimento prévio do aluno e garantir um patamar comum de habilidades e atitudes em relação à linguagem escrita, procurando oferecer igualdade de oportunidades de modo a que cada indivíduo enriqueça com a diversidade. Deverá assegurar que todas as crianças alcancem fluência na leitura, reconstruam rapidamente o significado do texto escrito e adquiram informação. É importante que se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de ideias, se fomente a curiosidade de aprender e se descubra e desenvolva o prazer de ler. O que se pretende não é a aquisição de automatismos, mas de levar a criança a observar, a distinguir relações de modo a que descubra outras novas relações entre conceitos e atitudes de pesquisa e criatividade, tendo como objectivo final que a criança aprenda a pensar. Assim, a aprendizagem da leitura deverá ser um exercício de linguagem e conceptualização, já que não se aprendem apenas palavras, mas conceitos (Viana e Teixeira, 2002:17).

A aquisição destas competências revela-se essencial não só para o contexto escolar uma vez que é essencial para o acesso aos conhecimentos de todas as áreas curriculares, mas também para a autonomia e formação da criança como cidadão. É função da escola fazer de cada criança um leitor fluente e crítico que seja capaz de

usar a leitura para adquirir conhecimentos e informação e usufruir do prazer que a leitura pode proporcionar.

As crianças trazem para a escola uma abundância de conhecimentos e experiências que as ajudam a compreender os livros e as novas ideias, trazendo para a sala de aula motivações diversificadas. Estas experiências e conhecimentos devem ser relacionados com as actividades em sala de aula de modo a aumentar o empenho e a motivação para a leitura. Apoiar estes objectivos parece-nos que torna os alunos empenhados mas, se pelo contrário, esses objectivos não forem aceites, então os alunos ficarão desinteressados. É por tal motivo que é de vital importância que o contexto em sala de aula seja promotor de empenho, observação, de colaboração e de valorização.

Assim, a área de Língua Portuguesa ocupa um lugar central no currículo do ensino básico onde se procura desenvolver nos alunos um conhecimento da língua que lhes permita ter não só sucesso escolar, mas também na vida em sociedade. Esta área disciplinar é indispensável para preparar os alunos na utilização correcta da língua e claro da escrita e da leitura, mas também para a aquisição de outros saberes ensinados noutras áreas curriculares. O currículo de língua portuguesa assume, assim, um papel de capital relevo tendo como um dos objectivos desenvolver nas crianças e jovens um conhecimento da língua que lhes permita ser “um leitor fluente e crítico”, colocando o domínio da leitura em lugar de destaque dentro das competências a desenvolver. Ler para aprender começa por uma leitura compreensiva de um texto, de uma obra onde quem lê infere ideias e constrói o seu saber, atribuindo significados ao que leu de modo a aplicar informações e aprendizagens assimiladas na vida académica e pessoal.

Apesar de ser a escola o local especializado onde a maioria dos nossos alunos aprende a ler, a verdade é que nem sempre a escola consegue motivar as crianças e jovens para este domínio, pois parece-nos que ainda existe grande diferença entre o que se lê no dia-a-dia. Sousa (2004:28) refere que “não podemos deixar de considerar a escola como um contexto natural de formação de leitores e de desenvolvimento do gosto pela leitura embora se veja confrontada com novas tarefas e novos problemas, fruto de uma sociedade pós-moderna, de orientação liberal.” De entre tantas tarefas que hoje se atribuem à escola, uma das mais difíceis será a de despertar o gosto pela leitura nas nossas crianças e jovens.

Podemos, assim, concluir que a escola é a instituição onde, formalmente, a criança inicia a aprendizagem da leitura e onde desenvolve a capacidade e hábitos de leitura os quais serão essenciais ao seu futuro escola, profissional e pessoal. Ela é a principal difusora da linguagem escrita já que para a realização das suas actividades é essencial o uso desta de modo a formar leitores e escritores capazes de ler e escrever diferentes materiais, além de promover atitudes favoráveis à constante busca de aprendizagem e desenvolvimento durante e após a educação formal.

Mas a escola é apenas um de entre muitos outros factores que podem influenciar o desenvolvimento da criança nesta área uma vez que a família, o meio social, as experiências pré escolares com material escrito acabam por facilitar ou dificultar esta complexa tarefa que não é de todo só da escola.

Para além de tudo o que já foi dito é importante que na escola as metodologias e as estratégias utilizadas ou a utilizar não sejam encaradas e avaliadas separadamente de um contexto educativo mais geral pois uma coisa são os métodos, outra são as estratégias utilizadas para os operacionalizar e, outra coisa ainda, (de enormíssima importância) é o professor, ser humano, com todas as suas características, que vai servir de mediador em todo o processo de aprendizagem.

1. O Papel do Professor na Aquisição da Leitura

Temos referido, ao longo deste trabalho, que a aquisição da competência da leitura representa na sociedade actual um passo importante na vida pessoal, social e escolar da criança. É de tal modo importante que para o aluno é uma aventura na descoberta de novos saberes e valores, para os pais é motivo de satisfação e a certeza da inserção da criança na sociedade e para os professores ela é muitas das vezes a justificação para a valorização do aluno e a transição a outras fases da aprendizagem.

A escola é, como dissemos anteriormente, uma das grandes responsáveis pela aprendizagem da leitura (e da escrita), pelo adquirir de hábitos e interesse pela leitura,

mas é também na escola que se encontram os intervenientes deste processo, os professores que serão quem ensina a ler.

Sim-Sim (2002:13) diz que “os maus leitores lêem pouco, e quem lê pouco torna-se mau leitor”. A mesma autora refere ainda que em diversos estudos “os dados revelam-nos que não são só os alunos portugueses que não sabem ler, como também os professores confirmam as suas dificuldades em ensinar a ler as crianças”. Também Sousa (2004:29) refere que embora a leitura esteja ligada a toda a escola, compete especificamente ao professor de Língua Portuguesa o domínio rigoroso dos processos de aquisição e desenvolvimento do saber ler, quer dos actos de ensino necessários para a construção de capacidades, e para o alargamento da enciclopédia cultural de cada um.

Na verdade, a competência, dedicação e empenho dos professores são o recurso mais valioso da escola e essa competência é decisiva para um bom desempenho dos alunos. É importante promover a compreensão na leitura, valorizando a sua promoção na planificação educativa, pois a capacidade de compreender um texto e a possibilidade de o ensinar a fazer são considerados pontos-chave da leitura e do seu ensino. É importante que demonstremos aos alunos que a leitura tem um papel importante na sua vida presente e futura, permitindo-lhe partilhar com os outros pensamentos, sonhos e inquietações.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997:27) consideram que “o percurso da aprendizagem da leitura deve ter como meta primordial a fluência, que implica rapidez de decifração, precisão e eficiência na extracção do significado do material lido. A fluência de leitura exige que o leitor descodifique automaticamente, de tal modo que possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto. A consequência pedagógica decorrente é a necessidade de treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso de tradução letra-som, conduzindo ao imediato reconhecimento visual de palavras e possibilitando o rápido acesso à compreensão do texto. Velocidade e profundidade de compreensão são dois grandes pilares que suportam a eficácia desta competência, que se traduz em fluência.”

Concluiremos que o professor deve estar consciente de que a descodificação e a compreensão são dois aspectos fundamentais que envolvem a leitura e que ambos devem ser trabalhados, simultaneamente, de modo a que a leitura não seja uma

actividade mecanizada e sem sentido para a criança. O professor tem, então, a grande tarefa de ensinar os alunos a transformar a leitura em conhecimento desenvolvendo na criança, o mais possível, competências de compreensão e interpretação promovendo assim o enriquecimento da cultura individual do aluno procurando despertar o desejo de aprender a ler, suscitar a curiosidade e dando meios para a satisfazer.

Neste sentido, Sim-Sim afirma que não interessa que os alunos leiam muito, se isso não ficar integrado, se aquela informação não for integrada. Eles podem ler e lêem, eles podem decifrar cadeias fónicas, mas se isso não ficar a fazer parte do conhecimento, ou seja, se eles não transformarem a informação escrita em conhecimento, a leitura não serviu de nada.

Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a retirar informação existente no texto escrito, isto é, dar às crianças ferramentas de que precisam para, eficazmente, abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes.

Tendo em conta que a escola de hoje é uma escola de massas será essencial que, para o sucesso do ensino da leitura, o professor respeite a individualidade de cada aluno sejam eles alunos com ou sem dificuldades. A cada dia que passa todas as aprendizagens didácticas são condicionadas pela qualidade e rapidez na leitura.

Mas este problema da aquisição da leitura não se aplica apenas ao nível da aprendizagem sendo, também, um problema social. A prová-lo estão as campanhas de alfabetização levadas a cabo quer em países em desenvolvimento quer noutros. No nosso país, após diversas campanhas de alfabetização surgiu nos últimos anos o PNEP⁵ (Plano Nacional de Ensino do Português) e o PNL⁶ (Plano Nacional de Leitura, programas do ME em parceria com os agrupamentos de escola onde os professores

⁵ PNEP- Programa Nacional do Ensino do Português iniciou-se no ano lectivo 2006/07, tem como objectivo responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação básica, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita. A concretização do Programa faz-se em articulação com os agrupamentos de escolas e com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores. (DGIDC)

⁶ PNL- Plano Nacional de Leitura concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar. Deve estimular iniciativas que abranjam a população, desde a primeira infância até à idade adulta elegendo como público-alvo prioritário para uma primeira fase, a decorrer durante cinco anos, as crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e as crianças que frequentam o Ensino Básico, em particular os primeiros seis anos de escolaridade.

têm um papel activo quer como intervenientes no processo de formação pessoal e profissional quer como motivadores do acto de ler.

Como também já referimos, ler não é apenas decifrar o código escrito, é também retirar significado e para que tal aconteça devem, os nossos alunos ler, ler muito para que superem a fase da decifração e passem à compreensão.

A função do professor é ensinar o aluno a aprender mais sobre como a língua se organiza no âmbito da fala e da escrita facultando-lhe o material necessário e utilizando o método que melhor se adapta a elas devendo acompanhar esta aprendizagem com uma prática intensiva e que tenha significado para as crianças.

Mas para que os nossos alunos leiam muito não é conveniente obrigá-los a ler mas antes estimulá-los para hábitos de leitura. Mas como fazê-lo? Como motivá-los de modo a sentirem prazer de ler?

O acto de ler implica, da parte de quem lê o reconhecimento de símbolos escritos sendo um processo de reacção individual que varia de pessoa para pessoa pois cada leitor interpreta, compreende de acordo com as suas experiências aceitando ou não aquilo que lê. Talvez por esta razão se compreenda mais facilmente porque razão para muitas das nossas crianças se torna tão difícil o acto de ler e se sentem pouco motivadas para tal. Muitas das vezes o insucesso na aprendizagem não é uma falta de aptidão para aprender a matéria mas antes a incapacidade de utilizar o que já aprendeu em determinado contexto. Ao chegar à escola a criança já traz consigo diferentes experiências de uso da língua escrita vivenciadas em diferentes situações nas quais participou antes da sua entrada no 1º ano escolaridade sejam elas no meio escolar ou no ensino pré-escolar.

Para que os alunos aprendam a ler não basta a aquisição da técnica em determinado tempo mas é necessário, diríamos mesmo imprescindível, ensinar a obter o máximo de significado dos textos lidos e com a máxima autonomia. É importante que o professor saiba, o mais possível sobre o que as crianças aprenderam aquando das situações de uso da linguagem escrita que irão contribuir para o sucesso escolar e claro especialmente para a aprendizagem da língua e, por consequência, da leitura.

Cada vez mais é necessário que o professor assuma a responsabilidade de utilizar diferentes técnicas, estratégias, métodos e materiais que lhe permitam diversificar as práticas pedagógicas ajustando o ensino aos alunos que tem dentro da

sala de aula respeitando cada um como ser individual que é, devendo criar, na sala de aula, um ambiente rico em literacia com variados tipos de material escrito e acessível aos alunos.

Uma condição essencial para criar nos alunos o prazer e o gosto pela leitura é expô-los perante uma literatura que vá de encontro aos seus interesses e vivências. Magalhães e Alçada (1994: 41) sugerem que “forçar crianças e jovens a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho.” Mas, estas autoras referem, ainda, que “uma vez criado o gosto pela leitura, deve-se então proporcionar o encontro entre o leitor com a maior variedade de livros que for possível, chamar a atenção para a diversidade de estilo, para a riqueza de cada um descobrir os caminhos múltiplos e fascinantes que a literatura lhe oferece.” (1993:45). Podemos, perante estas afirmações, dizer que a escolha de textos/obras deverá ter em conta não só as preferências dos alunos mas também a sua capacidade para os decodificar. O facto de por vezes o professor recorrer a textos demasiado difíceis pode ser um elemento desencorajador e levar o aluno à recusa da leitura.

Segundo alguns estudiosos, é importante utilizar estratégias de leitura que servirão como técnicas que os leitores usam para adquirir a informação ou ainda actividades ou procedimentos escolhidas que facilitarão o processo de compreensão em leitura. Sim-Sim (2007:11) sugere que “o ensino da compreensão da leitura deve contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura dos alunos, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o mundo.”

Estas estratégias serão planos moldáveis adaptados às diferentes situações e que devem variar de acordo com o texto a ser lido. Enunciaremos algumas dessas estratégias como exemplo: (i) a leitura silenciosa que permite ao aluno contactar com novos vocábulos, novos significados questionando e relendo, se necessário, o texto; (ii) a leitura em voz alta onde o leitor verbaliza o seu pensamento enquanto lê melhorando a compreensão dos alunos quando eles mesmos se dedicam a ela e, na aula, o professor a utiliza; (iii) o resumir que implica selecção e destaque das informações mais relevantes do texto; (iv) questionar que exige do aluno a sua participação numa leitura compartilhada.

No Programa do 1º ciclo do ensino básico (p.149-152) encontramos alguns dos objectivos que vão de encontro a estas estratégias: (i) contactar com diversos registos de escrita (produções dos alunos, documentação, biblioteca, jornais, revistas, correspondência, etiquetas, rótulos, registos de presenças, calendários, avisos, recados, notícias...); (ii) ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria (para toda a turma, para um grupo, para o professor); (iii) ler e apreciar textos produzidos pelos companheiros, pelos correspondentes (para a turma, para um grupo, para o professor); (iv) praticar a leitura por prazer (actividades de biblioteca de turma, de escola, municipais, itinerantes); (v) recontar um livro ou um texto que leu individualmente, em casa ou na biblioteca...

A compreensão global da leitura melhora quando os alunos aprendem a elaborar questões sobre o(s) texto(s). A visita à biblioteca é uma outra actividade que se torna extremamente importante uma vez que o aluno se familiariza com um ambiente onde manuseia espontaneamente os livros ali existentes.

Parece-nos que estas estratégias, entre outras usadas, são um óptimo auxílio no estudo favorecendo um melhor nível de compreensão pois exigem a participação activa da leitura. Qualquer uma das estratégias atrás mencionadas pode ser utilizadas em qualquer tipo de texto e em qualquer momento da leitura podendo ou não ter a ajuda do professor. Dentro das estratégias da leitura o professor pode procurar focar a atenção dos alunos nas ideias principais: perguntar questões sobre o seu entendimento para ajudá-lo na sua compreensão, relacionar o conhecimento prévio do aluno com a nova informação, utilizar reforços positivos verbais e escritos com alunos que apresentam baixa compreensão, devem utilizar uma variedade de textos em sala de aula que se adequem à realidade *humana*.

Consideramos que este ensino de estratégias da leitura pode abrir novas perspectiva para uma potencialização da leitura possibilitando aos alunos ultrapassarem as suas dificuldades de forma a obterem sucesso escolar. A escola em particular e a sociedade em geral estão comprometidas com a leitura e com a formação de bons leitores pois estes devem ser bons leitores para toda a vida e não apenas leitores de momento, leitores escolares.

O que muitos de nós, professores, pretendemos é que todos os alunos interpretem o mesmo texto, porém esta interpretação é diferente de aluno para aluno

dependendo da compreensão que cada um deles realiza do texto que tem à sua frente e do conhecimento prévio que cada aluno tem para abordar a leitura, dos seus objectivos e da motivação para com essa leitura.

Uma outra questão se pode colocar aqui: como podem os professores fornecer materiais interessantes aos seus alunos?

Uma das vias possíveis a seguir deverá ser a da identificação dos interesses de quem aprende, fazendo entrevistas ou elaborando questionários sobre preferências de leitura. Outra alternativa poderão ser as observações feitas diariamente pelo professor, registando num dossier os dados retirados de conversas formais ou informais com os alunos, ou simplesmente tomando nota dos materiais de leitura que os alunos geralmente levam consigo para a sala de aula. Outra possibilidade, por vezes adoptada pelos docentes, é a da criação de uma biblioteca na sala de aula onde os alunos poderão seleccionar os materiais que mais lhes interessam.

Quem de perto lida com problemas de leitura e de escrita sabe que o papel do professor, a sua maneira de ensinar, para além dos métodos e estratégias que utiliza, tem grande importância na explicação dos diferentes desempenhos por parte das crianças. Mas estas condicionantes não estão sozinhas no desempenho dos alunos pois como referimos num outro capítulo vários factores influenciam o êxito na aprendizagem nomeadamente o meio social, a família, as experiências no pré-escolar). Também requer da parte do aluno vontade, motivação e esforço sendo ainda necessário que o ensino da leitura não se limite apenas à descodificação mas que se prolongue ao longo de todo o percurso escolar.

Será conveniente que o professor, sempre que constate que há alunos de baixo rendimento na leitura, trabalhe individualmente ou em pequeno grupo com esses alunos pois será mais fácil ao professor observar e responder às confusões do aluno bem como verificar o que funciona melhor para cada um dos alunos. É essencial que as crianças criem o gosto pela leitura mas para além desse prazer em ler é muito importante que se desenvolva na criança a noção de como funciona a leitura de modo a que percebam que as palavras escritas têm fins diferentes e válidos. Também o desenvolvimento de uma leitura fluente e reflexiva se torna primordial uma vez que a criança se vai confrontar, ao longo da sua vida escolar e até social com textos escritos

que contêm novos vocábulos, novos pensamentos e novos padrões de linguagem, podendo, assim, gostar e tirar proveito da leitura.

O sucesso na compreensão na leitura por parte do aluno requer uma decodificação precisa, fluência, acesso ao vocabulário usado e envolvimento activo com o texto. Esta aquisição da leitura destina-se a todos os alunos mas claro que os bons alunos são capazes de adquirir competências de leitura sem dificuldades. Mas aqueles alunos, de que falámos anteriormente que apresentam dificuldades? Não necessitam também eles de vir a ser bons leitores?

Perante estas questões, parece-nos que o professor, para além do que já foi referido atrás, deve ser cuidadoso na escolha do material escrito que vai dar aos alunos para lerem pois estes precisam de muitas mais oportunidades para lerem e de textos mais simples ou pelo menos que tenham sentido para eles. A escola deverá promover a leitura de textos que os alunos, em especial os que apresentam dificuldades, consigam ler mas também que queiram ler.

Quem de perto lida com problemas de leitura sabe que o papel do professor, a sua maneira de ensinar, para além dos métodos e estratégias que utiliza, têm um papel importantíssimo nos diferentes desempenhos por parte das crianças. As metodologias e as estratégias utilizadas ou a utilizar não podem ser encaradas e avaliadas separadamente de um contexto educativo mais geral pois uma coisa são os métodos, outra são as estratégias utilizadas para os operacionalizar e, outra coisa ainda, (de enormíssima importância) é o professor, ser humano, com todas as suas características, que vai servir de mediador.

A diversidade de material escrito proporciona à criança o alargamento dos seus horizontes percebendo que o mundo pode ser percebido de variadíssimas formas diferentes e diversificadas e que todas elas são válidas e importantes para o seu crescimento como ser social permitindo-lhe conhecer outras culturas, outros valores diferentes dos seus.

Azevedo (2006:27) defende que “fomentar e desenvolver o gosto pela leitura implica, entre outros aspectos, familiarizar precocemente a criança com uma variedade de textos literários, concedendo-lhes oportunidades para conhecer obras em suportes variados, com temas, géneros e modos diversificados. Há que permitir à criança contactar com textos de qualidade, cativantes e culturalmente enriquecedores.” É, por

isso extremamente importante que os professores sejam eles próprios bons leitores, sendo não só importante que gostem de ler, mas que leiam regularmente de modo a exercitar essa actividade cultural.

Os primeiros anos de escolaridade são determinantes para a aquisição desta competência leitora mas só a continuidade e o contínuo desenvolvimento de competências essenciais permitirá formar bons leitores tal como afirma Sim-Sim (1997:136) “...quando se fala em leitura e no ensino da leitura, é normal pensarmos que no 1º ciclo, ou seja, a ideia geral que passa é que se ensina a ler no 1º ciclo. É claramente importante, mas trata-se apenas do princípio do processo. Ou nós continuamos a ensinar os alunos a ler durante todo o percurso escolar, ensino superior inclusive, ou os alunos não vão ler.”

Para aprender a ler e ler com fluência é necessário ler muito, mas é essencial que esta prática de leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço Da autoconfiança. Devemos procurar formar leitores capazes de ler diferentes materiais, além de atitudes favoráveis à constante busca de aprendizagem e desenvolvimento durante e após a educação formal.

2. Para a Aquisição da Competência Leitora

A aprendizagem da competência leitora (e por consequência da escrita) é considerada como um processo psicológico, linguístico e social. Um processo psicológico porque implica a percepção de interpretação de símbolos gráficos. Um processo linguístico uma vez que exige conhecimento das probabilidades sequenciais dos textos escritos e um processo social na medida em que os contextos sociais e culturais são organizados com fins sociais e pessoais.

Estas três perspectivas integram o ambiente ensino/aprendizagem que o professor deverá ter em consideração quando inicia a aprendizagem da aquisição da competência da leitura. A preparação para esta aprendizagem inicia-se, na maioria dos casos, em casa, junto da família onde podem e devem ouvir uma linguagem rica e ter

acesso a material escrito variado sendo extremamente importante que a criança fale, conte, dê opinião e que ouça leituras feitas pelos adultos.

O desenvolvimento da literacia começa, na maioria das vezes, nos jogos simbólicos de “faz de conta” e na imitação das actividades de leitura e escrita dos adultos. Quando os livros, os papéis e a escrita fazem parte das brincadeiras do dia-a-dia das nossas crianças elas adquirem muitos dos comportamentos e das atitudes subjacentes à aprendizagem da leitura, nomeadamente o desejo de aprender a ler. Mas esta realidade não se generaliza a todas as crianças pois a maioria não tem esta preparação prévia e confrontam-se apenas com ela na aprendizagem escolar. Então como resolver esta diferenciação de vivências que separa crianças mais favorecidas social e culturalmente e as menos favorecidas?

Perante esta situação de diferenciação de meios sociais caberá sem dúvida ao ensino pré-escolar o papel de tentar colmatar esta situação permitindo à criança manter um contacto próximo com a linguagem oral, para que se desenvolva não só a parte fonética, mas também com a linguagem escrita familiarizando-se assim com a escrita e com a leitura. Serão estas experiências orais e escritas que permitem à criança desenvolver competências fonológicas essenciais à aprendizagem da leitura e que irão, aquando a sua entrada na escola, ter repercussões no seu sucesso escolar. É por isso que o professor deverá tentar saber o mais possível o que aprenderam os seus alunos no pré-escolar quanto ao uso da língua escrita.

A aquisição da leitura obedece a um desenvolvimento biológico pois tal como outras actividades ao nível cognitivo, também o desenvolvimento da capacidade de ler (e escrever) devem respeitar os estágios de maturação da criança. Aprender a ler está estritamente ligado à oralidade e à escrita sendo esta um processo que implica variadas aptidões que se desenrolam em diferentes etapas e por um longo período de tempo.

Antes de compreender a leitura é necessário que a criança desenvolva a capacidade de descodificação dos códigos escritos fazendo-os corresponder aos respectivos fonemas para depois compreender a mensagem escrita. É indispensável que a criança compreenda que na escrita todas as palavras são representadas por combinações de símbolos visuais aos quais corresponde um som.

Para começar a ler a criança tem de perceber que as letras que ela vê no texto representam sons que se ouvem quando essas mesmas palavras são ditas oralmente ou

seja percebem que as letras estão relacionadas com os sons que elas ouvem nas palavras e que as palavras escritas têm a mesma sequência de fonemas (sons) que as palavras faladas. A fase da identificação de palavras escritas – decifração será o primeiro passo neste percurso formal que é a da leitura, mas como já reforçamos ler é muito mais que o reconhecimento de uma sequência de palavras escritas estando a essência da leitura na construção do significado de um texto escrito e do aprender a compreender esses mesmos textos. Só assim a criança passará a dominar o princípio alfabético e estará pronta a ler.

O conhecimento das letras e dos seus valores sonoros (sons), não asseguram o sucesso na leitura mas parece ser uma condição essencial para este sucesso, sendo, para alguns, os estádios iniciais mais importantes que a inteligência ou as habilidades gerais de linguagem.

Segundo o *National Reading Panel* (2000), o ensino da manipulação fonémica com letras produz efeitos positivos na aprendizagem da aquisição da leitura uma vez que esta permite que as crianças decodifiquem, escrevam e compreendam melhor os textos. No entanto esta instrução fónica serve apenas de meio para uma melhor decodificação e compreensão pois só o ensino das correspondências letra-som sem a sua utilização em contexto de leitura não será eficaz. A consciência dos fonemas (consciência fonológica) não é algo que está “antes” da aprendizagem do alfabeto mas ela torna-se uma realidade à medida que a aprendizagem avança.

Mas então o que entendemos por consciência fonológica? Porque é tão importante na aquisição da leitura?

Vários estudos têm demonstrado que a consciência fonológica pode ser treinada e desenvolvida através de tarefas específicas e intencionais. Antão (1997:25) afirma que “aprender a ler é adquirir um determinado número de técnicas que devem ser automatizadas, pressupondo as mais complexas, o domínio das mais simples. A criança irá aprender regras que lhe permitem dominar o processo de leitura, a relação entre a grafia, o som e o significado em diferentes contextos.” “Aprender a ler é ser capaz de construir as regras da escrita e, nesse sentido, a criança precisa de descobrir activamente o que são as letras e as palavras.” Marcelino (2008:14). Anterior ao aprender a ler, a criança deverá adquirir diversas competências e habilidades essenciais à iniciação desta aprendizagem. A linguagem oral (anterior à leitura) acaba

por despertar e desenvolver a sua capacidade linguística fonológica e cognitiva dando sentido e significado ao que é falado.

Para ler, a criança necessita apenas da sua habilidade natural para aprender e esta manifesta-se desde os primeiros meses de vida. Mas para que esta aprendizagem tenha sucesso, e já referimos esta ideia, a criança tem de ser motivada e a leitura deverá ir de encontro aos seus interesses, deve ter sentido e utilidade para o aluno pois caso contrário a aprendizagem pode fracassar.

A aprendizagem da leitura tal como qualquer outra aprendizagem deve ser gradual e não esperar que o aluno adquira imediatamente as competências que se pretendem. Inicia-se com a noção de que na leitura a criança descobre que as letras representam sons. Para Kato (1991:33), “essa descoberta da relação entre som e escrita permanece por toda a fase sustentada pela hipótese fonética, na qual a criança acredita haver uma correspondência biunívoca entre letra e som.” Aprender a ler é decodificar letras e fazê-las corresponder a determinado som mas, mais do que isso é ser capaz de apreender a informação que o texto escrito nos transmite.

Nesta aquisição da leitura é importante que a criança diferencie o seu mundo real, aquele que é vivido e experienciado no seu dia-a-dia daquele mundo que é criado pela escrita. Este deverá ser reconhecido como um mundo de ficção que pode ou não ser verdadeiro.

Poderemos concluir que o percurso da aprendizagem da leitura compreende etapas diferenciadas, sendo cada uma delas extremamente importantes para que a criança atinja sucesso nessa aprendizagem. Uma primeira etapa será durante a fase da pré escola na qual a criança vivencia situações nas quais contacta com elementos escritos que a despertam para a leitura e para a escrita.

Na fase das primeiras aprendizagem, já no 1º ciclo, a criança tem um contacto mais directo com a leitura e com a escrita tomando consciência da sua utilidade no quotidiano sendo orientada pelo professor. Haverá depois uma terceira etapa onde a leitura é já um instrumento de trabalho pois o aluno aprende a servir-se das suas competências de leitura e de compreensão da escrita para aquisição e aplicação de conhecimentos em diversos contextos. A última etapa, por assim dizer, será já na idade adulta onde o aluno/indivíduo atinge outras dimensões da leitura desde a leitura por obrigação escolar à leitura por prazer.

Mas uma coisa é ter desejo de ler e outra, bem diferente, é aprender a ler e gostar de ler. A investigação sobre esta problemática tem mostrado que para ler e gostar de ler é importante que a criança, desde cedo, se torne consciente de que as palavras escritas têm significado e que a linguagem escrita tal como a falada transmite significado.

Há crianças que chegam ao início da escolarização e não atingiram ainda o nível linguístico necessário para iniciar a etapa de aprendizagem da leitura. Mesmo que a criança possua os pré-requisitos verbais para iniciar essa aprendizagem terá sempre um longo percurso à sua frente pois, como já salientámos atrás, ler é um processo que implica variadas aptidões de diversa natureza e que se desenrolam ao longo de toda a sua vida.

Tal como refere o programa de Português para o 1º ciclo do ensino básico (ME, 1996), ao ingressar na escola, a maioria das crianças já fez as descobertas importantes sobre a linguagem escrita as quais lhe poderão assegurar êxito na aprendizagem escolar em especial, e porque dela estamos a tratar, ao nível da leitura. Poderemos afirmar que nos dois primeiros anos escolares a criança toma consciência sobre em que consiste a leitura e aprende as regras básicas da codificação e decodificação passando, nos anos seguintes, a desenvolver técnicas de fluência na leitura. O mecanismo da leitura é feito de modo a que a análise e a síntese do texto se interliguem e ambas são essenciais para uma boa aprendizagem da competência leitora.

CAPÍTULO III

TRABALHO DE CAMPO

1- Apresentação da Amostra

Ao pensarmos no trabalho de campo, optámos por uma escola de um meio rural, procurando-se, assim, a oportunidade de contactarmos com crianças de meios sociais e económicos mais diferenciados, com realidades e vivências diversas. Nesta escola do 1º ciclo do ensino básico estão matriculados 32 alunos dos quais 11 frequentam o 4º ano de escolaridade e que constituem o nosso grupo de trabalho.

Deste grupo de 11, apenas iremos trabalhar directamente com 10, uma vez que uma das alunas é NEE de carácter permanente e não realiza qualquer actividade. No entanto estará presente, acompanhada da tarefeira, sendo-lhe, também, distribuído o livro com a história a trabalhar.

2- Caracterização do Meio Envolverte

A EB1 de Freixedas fica situada numa das maiores freguesias do concelho de Pinhel – Freixedas. Está integrada no Agrupamento Vertical de Escolas de Pinhel que é constituído pela EB 2,3 e secundária de Pinhel, 4 escolas do 1º ciclo do ensino básico e 10 jardins-de-infância. Dista cerca de 13 km da sede do concelho e 13 km da

capital do distrito, a cidade da Guarda. A estrada nacional n.º 221 – Pinhel – Guarda passa muito próxima da aldeia. Esta freguesia possui cerca de 1800 habitantes e está situada a 755 m de altitude.

Em termos de serviços e instituições locais de apoio à população residente, a freguesia de Freixedas possui dois edifícios escolares públicos do 1º Ciclo (apenas um em funcionamento), uma Casa de Junta de Freguesia, um Posto Médico que funciona como Extensão do Centro de Saúde de Pinhel, um Posto de Correios, um Posto de GNR, Instalações Sanitárias Públicas junto ao Rossio (Largo da Feira), um Centro de Dia para a Terceira Idade, uma Fundação Particular de Solidariedade Social (*Fundação D. Teodora Felizarda Vilhena de Carvalho e Fonseca*) onde funciona uma Creche, um Jardim de Infância e um ATL. Possui ainda um Posto de Farmácia, uma instituição bancária, uma Associação Recreativa que dispõe de um edifício próprio, um pequeno Centro Cultural (para local de reuniões, convívios e festas), um recinto de lazer com Piscina, um Polidesportivo ao ar livre, um campo de futebol em terra batida, um Salão Paroquial, uma Residência Paroquial e uma Casa Mortuária.

Em termos de comércio, possui cerca de trinta locais dispersos (feiras anuais, uma latoaria, várias mercearias, cafés, talho, padarias, cabeleireiros), quatro indústrias de transformação de granito, uma carpintaria, uma serralharia, duas oficinas de automóveis e duas empresas Vitivinícolas.

Em redor do aglomerado populacional vêem-se algumas quintas, vinhas tratadas, rebanhos, alguma floresta e terrenos abandonados que deixaram actualmente de ser produtivos por falta de haver gente para os tratar.

O edifício escolar onde funciona a EB1 de Freixedas foi mandado reconstruir em 1913. Esteve sujeito em 2007 a obras de remodelação que o tornaram melhor adaptado às necessidades da população escolar do 1º Ciclo. Possui 2 amplas e bem iluminadas salas de aula com aquecimento eficiente, uma sala de reuniões, uma sala de reprografia, também usada pela auxiliar de acção educativa, uma sala polivalente, uma arrecadação/cave e três compartimentos destinados a casas de banho, que se encontram equipadas e funcionais. Parte do mobiliário é novo. As mesas e cadeiras são de tamanho diversificado e demasiado pequenas, por isso desajustadas para alguns dos alunos, dado que se verifica nesta turma um significativo número de alunos altos.

A escola possui um pátio exterior murado que apresenta grandes deficiências estruturais, pelas suas reduzidas dimensões e existência de plantas em redor, à prática de jogos desportivos e colectivos. Quando chove, as crianças utilizam o espaço (reduzido para esta população escolar) da sala *banzé*. Esta é uma sala devoluta, equipada com algum material pedagógico, colorida e onde os alunos tomam o seu lanche e brincam. O material existente na escola, de suporte às diferentes áreas do currículo, encontra-se em razoável estado de conservação.

A escola possui um pequeno acervo de livros, uns provenientes de uma antiga *Biblioteca Popular* e outros oferecidos ou adquiridos pela escola. No entanto, neste ano lectivo, as professoras investiram na aquisição de novos livros em especial os que são aconselhados pelo PNL. Também possui pouco material de software educativo multimédia. Existem quatro PCs na escola, dois deles com ligação à Internet, duas impressoras multifunções, dois televisores (um deles avariado), um vídeo e uma fotocopiadora, um projector multimédia, uma mini aparelhagem de cinema (estes últimos já adquiridos no presente ano lectivo, oferecidos pela Junta de Freguesia de Freixedas).

2.1- Corpo Docente e Discente

A EB 1 de Freixedas possui dois lugares docentes titulares de turma. As docentes são Quadro de Agrupamento o que pressupõe a continuidade do trabalho desenvolvido na escola nos próximos anos. Cada uma das docentes trabalha com dois anos de escolaridade diferentes: uma com o 1º e 4º anos e a outra com o 2º e 3º anos.

Para além das docentes titulares de turma deslocam-se, ainda à escola os professores das AEC⁷ promotores das áreas de Inglês, Actividade Física e Música. Um

⁷ AEC- Actividades de enriquecimento curricular: Programa criado pelo M.E.- Despacho n.º 12.591/2006. Este Programa insere-se na prioridade dada pelo Governo à melhoria das condições de ensino e aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico.

dia por semana deslocam-se, ainda, à escola o professor de Educação Especial que acompanha a aluna de NEE de carácter permanente e o professor de apoio educativo.

Estão ainda na escola, diariamente, a auxiliar de acção educativa e uma tarefaira a tempo parcial. Esta tarefaira acompanha a aluna de NEE de carácter permanente e colabora no acompanhamento dos alunos na deslocação para o almoço e para o ATL.

Quanto ao corpo discente frequentam a escola de Freixedas 32 crianças repartidas pelos quatro anos de escolaridade constituindo duas turmas.

3- Caracterização da Amostra

3.1- Caracterização Qualitativa da Amostra

A turma de 4º ano é constituída por 11 alunos, com uma média de idade entre os 9 e os 11 anos. Alguns destes alunos (6) deslocam-se diariamente de táxi para a escola porque são de outras freguesias onde já não existe escola. Estas freguesias Roque, Gouveias, Pomares e Prados, pertencentes também ao concelho de Pinhel, distam do estabelecimento de ensino cerca de 2/3 km; os outros deslocam-se de lugares e bairros um pouco mais distantes da escola e de quintas existentes na localidade.

No geral, os alunos pertencem a um meio familiar de nível sócio-económico médio. Os Pais/Encarregados de Educação⁸ trabalham em sectores variados.

Todos os alunos da turma frequentaram a Educação Pré-escolar. Todos eles almoçam na instituição particular D. Teodora da freguesia. Os alunos frequentam (à excepção de dois) o ATL da instituição particular (onde almoçam), fora do período escolar diário e durante as interrupções lectivas, onde se desenvolvem actividades de animação e socialização com as crianças. Este programa, através de acordo

⁸A média de idades dos encarregados de educação é de 39 anos. Quanto à escolaridade verifica-se que a maioria das mães possui o 9º ano e a maioria dos pais possui o 4º e 6º ano. Há três mães e um pai que possuem o 12º ano. Na generalidade as famílias mostram interesse pela vida e progresso escolar dos seus filhos colaborando sempre que solicitadas nas actividades escolares. Uma das famílias é de etnia cigana.

estabelecido com os Encarregados de Educação e a direcção da instituição, presta igualmente apoio à escola e aos alunos, quando um professor das AEC falta.

Dois dos alunos que não frequentam o ATL permanecem na escola até às 17.30h quando não há AEC no seu horário semanal e são acompanhados durante esse tempo pela auxiliar de acção educativa e pela tarefeira até à chegada do táxi que os transporta.

Neste grupo de 11 alunos as idades variam entre os 9 e os 11 anos havendo duas crianças com NEE. Uma das alunas com NEE é de carácter permanente, tendo, por isso, o apoio do ensino especial. É uma criança que praticamente não fala (não responde e só utiliza duas ou três palavras) e raramente realiza as actividades autonomamente tendo sempre com ela uma tarefeira que a ajuda e uma vez por semana é acompanhada pelo professor de Educação especial. A outra criança identificada é-o porque apresenta ou apresentava algumas dificuldades de aprendizagem. Há ainda um aluno de etnia cigana que tem mais um irmão no 2º ano de escolaridade.

Do que fomos observando, em algumas visitas efectuadas, este grupo de 11 alunos teve desde o começo do ano uma evolução positiva. Se no início, tal como refere a professora da turma, o grupo se apresentava bastante heterogéneo ao nível da autonomia e ritmo de trabalho bem como na mobilização de conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola e no desempenho da leitura e da escrita. Ao longo do ano procurou-se utilizar estratégias diversificadas e inovadoras procurando valorizar as suas capacidades de modo a ultrapassarem as dificuldades e limitações apresentadas.

Neste ano lectivo, a professora dinamizou actividades de leitura onde, semanalmente, se trabalhava um livro do PNL. Estas actividades iniciam-se com a apresentação do livro, conta-se a história e é a partir desta que as restantes actividades das várias áreas se desenvolvem servindo por vezes, e dependendo da história, de motivação para as actividades de Área projecto, Formação cívica e Expressões.

A professora refere que no início era difícil manter os alunos concentrados e motivados nesta actividade pois os hábitos de leitura não existiam (os alunos liam apenas os textos dos manuais escolares), mas à medida que as semanas passavam notava-se, por parte dos alunos, um maior empenho e curiosidade por esta actividade.

Para podermos aferir de tal empenho pensámos observar uma dessas actividades as quais são sempre realizadas no período da manhã. Assim deslocámo-nos mais uma vez à escola.

3.1.1- Actividade de Leitura

A actividade de leitura que nos propusemos observar desenvolveu-se numa sexta-feira, no período da manhã e teve como obra literária “ *A árvore generosa*” de Shel Silverstein. Nesta actividade estiveram presentes não só os alunos de 4º ano mas também todos os outros, num total de 32 crianças. A professora apresentou o livro e os alunos automaticamente identificaram as componentes do livro: capa, contracapa, autor, título da obra, editora, biografia do autor...

A partir do título, a professora analisou vocabulário, questionando sobre sinónimos e antónimos.

Iniciou-se então a leitura da história, efectuada pela professora. À medida que a leitura ia avançando questões iam sendo colocadas: (i) o que é para ti ser generoso(a); (ii) o que observas na(s) imagem (s); (iii) o que fazia o menino...

Desde que a professora começou a ler a história verificou-se que todos os alunos, sem excepção, se concentraram na leitura e análise oral da mesma (incluindo os alunos de 1º ano) mostrando iniciativa de participar quer nas resposta às questões colocadas quer até a dar a sua opinião sobre o que se passava na história ou opinando sobre o que poderia acontecer.

Em determinada altura foi uma das alunas de 4º ano⁹ que continuou a leitura da história e a professora colocava as questões. Observou-se que esta aluna lê fluentemente e com entoação, lendo com prazer... os restantes alunos continuaram atentos...

⁹ Esta aluna é a única que refere claramente que a sua área disciplinar preferida é Língua Portuguesa. Esta preferência revela-se quando escutamos a aluna a ler. Lê com fluência e entoação mostrando nas suas feições o prazer que lhe dá ler em voz alta para os coleguinhas. Foi também ela a autora da poesia transcrita na página seguinte.

No final da leitura da história a professora foi buscar uma planta (representava a árvore generosa). Tendo em conta o título da história foi a vez de os alunos serem *generosos* e ofereceram, cada um deles, uma prenda à árvore. Houve ainda tempo para o reconto oral e para que cada um dos alunos, no seu caderno diário, desenhasse a parte da história de que mais gostou podendo, se necessário, manusear e observar o livro... A aluna que leu a história, junto ao desenho escreveu:

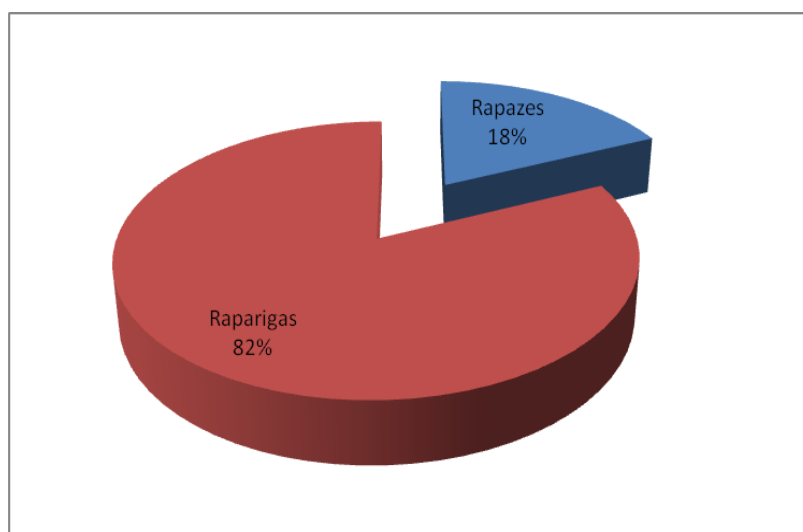
*“ Com esta árvore amiga
O menino cresceu
Ela foi muito querida
E com ela o menino aprendeu.”*

Parece-nos que este tipo de actividade vai de encontro a algumas das estratégias referidas ao longo do nosso trabalho permitindo “trabalhar” a língua e desenvolver a capacidade de leitura e sua compreensão. Pensamos que seria uma mais-valia para a escola dos nossos dias que os professores promovessem cada vez mais este tipo de actividade desenvolvendo nos alunos a capacidade de compreensão leitora através da intervenção directa dos alunos na actividade e não sendo meros ouvintes que ouvem e reproduzem o que ouvem...

3.2- Caracterização Quantitativa da Amostra

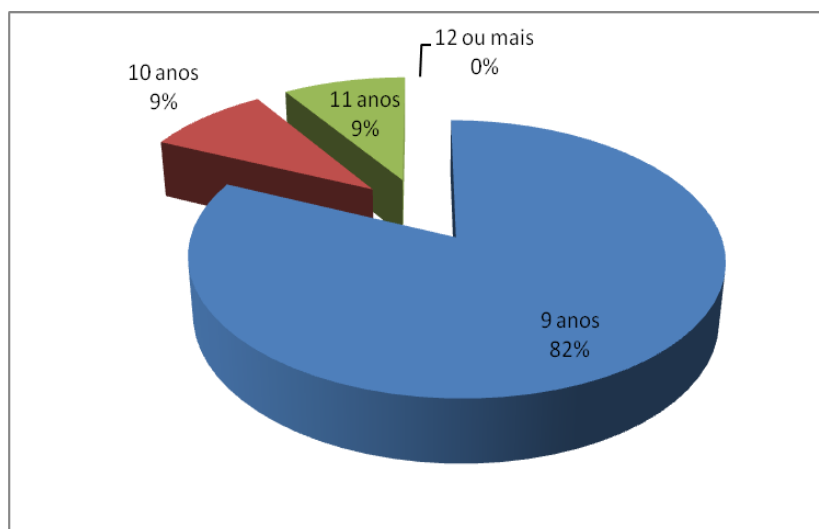
1-Distribuição por sexo

Rapazes	Raparigas
2	9



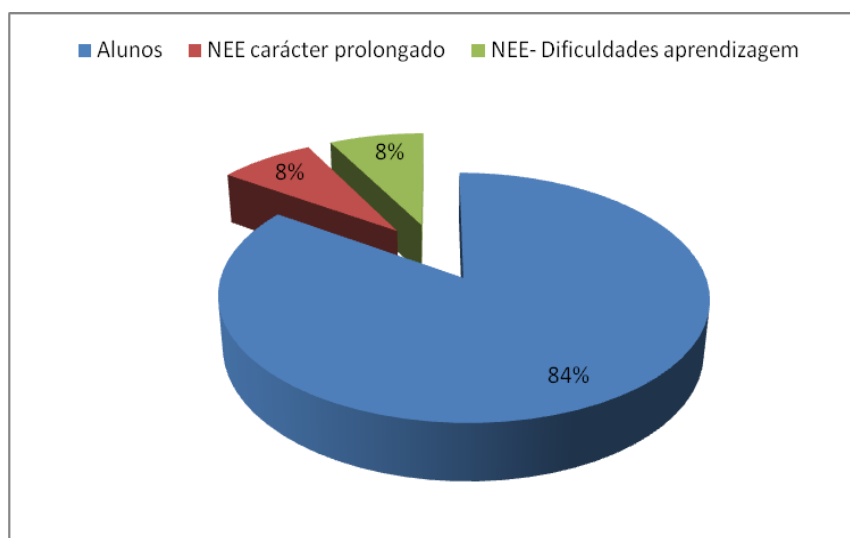
2-Distribuição por idades

9 anos	10 anos	11 anos	12 ou mais
9	1	1	0



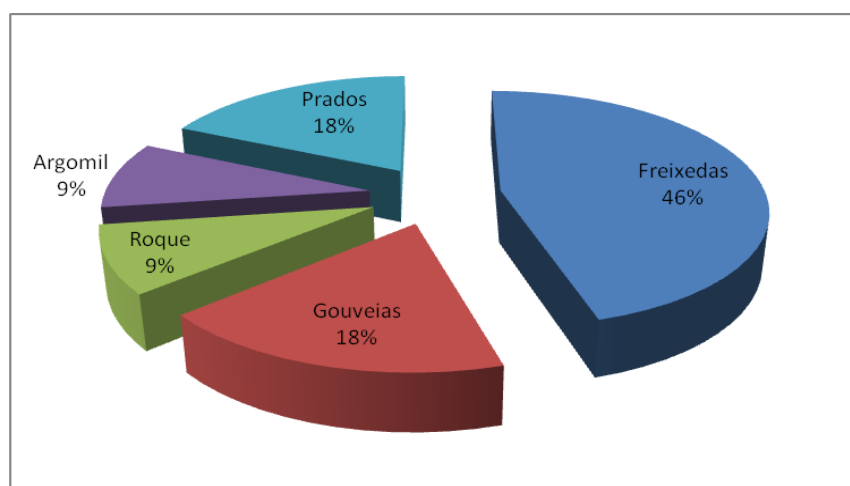
3-Identificação das necessidades

Alunos	NEE carácter prolongado	NEE- Dificuldades aprendizagem
11	1	1



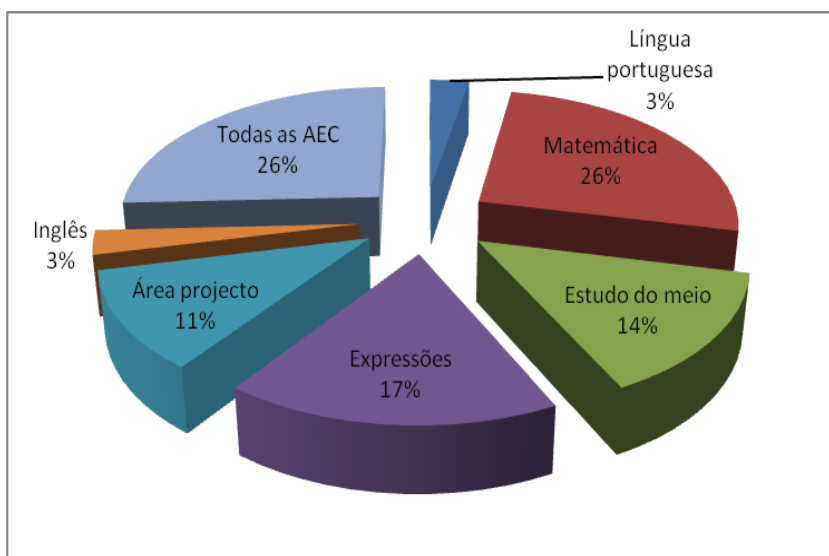
4-Distribuição por área de residência

Freixedas	Gouveias	Roque	Argomil	Prados
5	2	1	1	2



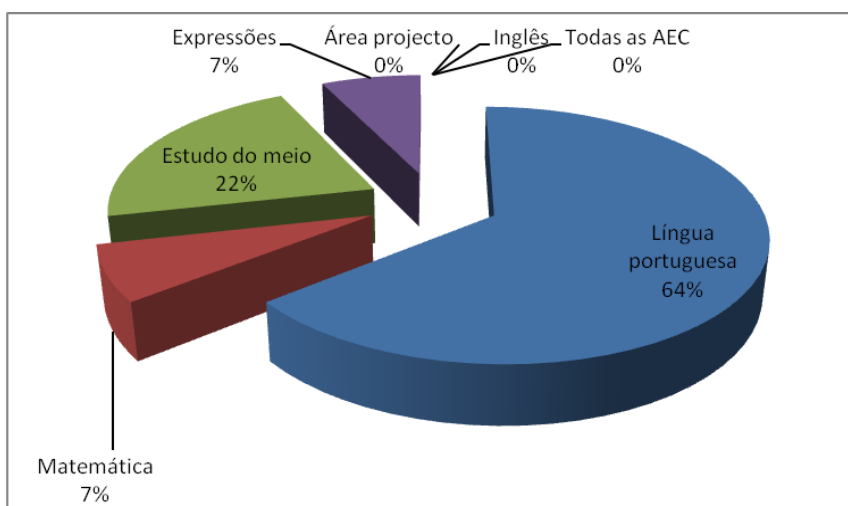
5-Área disciplinar preferida

Área Disciplinar	Nº de alunos
Língua portuguesa	1
Matemática	9
Estudo do meio	5
Expressões	6
Área projecto	4
Inglês	1
Todas as AEC	9



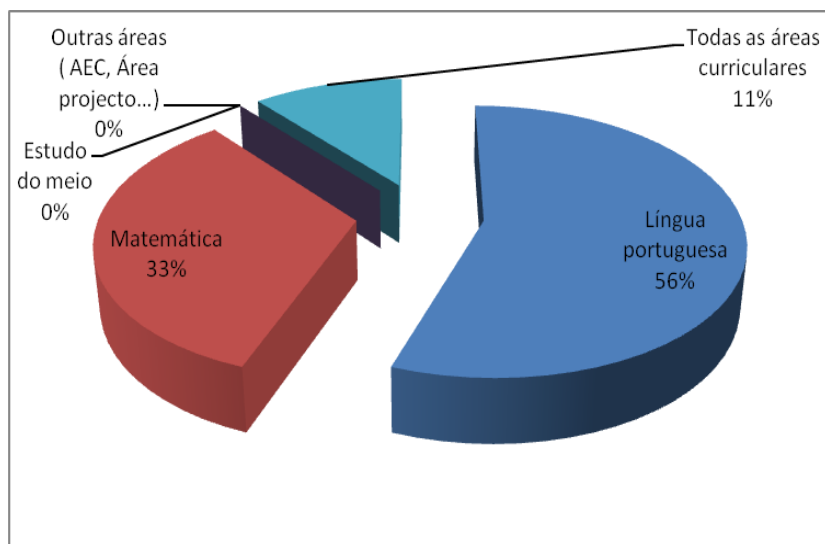
6-Área disciplinar de menor preferência

Área Disciplinar	Nº de alunos
Língua portuguesa	9
Matemática	1
Estudo do meio	3
Expressões	1
Área projecto	0
Inglês	0
Todas as AEC	0



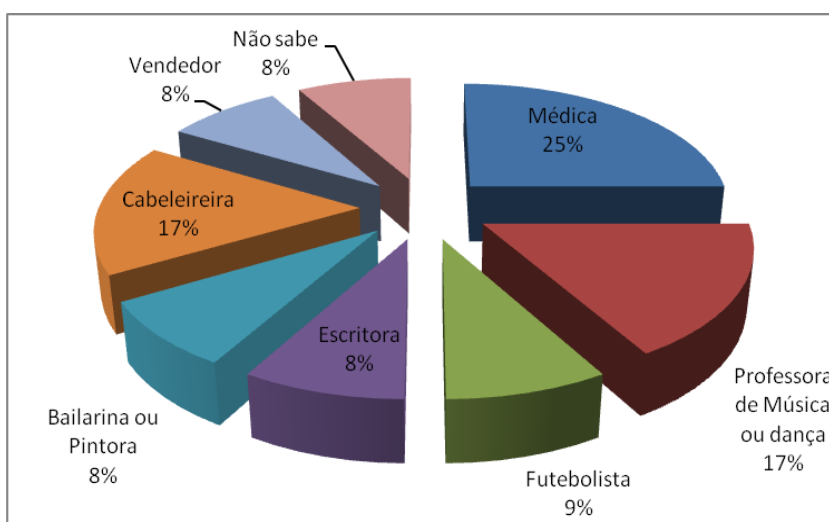
7-Identificação das dificuldades

Área Disciplinar	Nº de alunos
Língua portuguesa	5
Matemática	3
Estudo do meio	0
Outras áreas (AEC, Área projecto...)	0
Todas as áreas curriculares	1



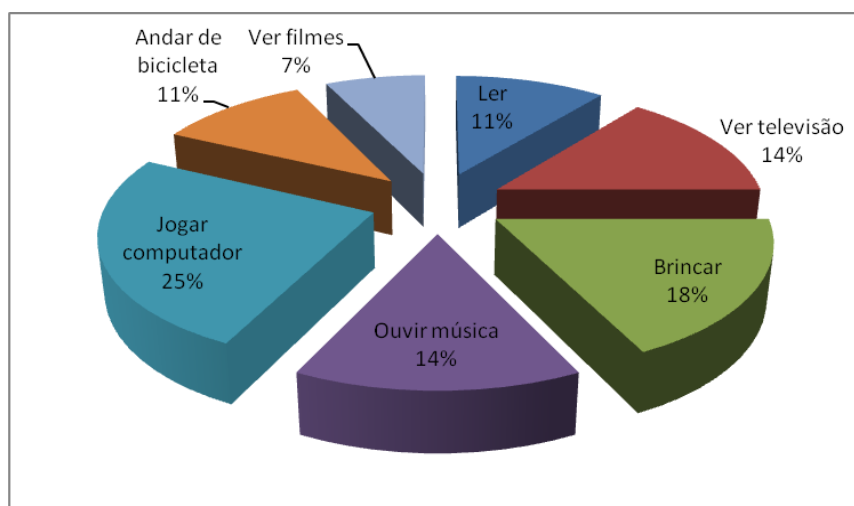
8-Expectativas futuras dos alunos

Profissão futura	Nº de alunos
Médica	3
Professora de Música ou dança	2
Futebolista	1
Escritora	1
Bailarina ou Pintora	1
Cabeleireira	2
Vendedor	1
Não sabe	1



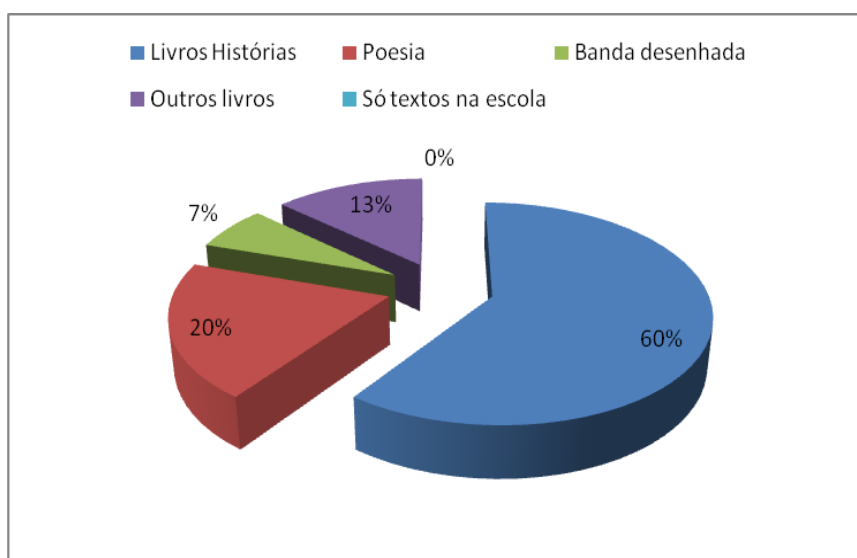
9-Ocupação dos tempos livres

Tempos livres	Nº de alunos
Ler	3
Ver televisão	4
Brincar	5
Ouvir música	4
Jogar computador	7
Andar de bicicleta	3
Ver filmes	2



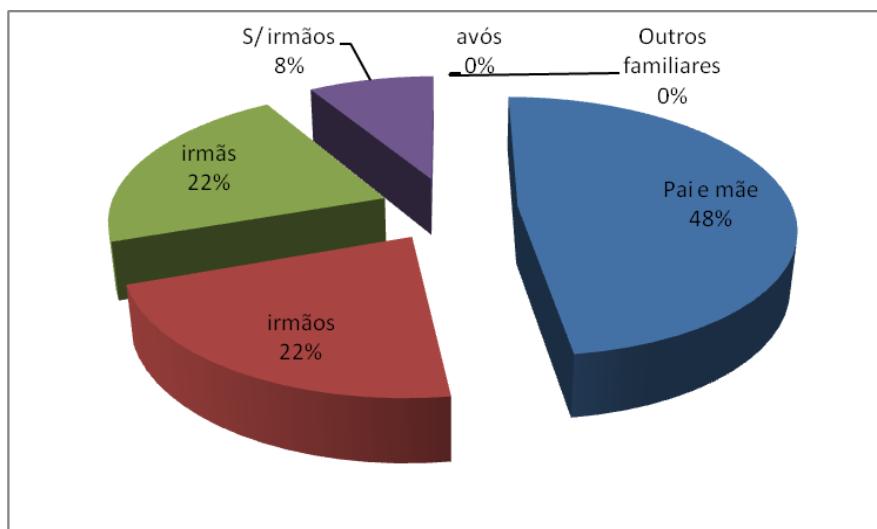
10-O que costumam ler

Livros Histórias	Poesia	Banda desenhada	Outros livros	Só textos na escola
9	3	1	2	0



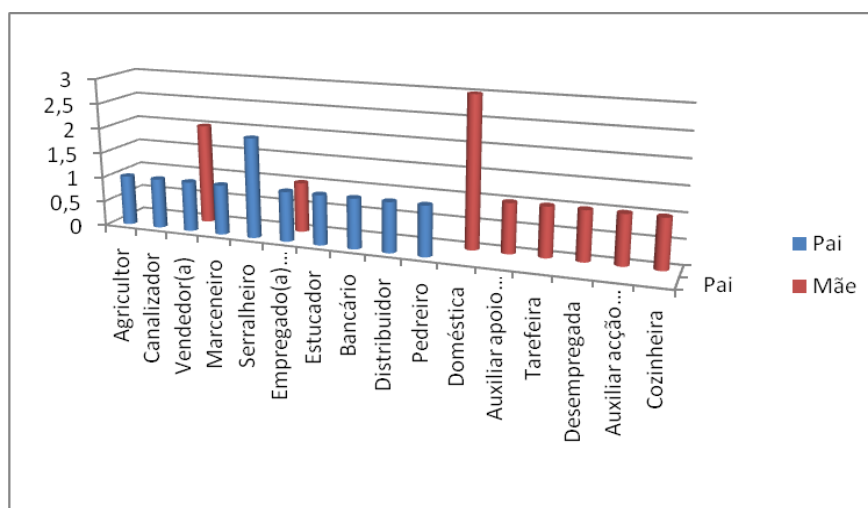
11-Constituição do agregado familiar

Pai e mãe	irmãos	irmãs	S/ irmãos	avós	Outros familiares
11	5	5	2	0	0



12-Profissão do pai e mãe

	Pai	Mãe
Agricultor	1	
Canalizador	1	
Vendedor(a)	1	2
Marceneiro	1	
Serralheiro	2	
Empregado(a) Hotelaria	1	1
Estucador	1	
Bancário	1	
Distribuidor	1	
Pedreiro	1	
Doméstica		3
Auxiliar apoio domiciliário		1
Tarefeira		1
Desempregada		1
Auxiliar acção educativa		1
Cozinheira		1



4- Metodologia de Campo

A metodologia que utilizámos foi a investigação acção onde a observação teve um papel essencial, observando e verificando se há diferenciação no desempenho dos alunos, segundo determinada utilização de estratégias, na sua capacidade de compreender, relacionar, emitir juízos de valor, inferir...

Neste trabalho a realizar com os alunos de 4º ano de escolaridade, da EB1 Freixedas, procurámos responder ao problema de que: Será que os alunos com uma boa fluência de leitura atingem a compreensão leitora mais facilmente? Utilizando a leitura e a exploração oral da história os alunos acedem mais facilmente à sua compreensão?

Partindo do pressuposto que é possível, de forma intencional, introduzir melhorias na motivação dos alunos e na sua compreensão leitora através de estratégias várias de leitura, procurámos implementar para este trabalho, um dos contos contemplados pelo PNL – *A menina dos fósforos*. Consideramos este, retirado da obra Contos de Andersen (2005), um conto sempre actual e que permite reflexões sobre temáticas como o egoísmo, a pobreza, o Natal, a solidariedade... A actividade surge como uma actividade de extracção de significado global do texto mas conta também

com uma parte mais lúdica onde os alunos irão preencher um jogo de *palavras cruzadas* relativas à história.

Para a actividade de compreensão da leitura foi construído, no computador, um pequeno livro. Este conta com uma capa e uma contra capa. Na capa constou o título da obra e o seu autor. Na contra capa decidimos colocar a bibliografia do autor bem como uma pequena referência sobre o símbolo da Dinamarca – *A pequena sereia*. Colocou-se ainda um resumo muito breve da história que iríamos trabalhar.

A encadernação do livro foi pensada de modo a que os alunos o pudessem facilmente manusear e que *a um primeiro olhar* vissem o conteúdo da capa e da contracapa. A cada um dos alunos de 4º ano foi distribuído um exemplar incluindo a Andreia (aluna de NEE de carácter permanente).

Este trabalho de pesquisa desenvolveu-se em duas fases.

Numa primeira fase, utilizou-se o diálogo e através de uma breve conversa/entrevista com os alunos tentámos aferir qual o conceito de leitura e o interesse que têm por esta competência, permitindo verificar os interesses e hábitos de leitura (se os têm) quanto a: (i) gosto pela leitura; (ii) frequência de leitura; (iii) tipo de leitura...

Esta entrevista realizou-se durante a tarde e individualmente de modo a que cada um fala-se sobre a sua perspectiva de leitura sem qualquer influência ou interferência dos outros colegas. Os alunos responderam a questões como: (i) o que é ler, (ii) a importância e utilidade da leitura, (iii) livros/textos que lê ou gosta de ler, (iv) área disciplinar que mais gosta...

Parece-nos que esta opção da entrevista permite um contacto directo entre quem investiga e os seus interlocutores onde estes podem exprimir-se mais aberta, directa e espontaneamente permitindo ter uma ideia e o mais realista possível da opinião das crianças quanto à leitura.

Após esta entrevista oral, num outro dia, de manhã, distribuímos, em suporte de papel, a mesma entrevista à qual os alunos responderam por escrito.

Na semana seguinte, de manhã, promovemos então a actividade de leitura com a história “*A menina dos fósforos*”.

Começamos por dividir os alunos em dois grupos: Grupo A e Grupo B. Enquanto o grupo B ficou na sala de aula a trabalhar, o grupo A¹⁰ (6 alunos) deslocou-se para uma outra sala - a sala *Banzé* onde lhes foi distribuído o livro. Neste grupo não houve qualquer interferência da nossa parte ou seja, não houve qualquer tipo de leitura, de diálogo sobre a história com os alunos ou qualquer explicação sobre a ficha de leitura.

Os alunos foram colocados afastados uns dos outros de modo a que não vissem as fichas dos outros colegas. A história foi lida, silenciosamente, por cada um mais do que uma vez (cerca de 30m). Quando se sentiram preparados foi-lhes, então, distribuído o guião de leitura sem qualquer tipo de explicação. Sempre que os alunos achavam necessário reliam, em silêncio, a história. Pretendemos assim compreender e analisar o tipo de inferências que os alunos retiraram da leitura realizada concretizando-as nas respostas a dar.

Para a realização da actividade tínhamos previsto uma duração de cerca de uma hora mas este tempo foi insuficiente verificando-se que o grupo era lento na execução das tarefas.

O segundo grupo - grupo B (5 alunos) realizou a tarefa no mesmo dia, mas de tarde e demorou cerca de duas horas. Neste grupo leu-se a história em voz alta. Seguidamente leram os alunos, também em voz alta.

Após a leitura pesquisaram-se, oralmente, novos vocábulos e seu significado levando os alunos a procurarem sinónimos/antónimos no seu vocabulário diário... Oralmente analisou-se a história de modo a que os alunos respondessem a questões do guião de leitura. Houve ainda um breve reconto oral da história.

Em seguida, foi lido o guião de leitura em voz alta, explorando, uma vez mais, os vocábulos menos conhecidos e respondendo, os alunos, oralmente às questões após o que realizaram o guião de leitura.

¹⁰ A Andreia, aluna com NEE de carácter prolongado, ficou neste grupo apenas manuseando o livro distribuído uma vez que não verbaliza nem efectua qualquer actividade escrita.

4.1 Análise dos Resultados

4.1.1- Entrevista

No início, quando chegavam, todos estavam um pouco nervosos mas à medida que a conversa se desenrolava iam ficando mais desinibidas. Em todas as intervenções notámos que sentiam dificuldades em exprimir as suas ideias sobre o que é ler e sua utilidade.

Verificou-se que, quer na entrevista oral quer na escrita, todos os alunos consideram que a leitura e o saber ler pressupõe aprender. Para eles o objectivo principal de saber ler é sem dúvida o aprender mais de modo a seguir estudos e esse é o objectivo com que, segundo os alunos, se vai para a escola para aprender a ler, a escrever... Alguns referem que saber ler é também saber escrever, ou seja, leitura e escrita estão de *mãos dadas*. Para o aluno de etnia cigana o objectivo principal de saber ler é “tirar a carta de condução”¹¹. Apenas uma aluna referiu que ler serve para aprender mas também para “nos deixarmos levar pelos mundos da imaginação”. Para esta aluna a leitura serve para “entrarmos em vários mundos que nunca conhecemos”.

Quando perguntámos se lhes foi difícil aprender a ler, quatro deles referem que sim e que em casa era, normalmente, a mãe que ajudava (um refere também a irmã e outro o pai). Os restantes também tiveram o apoio da mãe nesta aprendizagem da leitura mas consideram que não lhes foi difícil aprender. O aluno de etnia cigana diz que lhe foi muito difícil aprender a ler pois andou primeiro na escola espanhola onde aprendeu espanhol e só mais tarde veio para a escola em Portugal e ainda agora sente algumas (bastantes) dificuldades na leitura.

Quanto aos hábitos de leitura todos referem que costumam ler. Lêem livros que levam da biblioteca da escola, da biblioteca itinerante, livros que os pais lhes compram... Gostam essencialmente de livros de histórias mas não têm o hábito de ler todos os dias, só de vez em quando. Alguns referiram que gostam de ler poesia mas questionando a razão dessa opção não foram capazes de explicar. Três das meninas

¹¹ Questionámos o aluno sobre esta opinião de ler servir para ‘tirar a carta de condução’. Por que razão? Então disse que se não soubesse ler não saberia responder às perguntas do questionário, no exame de condução.

referem que quando começam um livro de que gostam, normalmente têm vontade de o ler rapidamente e nesse caso lêem todos os dias.

4.1.2- Análise ao Guião de Leitura

Na análise das respostas dadas, no guião de leitura, pelos alunos dos dois grupos considerámos:

- alínea a) as respostas globalmente correctas
- alínea b) as respostas incompletas¹²
- alínea c) as respostas erradas¹³
- alínea d) corresponde às não respondidas.

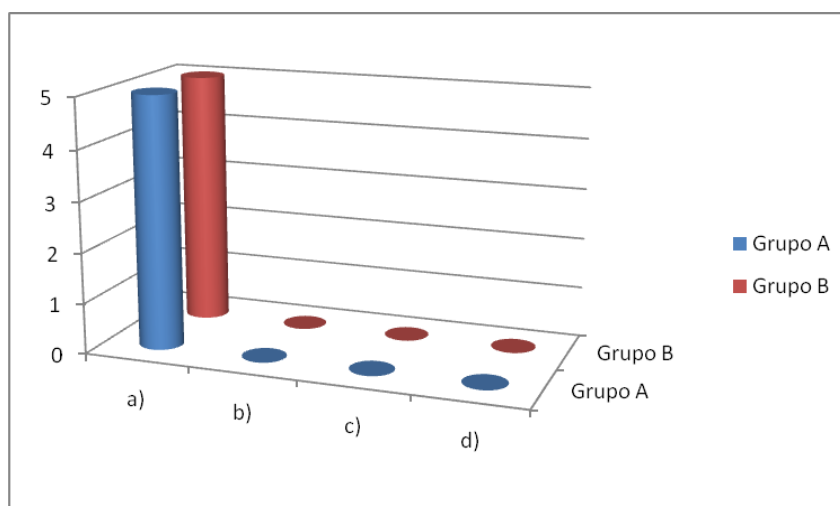
Os resultados obtidos são:

1-Procura na capa estas informações sobre o livro: título da obra, autor:

alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	5	5
b)	0	0
c)	0	0
d)	0	0

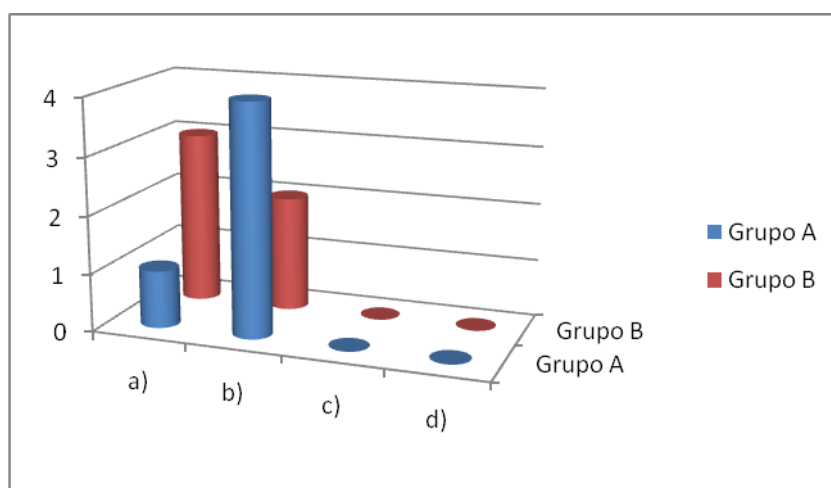
¹²- O aluno responde apenas parcialmente à questão colocada;

¹³ - O aluno não responde correctamente ou o aluno apresenta a resposta correcta mas fornece também outros itens de respostas erradas.



2- Lê as informações da contracapa. São informações sobre:

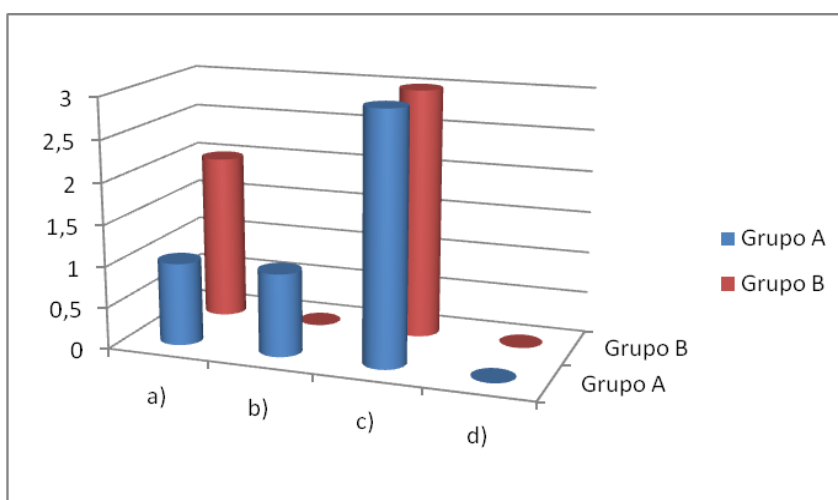
alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	1	3
b)	4	2
c)	0	0
d)	0	0



3- Observa com atenção a imagem da capa.

3.1- Apenas baseando-te nessa imagem, indica quais os temas seguintes poderão ser tratados nesta obra:

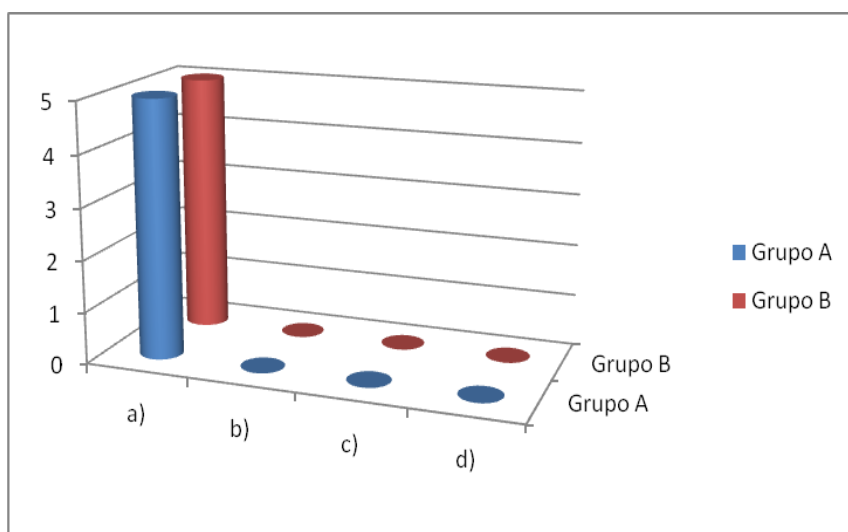
alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	1	2
b)	1	0
c)	3	3
d)	0	0



II- Aprofundamento da leitura

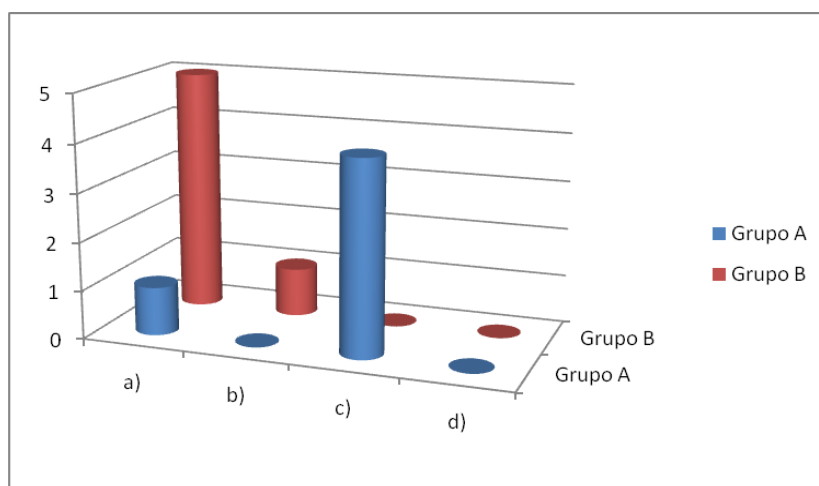
1- Em que época festiva se desenrola a acção?

alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	5	5
b)	0	0
c)	0	0
d)	0	0



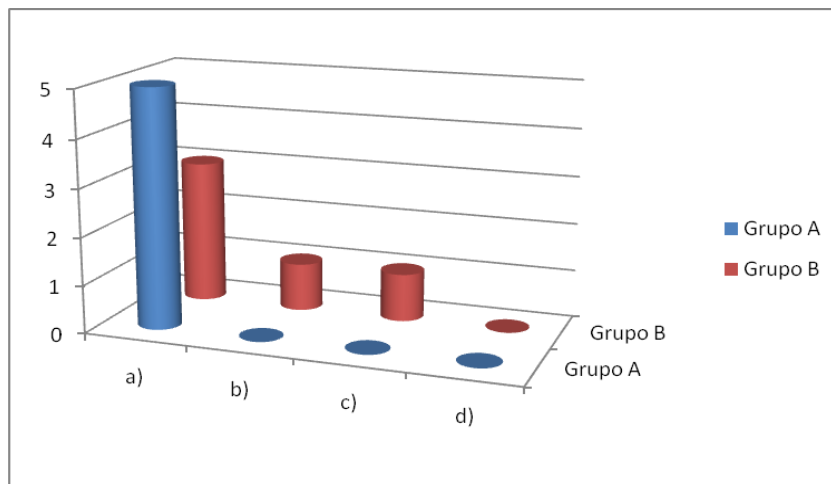
2-Localiza a acção no tempo indicando o dia, o mês, o momento do dia e a estação do ano.

alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	1	5
b)	0	1
c)	4	0
d)	0	0



3-Retira do texto três frases que façam referência à estação do ano que indicaste na pergunta anterior.

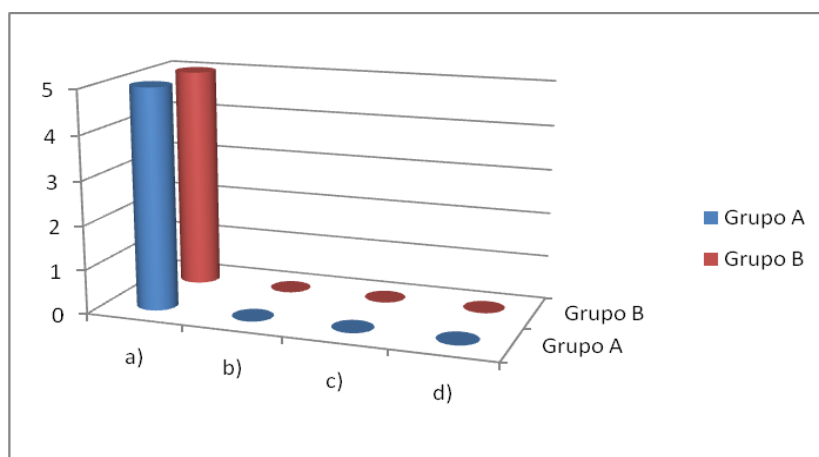
alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	5	3
b)	0	1
c)	0	1
d)	0	0



4-Atenta agora na personagem que nos é apresentada nos dois primeiros parágrafos.

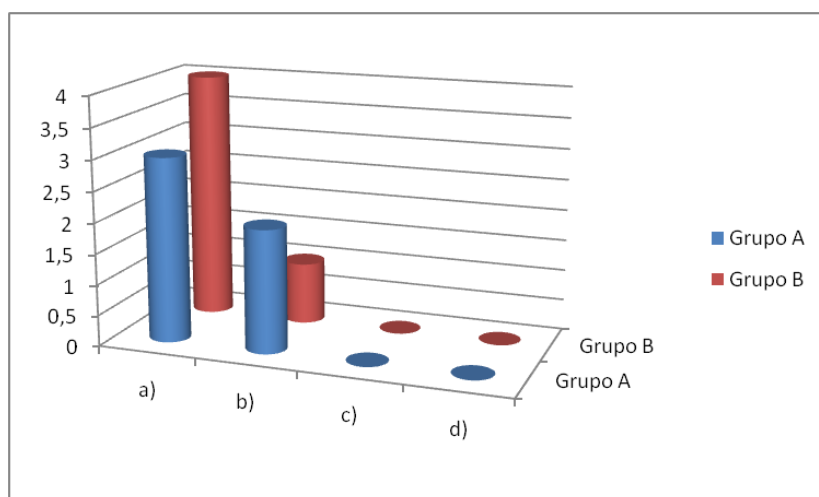
4.1- De quem se trata?

alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	5	5
b)	0	0
c)	0	0
d)	0	0



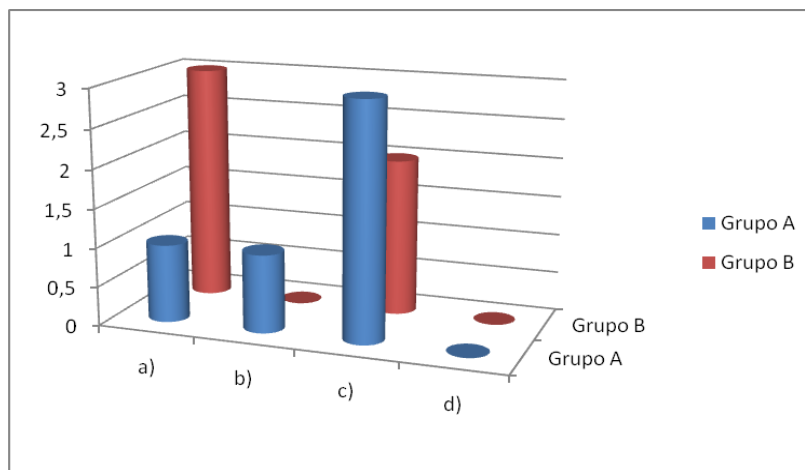
4.2- A personagem teve um mau dia. Porquê?

alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	3	4
b)	2	1
c)	0	0
d)	0	0



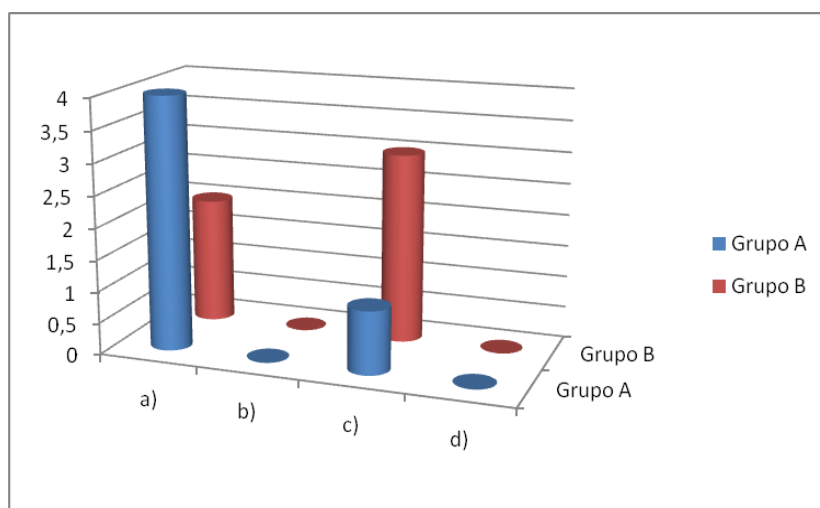
4.3- Explica o que aconteceu às pantufas da heroína.

alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	1	3
b)	1	0
c)	3	2
d)	0	0



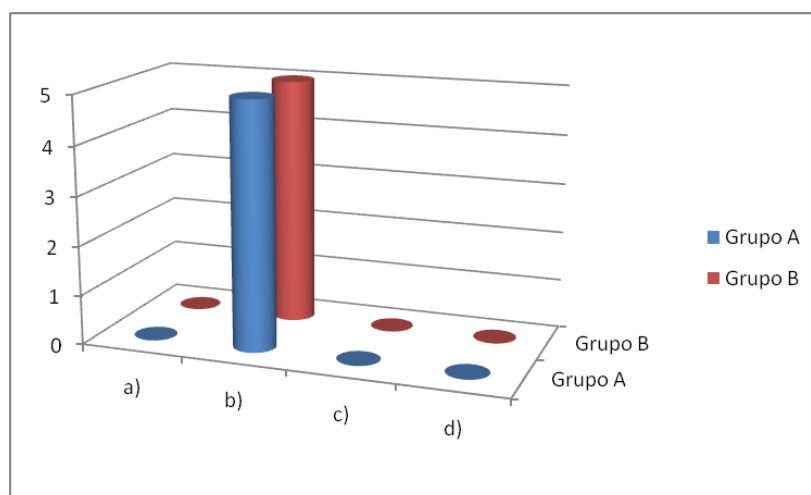
5- Recolhe, no texto, as informações necessárias ao preenchimento deste quadro

alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	4	2
b)	0	0
c)	1	3
d)	0	0



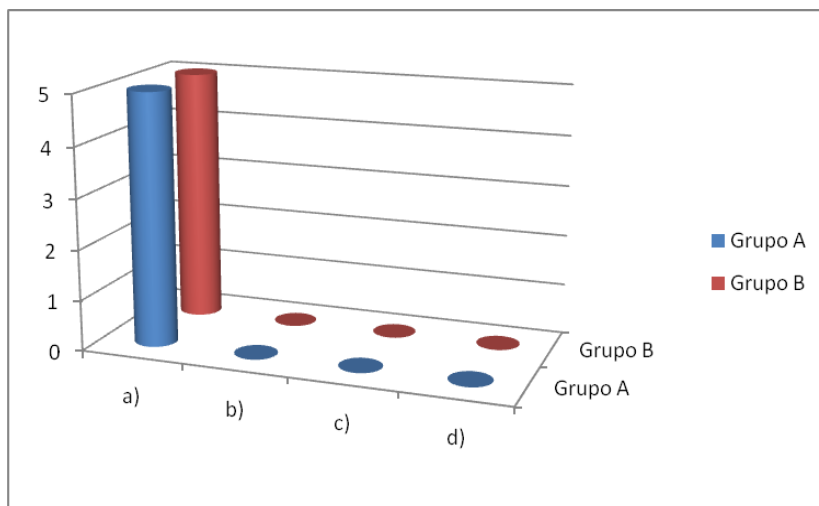
6- Que roupas usava a menina, na estação do ano em que decorre a acção?

álneas	Grupo A	Grupo B
a)	0	0
b)	5	5
c)	0	0
d)	0	0



7- A menina não quis voltar para casa. Porquê?

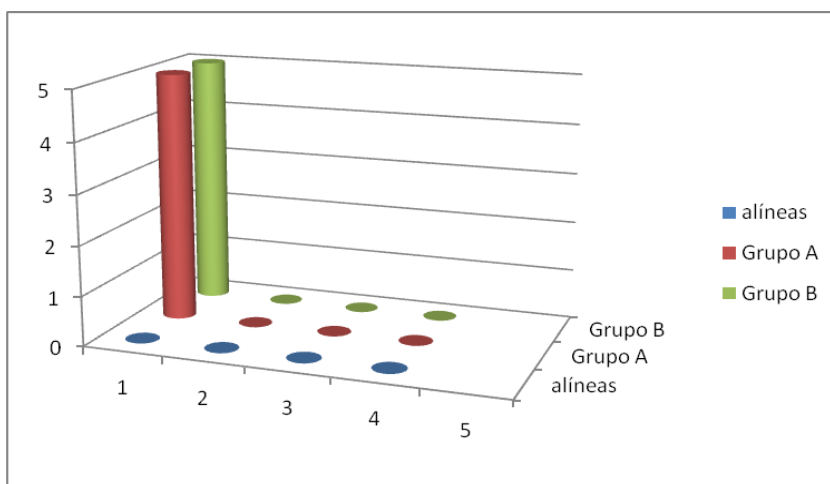
alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	5	5
b)	0	0
c)	0	0
d)	0	0



8- A menina viveu alguns momentos de felicidade.

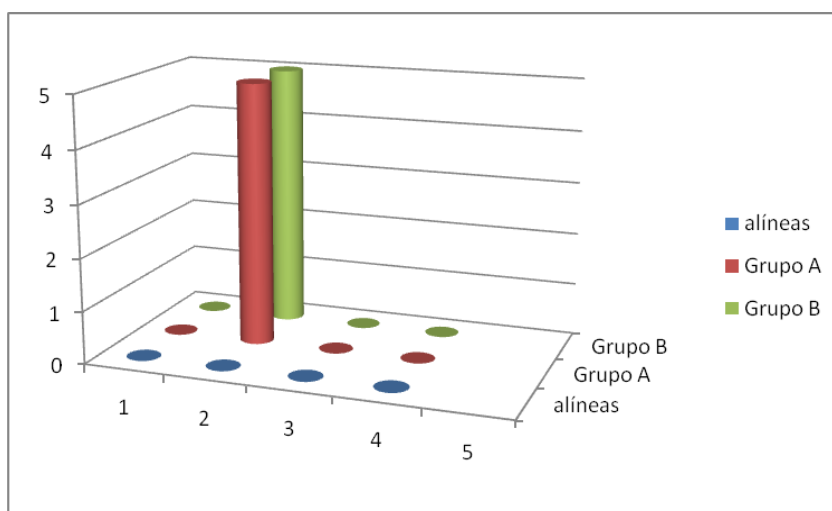
8.1- O que tornou esses momentos possíveis?

alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	5	5
b)	0	0
c)	0	0
d)	0	0



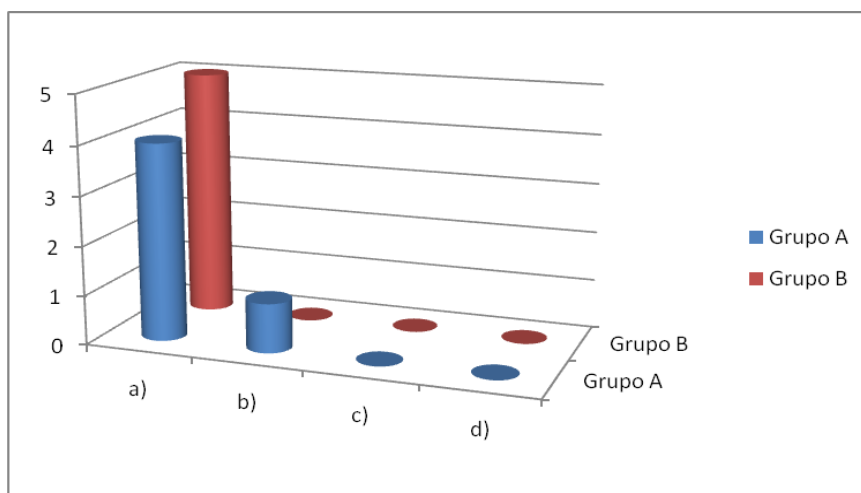
8.2- Descreve as imagens que surgiram à menina após o riscar de cada fósforo.

alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	0	0
b)	5	5
c)	0	0
d)	0	0



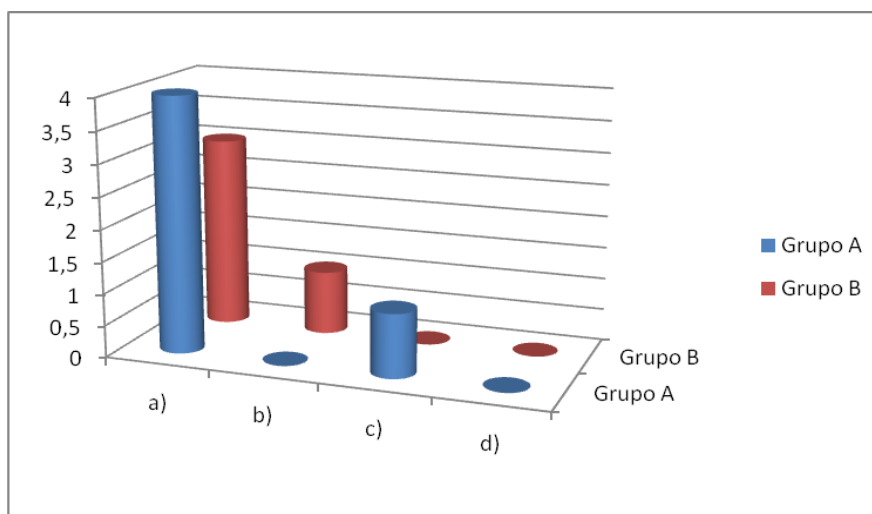
9- De que forma a menina encontrou a sua “alegria final”?

alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	4	5
b)	1	0
c)	0	0
d)	0	0



10- Que explicação deram as pessoas para os fósforos, já gastos, quando encontraram a menina, na manhã seguinte?

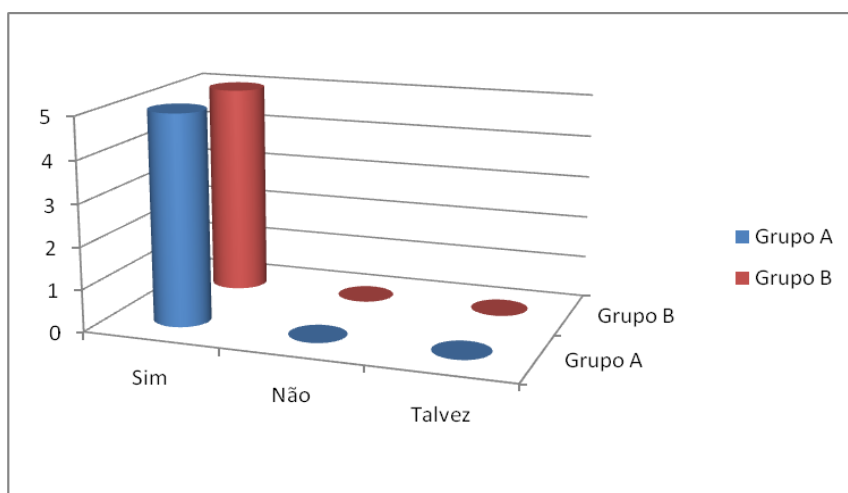
alíneas	Grupo A	Grupo B
a)	4	3
b)	0	1
c)	1	0
d)	0	0



III- Outras actividades – Palavras Cruzadas

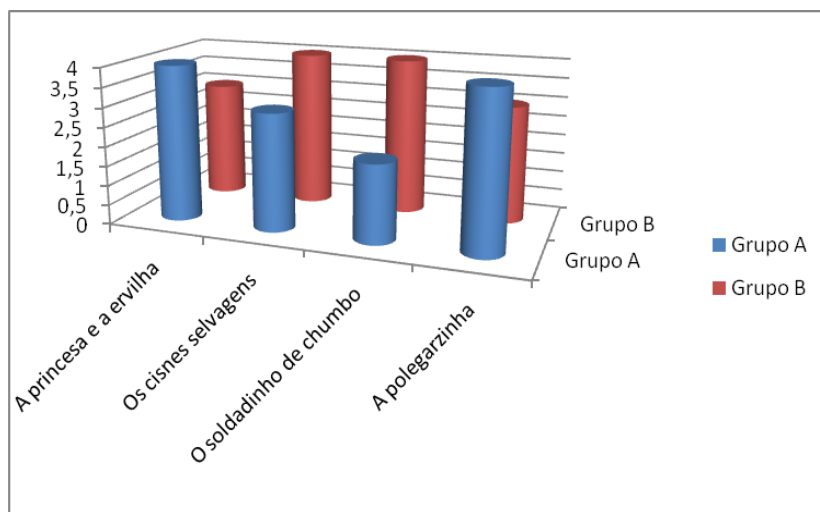
1-Gostarias de ler outros contos deste autor?

	Grupo A	Grupo B
Sim	5	5
Não	0	0
Talvez	0	0



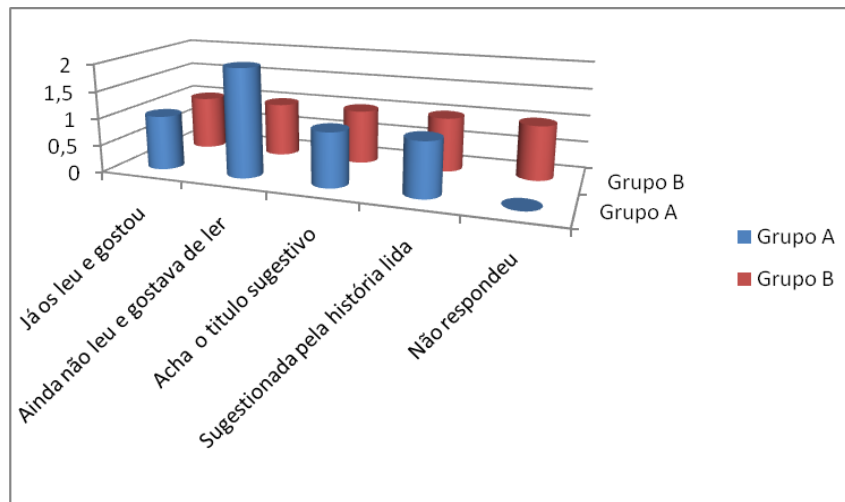
2- Dos seguintes contos, do mesmo autor, quais gostarias de ler?

	Grupo A	Grupo B
A princesa e a ervilha	4	3
Os cisnes selvagens	3	4
O soldadinho de chumbo	2	4
A polegarzinha	4	3



2.1- Porque razão escolherias esse ou esses?

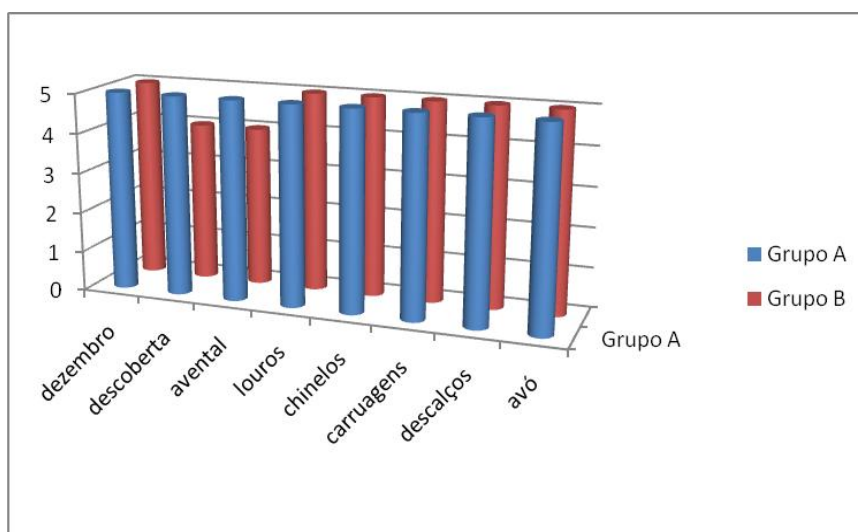
	Grupo A	Grupo B
Já os leu e gostou	1	1
Ainda não leu e gostava de ler	2	1
Acha o título sugestivo	1	1
Sugestionada pela história lida	1	1
Não respondeu	0	1



3- Vamos jogar...

3.1- Completa as palavras cruzadas de acordo com a história que leste.

	Grupo A	Grupo B
dezembro	5	5
descoberta	5	4
aventual	5	4
louros	5	5
chinelos	5	5
carruagens	5	5
descalços	5	5
avó	5	5



Ao analisarmos as tabelas e gráficos correspondentes a cada uma das questões colocadas no guião de leitura a cada um dos grupos podemos verificar logo ao *primeiro olhar* que o grupo B teve, no geral, melhor prestação que o grupo A.

Durante a realização do guião de leitura, no grupo A, fomos observando as atitudes dos alunos perante a actividade. Notou-se que nas questões menos directas, onde havia necessidade de escrever/explicar (ex. questão 3) os alunos sentiram dificuldades exigindo-lhes maior atenção e o reler, várias vezes, de parte(s) da história de modo a conseguirem responder.

Neste grupo verificou-se maior dificuldade em relacionar, inferir dados mencionados na história com a realidade como por exemplo na questão¹⁴ onde apenas um aluno inferiu que a “a última tarde do ano velho” era o dia 31 de Dezembro e não o dia 24 tal como a maioria respondeu.

Na actividade de leitura com grupo B, verificou-se que dois dos alunos lêem fluentemente respeitando a pontuação mas com pouca entoação (leitura monótona) enquanto os restantes ainda apresentam uma leitura pouco fluente não respeitando, muitas vezes, a pontuação. No essencial, todos eles assimilaram as ideias principais da história, falou-se do valor da família, da época natalícia, da solidariedade e ajuda para com os mais necessitados e do amor que os pais devem sentir pelos filhos...

¹⁴ Questão II- 2- Localiza a acção no tempo indicando o dia, o mês, momento do dia e estação do ano

Oralmente todos conseguiram expressar-se relativamente bem, respondendo às questões colocadas surgindo até alguma “disputa” entre eles para responderem. Também no grupo B, durante a realização do guião de leitura, observámos, tal como no grupo A e apesar da exploração oral da história, que nas questões onde havia necessidade de escrever/explicar (ex. questão 3) os alunos sentiram mais dificuldades exigindo-lhes maior atenção e o reler (por vezes mais do que uma vez) de parte (s) da história de modo a conseguirem responder.

No aluno de etnia cigana verificámos dificuldades em exprimir-se por escrito dando muitos erros ortográficos, mas consegue fazê-lo, mais facilmente, através da oralidade apesar de por vezes utilizar palavras em espanhol.

Verificámos, no grupo B, que nem todos os alunos manusearam o livro da mesma forma, havendo dois dos alunos que o manuseavam mais rapidamente sem qualquer cuidado e um deles riscou, sublinhou e poisou-o bruscamente na mesa de trabalho. Esta situação não se verificou no grupo A onde todos os alunos manusearam o livro com cuidado.

Verificou-se ainda que todos os alunos, independentemente do grupo, apresentam dificuldades, tal como já referimos, quando a questão exige reorganização das ideias, exigindo uma resposta mais elaborada em que é necessário inferir e transpor a ideia por palavras deles limitando-se, nestes casos, a copiar textualmente o que está no texto para responder às questões.¹⁵

Na questão II-6 ambos os grupos se cingiram às “vestimentas” que o texto referia (avental e chinelos). À excepção do aluno de etnia cigana que referiu que a menina usava “uma saia e camisola rota”, os restantes alunos, de ambos os grupos, não conseguiram ir mais além do que o conteúdo do texto e imaginar que roupas a menina vestiria para que sentisse tanto frio, o que nos leva a concluir que é difícil para a maioria dos nossos alunos abstraírem-se do que o texto “mostra” ... fazer inferências e emitir opiniões pessoais é-lhes tarefa muito difícil de executar. Nas questões que apenas exigiam memorização ou reconhecimento, respostas unívocas a maioria dos alunos teve sucesso.

¹⁵ Questões nº 3; nº8.2 e nº10.

Quer no grupo A quer no grupo B verificou-se que na questão nº 3.1 a maioria dos alunos não se baseou apenas na imagem da capa (tal como era solicitado) mas pensamos que foram influenciados pela própria história o que os levou, na nossa opinião, a escolherem a opção “amor”.

Na questão nº5 os alunos do grupo B, talvez pelo facto de na análise oral da história se falar do facto de a menina ser muito pobre e a sua família ser uma família desestruturada, referiram na “ condição social” esse mesmo facto apesar de a nossa intenção não prever pois apenas questionávamos a condição social.

Conclusão

Ao longo deste nosso trabalho defendemos que a leitura apesar de ser um processo complexo e algo moroso permite ao indivíduo enquanto aluno e mais tarde como profissional aceder a informações e saberes indispensáveis à sua vida na sociedade.

Com este trabalho de investigação pretendemos demonstrar que ler é importante para saber mas que saber ler é essencial para uma melhor e mais bem sucedida aprendizagem.

Na realidade os alunos aprendem a ler, lendo, lendo muito, mas também compreendendo e memorizando. Não basta identificar os fonemas e grafemas e decifrá-los mas é imprescindível retirar e reter ideias, opiniões e informações que o texto nos transmite. É essencial compreender...

O trabalho desenvolvido mostrou uma experiência em contexto pedagógico que transmite que é essencial ler mas que o bom leitor deve ouvir, memorizar mas, sem qualquer dúvida compreender o que lê para que ler seja uma tarefa com sucesso. Podemos dizer que a aula de língua portuguesa, na figura do professor, tem nesta tarefa um papel crucial devendo fornecer aos alunos estratégias que lhe permitam desenvolver o acto de ler, de compreender e de memorizar de modo a que o acto de ler permita um sucesso escolar em todas as áreas curriculares.

Foi o trabalho de campo desenvolvido que nos permitiu verificar e questionar o valor que os alunos dão a esta competência. Claro que este trabalho poderia ter seguido outra vertente repetindo-se a estratégia em vários momentos do ano e até noutros conteúdos. No entanto, o que se pretendia era verificar que o recurso a estratégias de facilitação (ler várias vezes a história, fornecer o livro/texto, aquisição novos vocábulos, reconto...) poderiam desencadear uma melhor compreensão do texto lido promovendo uma gestão da informação, apreendendo e inferindo as ideias

essenciais do texto. Este objectivo foi conseguido uma vez que os alunos constituintes do Grupo B tiveram globalmente uma melhor prestação na execução do *guião de leitura*. Também na execução do guião de leitura se verificou menos demora na realização da tarefa. Esta investigação serviu ainda para analisarmos a relação que os nossos alunos têm com a leitura verificando que a maioria só vê utilidade nesta competência para escrever e aprender coisas novas para a vida escolar.

Consideramos, no entanto, que este tipo de investigação de utilização de estratégias facilitadoras na compreensão da leitura e pelo que fomos observando ao longo do ano, nas várias visitas que efectuámos à escola, teria nos anos decorrentes um sucesso mais efectivo pois verifica-se que este tipo de estratégias resulta mas deve ser aplicado sistematicamente de modo a que se desenvolva nos alunos o espírito crítico levando-os a que expressem as suas opiniões quer oralmente quer por escrito. Para que estas actividades possam ter continuidade contribui sem qualquer dúvida o facto de o professor poder acompanhar os seus alunos por mais do que um ano de escolaridade.

Da nossa experiência, e do que observámos nesta investigação, parece-nos que os nossos alunos estão algo “limitados” a questões formuladas pelo(s) professor(es), as quais raramente apelam ao pensamento crítico não se exigindo, aos alunos, a formulação de opiniões. Na maioria das vezes as questões apenas exigem memorização e reconhecimento requerendo respostas unívocas e nessas os alunos costumam ter sucesso, tal como se verificou.

Uma outra conclusão que podemos aferir ao analisarmos as entrevistas e os guiões de leitura é que os nossos alunos continuam a escrever com muitos erros. Parece-nos e tendo em conta tudo o que foi referido nesta dissertação que é essencial senão mesmo imprescindível que o professor, desde os primeiros dias, trabalhe a relação fonema - grafema procurando colmatar esta dificuldade tão visível nos nossos dias. Na verdade os nossos alunos lêem, mas será que lêem na verdadeira acepção da palavra?

Pensamos que a maioria não! O desenvolvimento desta competência está muito para além do conhecimento do código, necessita de muito tempo de dedicação, treino e empenho quer da parte dos alunos quer da parte do professor.

Concluindo, podemos referir que ler é compreender não bastando uma correcta realização fonético-fonológica do texto, implica apreender as ideias que o texto

transmite; quanto melhores leitores forem os nossos alunos, melhor aproveitamento terão quer na área de língua portuguesa quer nas restantes áreas disciplinares. Ler permite adquirir outros saberes e conhecimentos; saber ler implica memorização e gestão da informação adquirida podendo a memorização ser uma estratégia facilitadora da aprendizagem; a escola e, por consequência, o professor têm um papel importantíssimo em promover a competência leitora nos nossos alunos dando-lhes assim ferramentas para enfrentarem as dificuldades do curriculum mas também da vida futura em sociedade; deveremos continuar a trabalhar no sentido de desenvolver nos nossos alunos uma competência leitora que promova a literacia; um bom leitor será sem dúvida um indivíduo melhor capacitado para as mudanças e desafios que a sociedade de hoje lhes impõe.

BIBLIOGRAFIA

Antão, J. A. (1997), *Elogio da leitura: tipos e técnicas de leitura*, Porto, Edições Asa.

Antonini, M. M. e Pino, J. A. (1991), «Modelos del processo de lectura: descripción, evaluación e implantaciones pedagógicas». In: Puente, A. (dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Ediciones Pirámide, S. A, pp.137-162

Azevedo, F. (coord.) *et alii* (2003), *A criança, a língua e o texto literário: da investigação à prática*, Braga, Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.

Azevedo, F. (2006) (coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*, Lisboa, Edições Lidel.

Azevedo, F. e Sardinha, M. G. (2009), *Modelos e práticas em literacia*, Lisboa, Edições Lidel.

Bastos, G. M. L. (1991), «A leitura». In: *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 407-415.

Bautista, R. (1997) *et alii*, (coord.), *Necessidades educativas especiais*, Coleção Saber Mais, Lisboa, Dinalivro.

Poslaniec, C. (2006), *Incentivar o prazer de ler. Actividades de leitura para jovens*, Porto, Edições Asa.

Cerrillo, P. (2006), «Literatura infantil e a mediação leitora». In: *Língua materna e literatura infantil*, Lisboa, Edições Lidel, pp. 73-92.

Colomer, T. (2007), *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, São Paulo, Editora Global.

Costa, M. L. (2004), *A Compreensão leitora e o rendimento escolar - um estudo com alunos do 4º ano de escolaridade*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (Dissertação de Mestrado).

Cruz, V. (2007), *Uma abordagem cognitiva da leitura*, Lisboa, Lidel.

Esteves, Sandrina M. S (2008), «Avaliar a leitura: a leitura na avaliação no 1ºciclo do ensino básico». In: *Revista Saber (e) Educar 13*, Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pp. 219-223.

Giasson, J. (2006), *La lecture, de la théorie à la pratique*, Paris, Boeck.

Golbert, C. S. (1988), *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões*, Porto Alegre, Artes Médicas.

Gough, A. (1972), «Un segundo de lectura». In: Godas, A. e Valiña, M. (eds.), *Lectura e comprensión*, Santiago, Torculo, Artes Gráficas.

Kato, M. (1991), «Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana». In: *Leitura – perspectivas interdisciplinares*, São Paulo, Editora Ática.

Kato, M.(1999), *O Aprendizado da Leitura*. 5.ed., São Paulo, Martins Fontes.

La Berge, D. e Samuels, S. J. (1974), «Toward a theory of automatic information processing in reading». In: *Cognitive Psychology*, 6, pp. 293-323.

Lerner, J. (1989), *Learning Disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies*, Boston, Houghton Mifflin Company, pp. 346-393.

Lopes, J. A., Velasquez, M. G., Fernandes, P. P. e Bártolo, V. N. (2004), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*, Coleção Nova Era: Educação e Sociedade, nº 22, Coimbra, Editora Quarteto.

Magalhães e Alçada, (1994), *Os jovens e a leitura nas vésperas do séc. XXI* - Coleção Cadernos O professor, nº 13, Lisboa, Editorial Caminho.

Manguel, A., (1998) *Uma história da leitura*, Lisboa, Editorial Presença.

Manzano, M. G. (1988), *A criança e a leitura*, Coleção Crescer, Porto, Porto Editora.

Marcelino, C. I. M. (2008), *Métodos de iniciação à leitura – concepções e práticas de professores*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia (Dissertação de Mestrado).

Marques, R. (1993), *Ensinar a ler, aprender a ler*, Lisboa, Texto Editora.

Miaralet, G. (1987), *A aprendizagem da leitura*, Lisboa, Editorial Estampa.

Morais, J. (1997), *A arte de ler – psicologia cognitiva da leitura*, Lisboa, Edições Cosmos.

Oliveira, M^a. H. et alii (2005), *Tópicos em Leitura-Escrita: pesquisa e prática*, São Paulo, Pulso Editorial Lda.

Pereira, Inês S. P. (2003), «Didáctica da Leitura no 1º ciclo: evidências de renovação de práticas pedagógicas» - 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica (Pré-Escolar e Primeiro Ciclo), Aveiro, Portugal, pp. 13-14

Rebello, J. A. (2001), *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*, Colecção Horizontes da Didáctica, Porto, Edições Asa.

Ribeiro, M. (2005), *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia (Dissertação de Mestrado).

Roldão, M. C. (1999), *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*, Lisboa, ME-DEB

Santos, E. (2002), *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes - um estudo em escolas secundárias*, Porto, Quarteto Editora.

Santos, V. M. (2003), *Aprender e ensinar a ler: modelos, métodos, dificuldades e formação de professores*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia (Dissertação de Mestrado).

Sardinha, M. G., (2006), «Ajudem-nos a ler». In: ...à Beira, nº 5, Covilhã, Departamento de Letras da UBI, pp.19-27.

Sardinha, M. G. (2007), «Formas de ler: ontem e hoje». In: *Formar leitores: das teorias às práticas*, Lisboa, Edições Lidel, pp.1-6.

Sim-Sim, Inês, Duarte, Inês e Ferraz, Mª José (1997), *A língua materna na educação básica - competências nucleares e níveis de desempenho*, Lisboa, ME- DEB.

Sim-Sim, Inês (1997), «Porque não aprendem eles?». In: *Actas do 2º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – Aprendendo a ensinar português*, Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 131-147.

Sim-Sim, Inês (1998), *Desenvolvimento da linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta.

Sim-Sim, Inês (2001), «A formação para o ensino da leitura». In: *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º CEB*, Cadernos de formação de professores, nº 2, Lisboa.

Sim-Sim, Inês (2006), *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento linguístico das crianças portuguesas*, Textos de educação, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, Inês (2007), *Ensino da leitura. A compreensão de textos: o que os professores precisam de saber sobre o processo de compreensão da leitura*, Brochura do PNEP, Lisboa, ME-DGIDC.

Smith, Frank (1971), *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and reading failure*, New York, Holt.

Soares, M. (1995), «Natureza interdisciplinar da leitura e as suas implicações na metodologia do ensino». In: Abreu, M. (Org.), *Leituras no Brasil*, Campinas.

Sousa, R. V. (2004), *Discursos sobre a leitura*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia (Dissertação de Mestrado).

Stanovich, K. E. (1980), «Toward an interactive – compensatory model of individual differences in the development of reading fluency». In: *Reading research quarterly*, 16, pp. 32-71.

Sucena, Ana e Castro, São Luís (2009), *Aprender a ler e avaliar a leitura – O TIL: Teste de idade de leitura*, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Coimbra, Edições Almedina.

Viana, F. L.(1998), *Da linguagem oral à leitura*, Braga, Universidade do Minho.

Viana, L. e Teixeira, M. M. (2002), *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*, Colecção Horizontes da Didáctica, Porto, Edições Asa.

Zucoloto, K.A. e Sisto, F. F. (2002), «Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura» in *Revista Interação em psicologia*, Julho/Dezembro, Curitiba, pp. 157-166

Webgrafia

www.min-edu.pt/

www.dgidec.min-edu.pt/

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>

www.nationalreadingpanel.org

www.iea.nl

www.ipl.pt/politecnia/n14/TribunaLivre

www.debatereducacao.pt/

www.nichd.nih.gov/publicatrions/nrp/smallbook.cfm

www.intermeio.ufms.br

www.portaleducacao.com.br

Outra Bibliografia

Lei de Bases do sistema educativo – Lei nº 46/86, 14 de Outubro.

ME/GAVE (2001), Resultados do estudo internacional: primeiro relatório nacional: PISA 2000 – *Programme for International Student Assessment*. Lisboa

ME/DEB (2001), Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais, Lisboa.

Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de Agosto.

ME/DEB (2004), Organização curricular e programas do ensino básico-1º ciclo Lisboa, pp.133-160

ME/GAVE (2006), Resultados do estudo internacional: relatório Pisa - Programme for International Student Assessment, Competências científicas dos alunos portugueses, Lisboa.

ANEXOS

Anexo I

Questionário/Entrevista



Questionário/Entrevista

1-Quando entraste para a escola, o que achavas que ias fazer/aprender?

2-Qual a área disciplinar que mais gostas de fazer?

3-Para ti, o que é ler?

4-Qual a utilidade de saber ler?

5-Para ti, para que serve a leitura?

6-Foi difícil aprenderes a ler? Em casa ajudaram-te? Quem?

7- O que gostas de ler? Que livros/textos gostas de ler?



Questionário/Entrevista

1-Quando entraste para a escola, o que achavas que ias fazer/aprender?

Eu achei que ia aprender a ler e escrever.

2-Qual a área disciplinar que mais gostas de fazer?

Para mim é língua Portuguesa.

3-Para ti, o que é ler?

É uma forma de aprender.

4-Qual a utilidade de saber ler?

Quando lemos podemos aprender.

5-Para ti, para que serve a leitura?

Serve para aprender a escrever.

6-Foi difícil aprenderes a ler? Em casa ajudaram-te? Quem?

No princípio costou um bocadinho mas depois não foi tão difícil. Sim, em casa ajudaram-me. Foi a minha mãe.

7- O que gostas de ler? Que livros/textos gostas de ler?

Histórias e poesia. Gosto de ler, a menina do mal.



Questionário/Entrevista

1-Quando entraste para a escola, o que achavas que ias fazer/aprender?

Eu achava que ia fazer coisa novas

2-Qual a área disciplinar que mais gostas de fazer?

Matemática e estudos da natureza

3-Para ti, o que é ler?

Ler serve para fazer mais coisas

4-Qual a utilidade de saber ler?

Saber ler é importante

5-Para ti, para que serve a leitura?

Para nam a leitura serve para aprender

6-Foi difícil aprenderes a ler? Em casa ajudaram-te? Quem?

Foi amparada e amada minha mãe de ajudar desde a ler

7- O que gostas de ler? Que livros/textos gostas de ler?

gosto de poemas e algumas histórias



Questionário/Entrevista

1-Quando entraste para a escola, o que achavas que ias fazer/aprender?

Eu achava que ia aprender a ler, a escrever
e a fazer contas.

2-Qual a área disciplinar que mais gostas de fazer?

Matemática e Estudo do Meio.

3-Para ti, o que é ler?

É aprender a compreender.

4-Qual a utilidade de saber ler?

A utilidade de saber ler é aprender e ser-
mos outras pessoas.

5-Para ti, para que serve a leitura?

A leitura serve para ser um bom aluno, para
termos um trabalho.

6-Foi difícil aprenderes a ler? Em casa ajudaram-te? Quem?

Um bocadinho sim. A minha irmã e a minha
mãe.

7- O que gostas de ler? Que livros/textos gostas de ler?

Aventuras e histórias. A fada Oriana, A menina do
mar, ...



Questionário/Entrevista

1-Quando entraste para a escola, o que achavas que ias fazer/aprender?

Achava que iria aprender a ler e a escrever.

2-Qual a área disciplinar que mais gostas de fazer?

Matemática.

3-Para ti, o que é ler?

Sara mim ler é aprender, a ler, mais depressa.

4-Qual a utilidade de saber ler?

A utilidade de saber ler é para escrever melhor.

5-Para ti, para que serve a leitura?

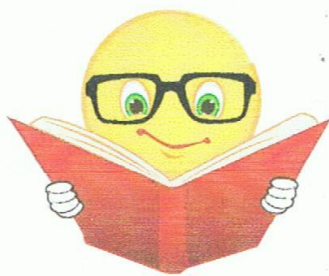
Sara mim a leitura serve para aprender mais coisas novas.

6-Foi difícil aprenderes a ler? Em casa ajudaram-te? Quem?

Sim. Sim. A minha mãe.

7- O que gostas de ler? Que livros/textos gostas de ler?

A princesa e a erva. Livros de histórias.



Questionário/Entrevista

1-Quando entraste para a escola, o que achavas que ias fazer/aprender?

Quando entrei para a escola eu achava que ia aprender a ler, a escrever e fazer contas.

2-Qual a área disciplinar que mais gostas de fazer?

A área disciplinar que mais gosto de fazer é Língua Portuguesa.

3-Para ti, o que é ler?

Para mim ler é aprender. Ler é descobrir novos locais, novos mundos da imaginação.

4-Qual a utilidade de saber ler?

A utilidade de saber ler é mesmo muita coisa. Se não soubéssemos ler não fazíamos nada ou se não escrevamos nada.

5-Para ti, para que serve a leitura?

Para mim a leitura serve para entrarmos em vários mundos que nunca conhecemos.

6-Foi difícil aprenderes a ler? Em casa ajudaram-te? Quem?

Foi um bocadinho. Sim. A minha mãe.

7- O que gostas de ler? Que livros/textos gostas de ler?

Eu gosto de ler livros de histórias. Por exemplo Espinho - Pardais.



Questionário/Entrevista

1-Quando entraste para a escola, o que achavas que ias fazer/aprender?

Eu achava que ia aprender a ler,
a escrever e a fazer contas.

2-Qual a área disciplinar que mais gostas de fazer?

A área disciplinar que eu gosto
mais de fazer é a Matemática.

3-Para ti, o que é ler?

Para mim ler é aprender mais um
pouco do que aquilo que já sei.

4-Qual a utilidade de saber ler?

Porque se não sabermos ler também
não sabemos escrever.

5-Para ti, para que serve a leitura?

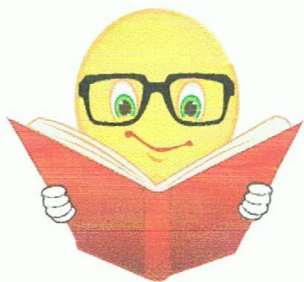
Para mim a leitura serve para
aprender e saber mais coisas.

6-Foi difícil aprenderes a ler? Em casa ajudaram-te? Quem?

Não. Sim. A minha mãe.

7- O que gostas de ler? Que livros/textos gostas de ler?

Eu gosto de ler livros de poesia.



Questionário/Entrevista

1-Quando entraste para a escola, o que achavas que ias fazer/aprender?

Va ler e fazer contas.

2-Qual a área disciplinar que mais gostas de fazer?

De Língua Portuguesa e Matemática.

3-Para ti, o que é ler?

Para mim ler é aprender.

4-Qual a utilidade de saber ler?

Se não soubesse ler não podíamos aprender palavras novas.

5-Para ti, para que serve a leitura?

A leitura serve para aprender - mas a ler, a escrever e para aprendermos palavras novas.

6-Foi difícil aprenderes a ler? Em casa ajudaram-te? Quem?

Mais - é - menos. Sim. O Pai e a mãe.

7- O que gostas de ler? Que livros/textos gostas de ler?

Poesia, Banda desenhada e prosa. Ex: O espanta fadas que é a história que estou a ler.



Questionário/Entrevista

1-Quando entraste para a escola, o que achavas que ias fazer/aprender?

Eu achava que ia aprender a ler e a escrever.

2-Qual a área disciplinar que mais gostas de fazer?

A área disciplinar que eu mais gosto é Matemática.

3-Para ti, o que é ler?

Para mim ler é aprender mais do que já sabemos.

4-Qual a utilidade de saber ler?

A utilidade de saber ler é mais tarde termos um futuro melhor.

5-Para ti, para que serve a leitura?

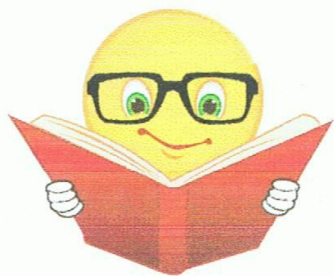
Para mim a leitura serve para tirarmos um curso.

6-Foi difícil aprenderes a ler? Em casa ajudaram-te? Quem?

Não para mim não foi difícil aprender a ler, sim em casa ajudaram-me, quem me ajudou foi a minha mãe.

7- O que gostas de ler? Que livros/textos gostas de ler?

Eu gosto de ler histórias, eu gosto de ler os Ingineiros, don Quixote e Tarzan e



Questionário/Entrevista

1-Quando entraste para a escola, o que achavas que ias fazer/aprender?

Achava que ia ler e aprender a fazer contos

2-Qual a área disciplinar que mais gostas de fazer?

A disciplina que mais gosto de fazer é Língua Portuguesa.

3-Para ti, o que é ler?

É muito importante ler porque aprendemos coisas novas e para escrever.

4-Qual a utilidade de saber ler?

Se não soubesse ler não podia tirar um curso.

5-Para ti, para que serve a leitura?

A leitura serve para respondermos algumas perguntas.

6-Foi difícil aprenderes a ler? Em casa ajudaram-te? Quem?

Não a minha mãe ajudou-me a ler.

7- O que gostas de ler? Que livros/textos gostas de ler?

Eu gosto de ler contos.



Questionário/Entrevista

1-Quando entraste para a escola, o que achavas que ias fazer/aprender?

Quando entrei para a escola pensava
que ia escrever e ler.

2-Qual a área disciplinar que mais gostas de fazer?

Gosto mais de Matemática e de Língua
Portuguesa.

3-Para ti, o que é ler?

Para mim é aprender.

4-Qual a utilidade de saber ler?

A utilidade é se não soubermos ler
não podíamos escrever.

5-Para ti, para que serve a leitura?

Para mim a leitura é importante
e também para lermos os livros.

6-Foi difícil aprenderes a ler? Em casa ajudaram-te? Quem?

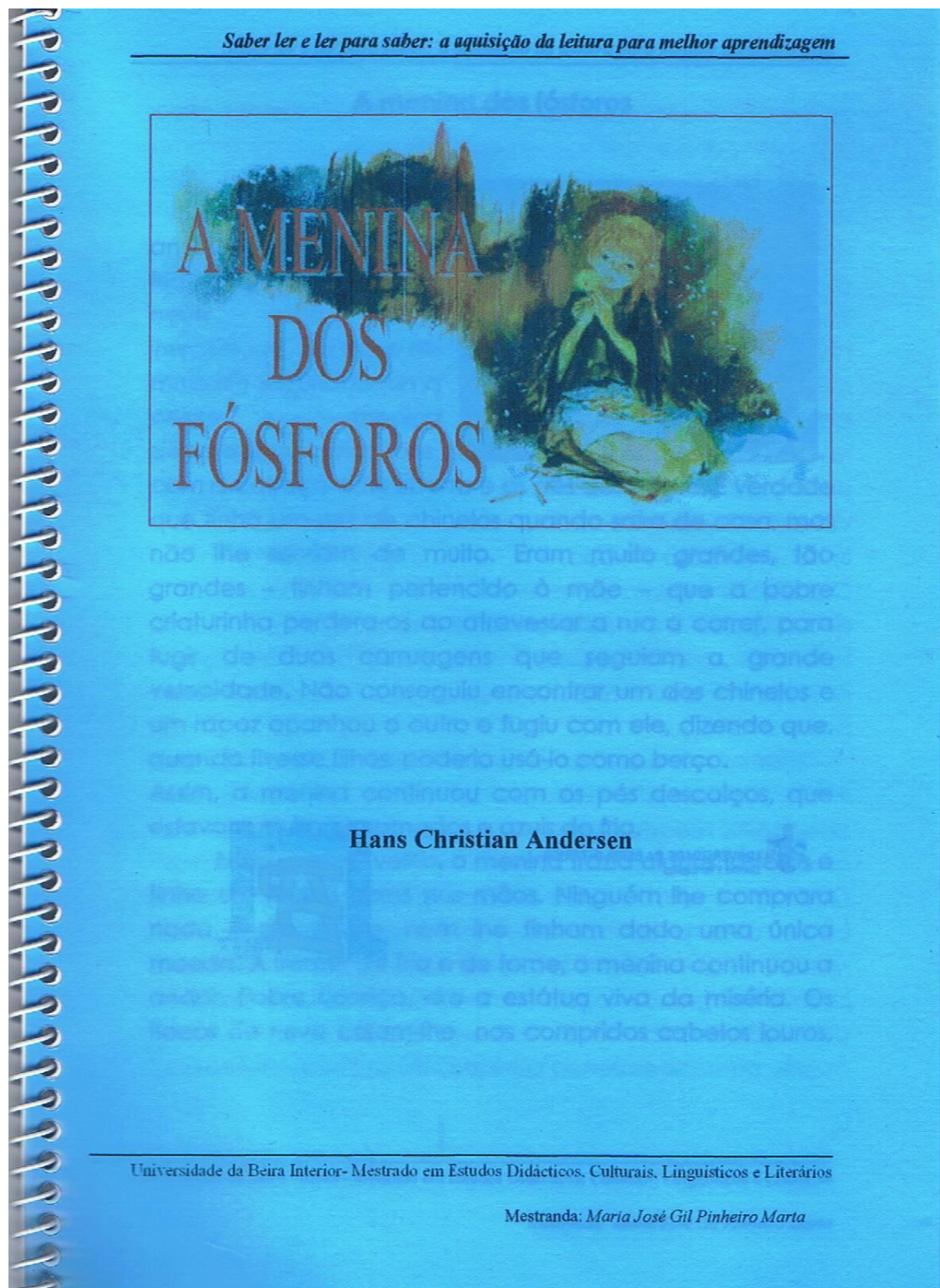
Não. Sim. A minha mãe.

7- O que gostas de ler? Que livros/textos gostas de ler?

Aventuras e histórias, uma aventura.

Anexo II

Livro “ A menina dos fósforos”



Hans Christian Andersen

Hans Christian Andersen nasceu em Odense, uma cidade dinamarquesa, a 2 de Abril de 1805. A sua família era muito pobre e morava num pequeno quarto. O seu pai era sapateiro e alimentava a sua imaginação contando-lhe inúmeras histórias.

Ele costumava decorar peças de teatro de William Shakespeare (1564-1616), um dramaturgo inglês, e usava os brinquedos para as suas encenações.

Em 1828, entrou para a Universidade de Copenhaga, altura em que já publicava os seus livros.

Até 1872, escreveu mais de cem contos infantis, alguns baseados na tradição oral.

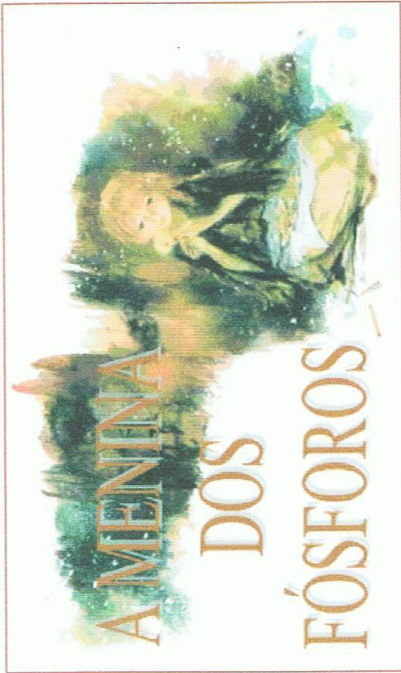
Neste mesmo ano, Andersen sofreu uma queda, em sua casa, da qual nunca recuperou totalmente, vindo a falecer a 4 de Agosto de 1875. O mundo perdeu um artista precioso.

Desde 1967, comemora-se o Dia Internacional do Livro Infantil a 2 de Abril, dia do aniversário de Andersen.



Copenhaga possui um belo porto, pano de fundo da conhecida *Estátua da Pequena Sereia*, inspirada no conto publicado por Hans Christian Andersen em 1837, símbolo de Copenhaga e um dos monumentos mais fotografados do mundo, apesar das suas dimensões reduzidas (1,65 m).

Era véspera de Ano Novo. Fazia um frio intenso; já estava escurecendo e caía neve. Mas apesar de todo o frio, e da neve, e da noite, que caía rapidamente, uma criança, uma menina, descalça e de cabeça descoberta, deambulava pelas ruas. É certo que estava calçada quando saiu de casa...



Hans Christian Andersen

Universidade da Beira Interior- Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários

Mestranda: *Maria José Gil Pinheiro Marta*

quieta, na rigidez da morte, com os fósforos na mão, um molho dos quais estava ardido.

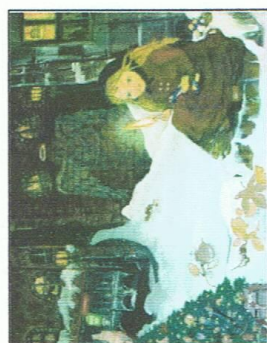
- Ela tentou aquecer-se – diziam algumas pessoas. Ninguém imaginava as coisas lindas que ela tinha visto, nem a glória onde tinha entrado com a avó, no dia de Ano Novo.



Universidade da Beira Interior- Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários

Mestranda: *Maria José Gil Pinheiro Maria*

A menina dos fósforos



Na última tarde do ano velho estava muito frio, muito escuro e a neve caía com intensidade. Ao frio e no meio da escuridão, uma pobre menina deambulava pelas ruas, com a cabeça descoberta e os pés descalços. É verdade que tinha um par de chinelos quando saía de casa, mas não lhe serviam de muito. Eram muito grandes, tão grandes – tinham pertencido à mãe – que a pobre criatinha perdera-os ao atravessar a rua a correr, para fugir de duas carruagens que seguiam a grande velocidade. Não conseguiu encontrar um dos chinelos e um rapaz apanhou o outro e fugiu com ele, dizendo que, quando tivesse filhos, poderia usá-lo como berço. Assim, a menina continuou com os pés descalços, que estavam muito encarnados e azuis do frio.

Num avental velho, a menina trazia alguns fósforos e tinha um molho deles nas mãos. Ninguém lhe comprara nada o dia inteiro, nem lhe tinham dado uma única moeda. A tremer de frio e de fome, a menina continuou a andar. Pobre criança, era a estúpida viva da miséria. Os flocos de neve caíam-lhe nos compridos cabelos louros,

estrela a cair deixando atrás de si um rasto de fogo brilhante. «Alguém morreu», pensou a menina, pois a avó, a única pessoa que jamais a amara e que já tinha falecido, contara-lhe que, quando uma estrela cai, imã alma sobe para Deus.

Riscou um novo fósforo na parede e a luz brilhou à sua volta. À luz do fósforo viu a avó, luminosa e cintilante, e no entanto com uma aparência suave e amorosa.

- Avó! – exclamou a menina. – Oh, leva-me contigo.

Sei que irás embora quando o fósforo se apagar. Vais desaparecer como o fogão quente, o ganso assado e a árvore de Natal grande e gloriosa.

E apressou-se a acender o molho de fósforos inteiro, pois queria manter a avó ali. Os fósforos arderam com uma luz mais clara que o meio-dia e a avó nunca tinha parecido tão grande nem tão bela.

Abraçou a menina e voaram juntas, em luz e alegria, para muito acima da terra, onde não havia frio, nem fome, nem dor, pois estavam com Deus.

Na manhã seguinte, a menina continuava encostada à parede, com as faces pálidas e a boca sorridente. Tinha morrido de frio na última noite do ano e o sol do Ano Novo brilhou sobre um pequeno cadáver! A criança estava sentada muito



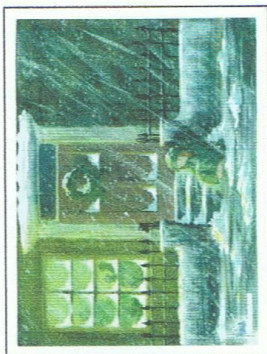
que desciam em caracóis sobre os ombros, mas ela não lhes prestava atenção.

Luzes brilhavam em todas as janelas e sentia-se um cheiro apetitoso a ganso assado, pois era véspera de ano novo- sim lembrava-se disso.

Abrigou-se num vão entre duas casas, sentada com os pés sob o corpo, mas cada vez tinha mais frio. E não se atrevia a voltar para casa, pois não tinha vendido fósforos e não tinha uma única moeda.

O pai bater-lhe-ia certamente. Para além do mais, estava quase tanto frio em casa como ali, pois tinham apenas o telhado para os proteger e o vento passava através dele, embora os buracos maiores tivessem sido tapados com palha e farrapos

As suas mãozinhas estavam quase geladas do frio. Ah! Talvez um fósforo ajudasse um pouco, se conseguisse acendê-lo, riscando-o na parede, apenas para aquecer os dedos. Tirou um - «rrrch!»... como estalou e físcou! Quando pôs a mão sobre ele, deu uma luz quente e forte, como uma pequena vela. Uma luz verdadeiramente maravilhosa. A menina teve a sensação de estar sentada junto a um grande fogão de ferro. Como o lume ardia! E parecia tão deliciosamente quente que a criança esticou os pés para os aquecer, quando, de repente, a chama



do fósforo se apagou, o fogão desapareceu e ela ficou apenas com o pauzinho meio arido na mão.

Riscou outro fósforo na parede. Apareceu uma chama e, onde a luz incidiu na parede, esta tornou-se tão transparente como

um véu e a menina conseguiu ver para o interior daquela sala. A mesa estava posta com uma toalha branca como a neve, sobre a qual tinha sido colocada uma baixela esplêndida e um fumegante ganso assado, recheado com maçãs e ameixas.

E o que foi ainda mais maravilhoso, o ganso saltou da travessa e caminhou na sua direcção, com uma faca e um garfo espetados no peito. Depois o fósforo apagou-se e ficou apenas a parede grossa, molhada e fria diante dela.

A menina acendeu mais um fósforo e viu-se sentada sob uma linda árvore de Natal. Era maior e mais bem ornamentada do que a que tinha visto através da janela de um rico comerciante. Milhares de velinhas ardiam nos ramos verdes e figuras coloridas, como as que tinha visto nas montras das lojas, espalhavam-se por toda a árvore. A menina esticou a mão na direcção delas e o fósforo apagou-se.

As luzes de Natal subiram cada vez mais, até lhe parecerem as estrelas do céu. Foi então que viu uma



Anexo III

Guião de Leitura

A MENINA DOS FÓSFOROS

XX

4 - Atenta agora na personagem que nos é apresentada nos dois primeiros parágrafos.

4.1- De quem se trata?

Uma menina ☐ uma menina pobre ☐
Uma menina bem vestida ☐ um menino ☐

4.2-A personagem teve um mau dia. Porquê?

a mãe zangou-se ☐ tinha muito frio ☐
não vendeu nenhum fósforo ☐ faltou à escola ☐

4.3- Explica o que aconteceu às pantufas da heroína.

roubaram-lhas ☐ eram enormes ☐ romperam-se ☐ perdeu-as ☐

5 - Recolhe, no texto, as informações necessárias ao preenchimento deste quadro:

Retrato físico da personagem	
Indumentária	
Condição social	

6 - Que roupas usava a menina, na estação do ano em que decorre a acção da história?

7 - A menina não quis voltar para casa. Porquê?

tinha frio ☐ estava feliz ☐ o pai ia bater-lhe ☐ encontrou os amigos ☐

8 - A menina viveu alguns momentos de felicidade.

8.1. O que tornou esses momentos possíveis?

Os amigos ☐ os fósforos ☐ as pessoas que passavam ☐

8.2. Descreve as imagens que surgiram à menina após o riscar de cada fósforo.

1.º fósforo

2.º fósforo

3.º fósforo

4.º fósforo e seguintes

9 - De que forma a menina encontrou a sua «alegria final»?

encontrou o pai ☐ calçou as pantufas ☐ viu a avó ☐
foi para o céu com a avó ☐ jantou ☐ recebeu presentes ☐

10 - Que explicação deram as pessoas para os fósforos, já gastos, quando encontraram a menina, na manhã seguinte?

III- Outras actividades

1- Gostarias de ler outros contos deste autor? Porquê?

2- Dos seguintes contos, do mesmo autor, quais gostarias de ler?

Guião de Leitura

Grupo A

«A MENINA DOS FÓSFOROS»

De: Hans Christian Andersen

GUIÃO DE LEITURA ORIENTADA



I- Elementos Paratextuais (leitura dos aspectos relativos à capa e à contracapa)

1 - Procura na capa estas informações sobre o livro:

- título da obra:

A Menina dos Fósforos.

- autor:

Hans Christian Andersen

2- Lê as informações da contracapa. São informações sobre:

A história ☐ a escola ☐ o autor ☒

3- Observa com atenção a imagem da capa.

3.1 - Apenas baseando-te nessa imagem, indica quais dos temas seguintes poderão ser tratados nesta obra:

Aventuras ☐ Encantamento ☒ Viagens ☐ Amor ☒
Desporto ☐ Mistério ☐ Fantasia ☐ Pobreza ☒

II- Aprofundamento da leitura

1- Em que época festiva se desenrola a acção?

Férias de Verão ☐ Páscoa ☐ Natal ☒ Dia da Mãe ☐

2 - Localiza a acção no tempo, indicando:

- o dia e o mês;

- o momento do dia;

- a estação do ano.

31
Dezembro

à noite

Inverno

3 – Retira do texto três frases que façam referência à estação do ano que indicaste na pergunta anterior.

Na última tarde do ano velho estava muito frio,
muito escuro e a neve caía com intensidade. "Ao fim

e no meio da excursão, uma pobre menina dormia enrolada
 pelas ruas, com as cabeças descobertas e as pés descalços.
 Assim, a menina continuava com os pés descalços, que
 estavam muito encarnados e aguias da frio."

4 - Atenta agora na personagem que nos é apresentada nos dois primeiros parágrafos.

4.1- De quem se trata?

Uma menina ☐ uma menina pobre ☒
 Uma menina bem vestida ☐ um menino ☐

4.2-A personagem teve um mau dia. Porquê?

a mãe zangou-se ☐ tinha muito frio ☒
 não vendeu nenhum fósforo ☒ faltou à escola ☐

4.3- Explica o que aconteceu às pantufas da heroína.

roubaram-lhas ☒ eram enormes ☒ romperam-se ☐ perdeu-as ☒

5 - Recolhe, no texto, as informações necessárias ao preenchimento deste quadro:

Retrato físico da personagem	cabelos compridos louros com caracóis
Indumentária	velha areental e uns chinelos
Condição social	Pobre

6 - Que roupas usava a menina, na estação do ano em que decorre a acção da história?

A menina usava um velho areental.

7 - A menina não quis voltar para casa. Porquê?

tinha frio ☐ estava feliz ☐ o pai ia bater-lhe ☒ encontrou os amigos ☐

8 - A menina viveu alguns momentos de felicidade.

8.1. O que tornou esses momentos possíveis?

Os amigos ☐ os fósforos ☒ as pessoas que passavam ☐

8.2. Descreve as imagens que surgiram à menina após o riscar de cada fósforo.

1.º fósforo

Terei a sensação de ver um fogo a arder como o lume.

2.º fósforo

Terei a sensação de ver um ferri em cima da mesa da toalha branca.

3.º fósforo

Terei a sensação de se ver sentada sob uma linda árvore de Natal.

4.º fósforo e seguintes

Terei a sensação de ver a avó e para não esquecer acendeu os outros fósforos todos.

9 - De que forma a menina encontrou a sua «alegria final»?

encontrou o pai ☐ calçou as pantufas ☐ viu a avó ☒
foi para o céu com a avó ☒ jantou ☐ recebeu presentes ☐

10 - Que explicação deram as pessoas para os fósforos, já gastos, quando encontraram a menina, na manhã seguinte?

As pessoas diziam que ela tinha acendido os fósforos todos para se aquecer mas os fósforos não queimaram.

III- Outras actividades

1- Gostarias de ler outros contos deste autor? Porquê?

Sim - Porque ele tem histórias alegres e histórias tristes.

2- Dos seguintes contos, do mesmo autor, quais gostarias de ler?

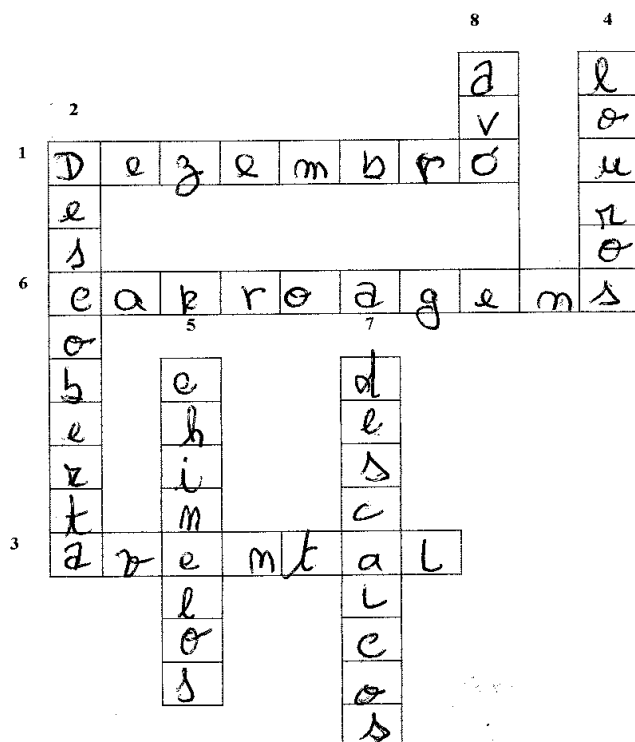
- A princesa e a ervilha ☒
- Os cisnes selvagens ☒
- O soldadinho de chumbo ☒
- A Polegarzinha ☒

2.1- Porque razão escolherias esse ou esses?

Eu escolhi estes títulos porque os achei bonitos

3- Vamos Jogar...

3.1- Completa as palavras cruzadas de acordo com a história que leste.



- 1-Mês em que se passa a história,
- 2-A menina não tinha nada na cabeça. Tinha a cabeça...
- 3-Peça de vestuário onde a menina guardou os fósforos,
- 4-A cor dos cabelos da menina,
- 5- O que a menina trazia calçado quando saiu de casa,
- 6- A menina perdeu os chinelos a fugir de duas...
- 7- A menina ficou com os pés...
- 8-Quando acendeu o 4º fósforo a menina viu a ...

«A MENINA DOS FÓSFOROS»

De: Hans Christian Andersen

GUIÃO DE LEITURA ORIENTADA



I- Elementos Paratextuais (leitura dos aspectos relativos à capa e à contracapa)

1 - Procura na capa estas informações sobre o livro:

- título da obra:

A Menina dos Fósforos

- autor:

Hans Christian Andersen

2- Lê as informações da contracapa. São informações sobre:

A história ☒ a escola ☐ o autor ☒

3- Observa com atenção a imagem da capa.

3.1 - Apenas baseando-te nessa imagem, indica quais dos temas seguintes poderão ser tratados nesta obra:

Aventuras ☐ Encantamento ☒ Viagens ☐ Amor ☐
Desporto ☐ Mistério ☐ Fantasia ☐ Pobreza ☒

II- Aprofundamento da leitura

1- Em que época festiva se desenrola a acção?

Férias de Verão ☐ Páscoa ☐ Natal ☒ Dia da Mãe ☐

2 - Localiza a acção no tempo, indicando:

- o dia e o mês;

Dezembro
24

- o momento do dia;

Tarde

- a estação do ano.

Inverno

3 - Retira do texto três frases que façam referência à estação do ano que indicaste na pergunta anterior.

"De frio e na meio da escuridão, uma pobre menina
dambulava pelos ruas, com a calçada descalçada e os pés descalços."

17
 "ligou-se ~~num~~ ^{num} ~~ao~~ ^{ao} ~~entre~~ ^{entre} duas ~~coisas~~ ^{coisas} ~~antes~~ ^{antes} como ~~os~~ ^{os} ~~pés~~ ^{pés} ~~de~~ ^{de} ~~acordo~~ ^{acordo}, mas ~~ela~~ ^{ela} ~~tem~~ ^{tem} ~~mais~~ ^{mais} ~~frio~~ ^{frio}!"
 "Os ~~fósforos~~ ^{fósforos} ~~mãezinhos~~ ^{mãezinhos} ~~estão~~ ^{estão} ~~quase~~ ^{quase} ~~glóbulos~~ ^{glóbulos} ~~de~~ ^{de} ~~frio~~ ^{frio}!"

4 - Atenta agora na personagem que nos é apresentada nos dois primeiros parágrafos.

4.1- De quem se trata?

Uma menina ☐ uma menina pobre ☒
 Uma menina bem vestida ☐ um menino ☐

4.2-A personagem teve um mau dia. Porquê?

a mãe zangou-se ☐ tinha muito frio ☒
 não vendeu nenhum fósforo ☒ faltou à escola ☐

4.3- Explica o que aconteceu às pantufas da heroína.

roubaram-lhas ☒ eram enormes ☒ romperam-se ☐ perdeu-as ☒

5 - Recolhe, no texto, as informações necessárias ao preenchimento deste quadro:

Retrato físico da personagem	cabelos compridos, cabelos louros e amarelos.
Indumentária	chinelos e um avental velho.
Condição social	era pobre e tinha uma má família.

6 - Que roupas usava a menina, na estação do ano em que decorre a acção da história?

Usava um avental velho e uns chinelos da mãe.

7 - A menina não quis voltar para casa. Porquê?

tinha frio ☐ estava feliz ☐ o pai ia bater-lhe ☒ encontrou os amigos ☐

8 - A menina viveu alguns momentos de felicidade.

8.1. O que tornou esses momentos possíveis?

Os amigos ☐ os fósforos ☒ as pessoas que passavam ☐

8.2. Descreve as imagens que surgiram à menina após o riscar de cada fósforo.

1.º fósforo

parecia que tinha um fogo de fogueira à frente dele.

2.º fósforo

Consegui ver-me imbuído daquela sala, uma mesa posta com ^{uma} ~~uma~~ toalha branca e sobre a toalha e uma bandeja.

3.º fósforo

viu-se sentada sob uma árvore de Natal.

4.º fósforo e seguintes

viu a avó.

9 - De que forma a menina encontrou a sua «alegria final»?

encontrou o pai

☐

calçou as pantufas

☐

viu a avó

☒

foi para o céu com a avó

☐

jantou

☐

recebeu presentes

☐

10 - Que explicação deram as pessoas para os fósforos, já gastos, quando encontraram a menina, na manhã seguinte?

Diziam que ela se tinha tentado queimar.

III- Outras actividades

1- Gostarias de ler outros contos deste autor? Porquê?

Sim, porque este autor escreve histórias muito bonitas.

2- Dos seguintes contos, do mesmo autor, quais gostarias de ler?

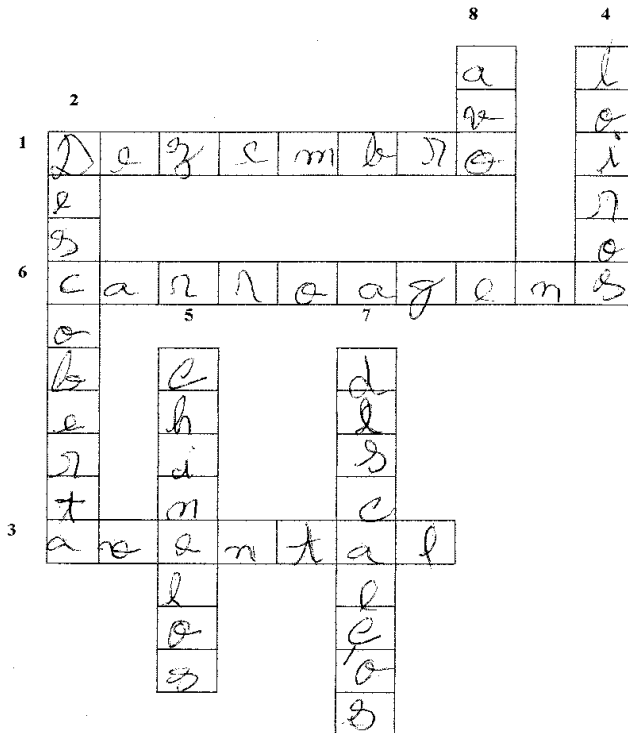
- A princesa e a ervilha ☒
- Os cisnes selvagens ☐
- O soldadinho de chumbo ☒
- A Polegarzinha ☒

2.1- Porque razão escolherias esse ou esses?

Porque só os li e todos gostei muito.

3- Vamos Jogar...

3.1- Completa as palavras cruzadas de acordo com a história que leste.



1-Mês em que se passa a história,

2-A menina não tinha nada na cabeça. Tinha a cabeça...

3-Peça de vestuário onde a menina guardou os fósforos,

4-A cor dos cabelos da menina,

5- O que a menina trazia calçado quando saiu de casa,

6- A menina perdeu os chinelos a fugir de duas...

7- A menina ficou com os pés...

8-Quando acendeu o 4º fósforo menina viu a ...

«A MENINA DOS FÓSFOROS»

De: Hans Christian Andersen

GUIÃO DE LEITURA ORIENTADA

A MENINA
DOS
FÓSFOROS



I- Elementos Paratextuais (leitura dos aspectos relativos à capa e à contracapa)

1 - Procura na capa estas informações sobre o livro:

- título da obra:

A Menina dos fósforos.

- autor:

Hans Christian Andersen.

2- Lê as informações da contracapa. São informações sobre:

A história ☐ a escola ☐ o autor ☒

3- Observa com atenção a imagem da capa.

3.1 - Apenas baseando-te nessa imagem, indica quais dos temas seguintes poderão ser tratados nesta obra:

Aventuras ☐ Encantamento ☒ Viagens ☐ Amor ☐
Desporto ☐ Mistério ☐ Fantasia ☒ Pobreza ☒

II- Aprofundamento da leitura

1- Em que época festiva se desenrola a acção?

Férias de Verão ☐ Páscoa ☐ Natal ☒ Dia da Mãe ☐

2 - Localiza a acção no tempo, indicando:

- o dia e o mês;

- o momento do dia;

- a estação do ano.

Dezembro
24

A tarde

Inverno

3 - Retira do texto três frases que façam referência à estação do ano que indicaste na pergunta anterior.

Assim, a menina continuou com os pés descalços,
que estavam muito enfiados e azuis do frio.

“A tremor de frio e de fome, a menina continuou a andar.” “As suas mãos estavam quase geladas do frio.”

4 - Atenta agora na personagem que nos é apresentada nos dois primeiros parágrafos.

4.1- De quem se trata?

Uma menina ☐

uma menina pobre ☒

Uma menina bem vestida ☐

um menino ☐

4.2-A personagem teve um mau dia. Porquê?

a mãe zangou-se ☐

tinha muito frio ☐

não vendeu nenhum fósforo ☒

faltou à escola ☐

4.3- Explica o que aconteceu às pantufas da heroína.

roubaram-lhas ☒

eram enormes ☐

romperam-se ☐

perdeu-as ☒

5 - Recolhe, no texto, as informações necessárias ao preenchimento deste quadro:

Retrato físico da personagem	Cabelos brancos ao fundo com caracóis
Indumentária	Com um chinelos enormes e com um avental.
Condição social	Era pobre.

6 - Que roupas usava a menina, na estação do ano em que decorre a acção da história?

Usava um avental.

7 - A menina não quis voltar para casa. Porquê?

tinha frio ☐

estava feliz ☐

o pai ia bater-lhe ☒

encontrou os amigos ☐

8 - A menina viveu alguns momentos de felicidade.

8.1. O que tornou esses momentos possíveis?

Os amigos ☐

os fósforos ☒

as pessoas que passavam ☐

8.2. Descreve as imagens que surgiram à menina após o riscar de cada fósforo.

1.º fósforo

Quando a menina pela primeira vez acendeu um fósforo imaginou-se junto de um grande fogo de lenha.

2.º fósforo

A menina conseguiu ver a mesa posta e um gambo assado, recheado com maçãs e com ameixas.

3.º fósforo

Viu uma árvore muito linda de Natal.

4.º fósforo e seguintes

Viu a avó.

9 - De que forma a menina encontrou a sua «alegria final»?

encontrou o pai

☐

calçou as pantufas

☐

viu a avó

☒

foi para o céu com a avó

☒

jantou

☐

recebeu presentes

☐

10 - Que explicação deram as pessoas para os fósforos, já gastos, quando encontraram a menina, na manhã seguinte?

A explicação foi que tinha acendido os fósforos para se aquecer.

III- Outras actividades

1- Gostarias de ler outros contos deste autor? Porquê?

Sim, porque os livros que ele escreve são maravilhosos e agradáveis.

2- Dos seguintes contos, do mesmo autor, quais gostarias de ler?

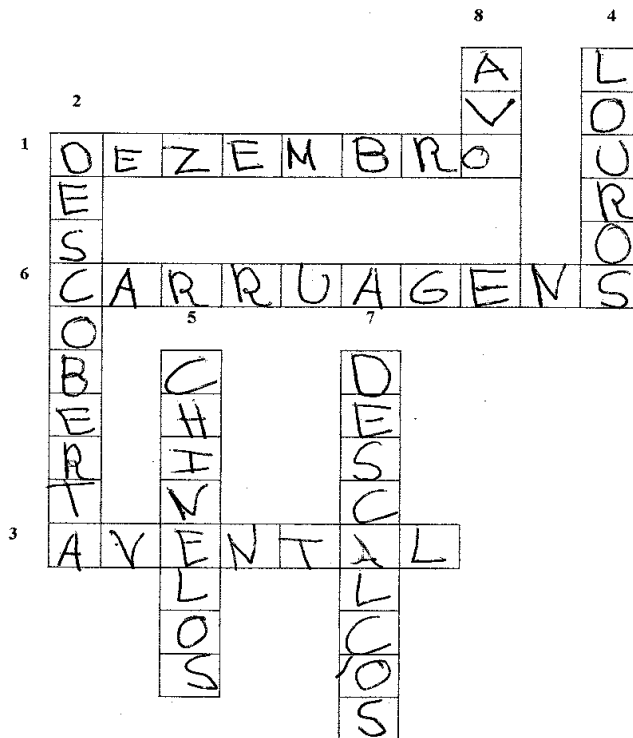
- A princesa e a ervilha ☒
- Os cisnes selvagens ☒
- O soldadinho de chumbo ☐
- A Polegarzinha ☐

2.1- Porque razão escolherias esse ou esses?

Porque os outros dois já os li e aqueles não.

3- Vamos Jogar...

3.1- Completa as palavras cruzadas de acordo com a história que leste.



1-Mês em que se passa a história,

2-A menina não tinha nada na cabeça. Tinha a cabeça...

3-Peça de vestuário onde a menina guardou os fósforos,

4-A cor dos cabelos da menina,

5- O que a menina trazia calçado quando saiu de casa,

6- A menina perdeu os chinelos a fugir de duas...

7- A menina ficou com os pés...

8-Quando acendeu o 4º fósforo menina viu a ...

«A MENINA DOS FÓSFOROS»

De: Hans Christian Andersen

GUIÃO DE LEITURA ORIENTADA



I- Elementos Paratextuais (leitura dos aspectos relativos à capa e à contracapa)

1 - Procura na capa estas informações sobre o livro:

- título da obra:

A menina dos fósforos

- autor:

Hans Christian Andersen

2 - Lê as informações da contracapa. São informações sobre:

A história ☐ a escola ☐ o autor ☒

3- Observa com atenção a imagem da capa.

3.1 - Apenas baseando-te nessa imagem, indica quais dos temas seguintes poderão ser tratados nesta obra:

Aventuras ☒ Encantamento ☐ Viagens ☐ Amor ☐
Desporto ☐ Mistério ☐ Fantasia ☐ Pobreza ☒

II- Aprofundamento da leitura

1- Em que época festiva se desenrola a acção?

Férias de Verão ☐ Páscoa ☐ Natal ☒ Dia da Mãe ☐

2 - Localiza a acção no tempo, indicando:

- o dia e o mês;

dia 31 do mês de
dezembro

- o momento do dia;

na última tarde
do ano velho

- a estação do ano.

Inverno

3 – Retira do texto três frases que façam referência à estação do ano que indicaste na pergunta anterior.

"Na última tarde do ano velho estava muito frio, muito
escuro e a neve caía com intensidade." "A frio e o meio

da escuridão, uma pobre menina deambulava pelas ruas, com a cabeça de abeto e os pés descalços. "... pois era pobre de ano novo..."

4 - Atenta agora na personagem que nos é apresentada nos dois primeiros parágrafos.

4.1- De quem se trata?

Uma menina ☐

uma menina pobre ☒

Uma menina bem vestida ☐

um menino ☐

4.2-A personagem teve um mau dia. Porquê?

a mãe zangou-se ☐

tinha muito frio ☒

não vendeu nenhum fósforo ☒

faltou à escola ☐

4.3- Explica o que aconteceu às pantufas da heroína.

roubaram-lhas ☐

eram enormes ☒

romperam-se ☐

perdeu-as ☒

5 - Recolhe, no texto, as informações necessárias ao preenchimento deste quadro:

Retrato físico da personagem	Comidos cablos louros que desciam em cascata sobre os ombros.
Indumentária	um avental velho e um par de chinelos
Condição social	Era pobre

6 - Que roupas usava a menina, na estação do ano em que decorre a acção da história?

A menina usava um avental velho e um par de chinelos da sua mãe.
Anotar no quadro a informação

7 - A menina não quis voltar para casa. Porquê?

tinha frio ☐

estava feliz ☐

o pai ia bater-lhe ☒

encontrou os amigos ☐

8 - A menina viveu alguns momentos de felicidade.

8.1. O que tornou esses momentos possíveis?

Os amigos ☐

os fósforos ☒

as pessoas que passavam ☐

8.2. Descreve as imagens que surgiram à menina após o riscar de cada fósforo.

1.º fósforo

A menina viu um fogão de ferro.

2.º fósforo

Ela no 2º fósforo viu um ganso assado com uma faca
um garfo espetados no peito.

3.º fósforo

Viu-se a ela sentada numa linda árvore de Natal.

4.º fósforo e seguintes

No último fósforo viu a sua avó muito luminosa.

9 - De que forma a menina encontrou a sua «alegria final»?

encontrou o pai

☐

calçou as pantufas

☐

viu a avó

☒

foi para o céu com a avó

☒

jantou

☐

recebeu presentes

☐

10 - Que explicação deram as pessoas para os fósforos, já gastos, quando encontraram a menina, na manhã seguinte?

"Ninguém imaginava as coisas lindas que ela tinha visto..."

III- Outras actividades

1- Gostarias de ler outros contos deste autor? Porquê?

Sim. Porque os contos deste autor são muito engraçados.

2- Dos seguintes contos, do mesmo autor, quais gostarias de ler?

• A princesa e a ervilha ☒

• Os cisnes selvagens ☐

• O soldadinho de chumbo ☐

• A Polegarzinha ☒

XL

«A MENINA DOS FÓSFOROS»

De: Hans Christian Andersen

GUIÃO DE LEITURA ORIENTADA



I- Elementos Paratextuais (leitura dos aspectos relativos à capa e à contracapa)

1 - Procura na capa estas informações sobre o livro:

- título da obra:

A Menina dos Fósforos

- autor:

Hans Christian Andersen

2 - Lê as informações da contracapa. São informações sobre:

A história ☐ a escola ☐ o autor ☒

3- Observa com atenção a imagem da capa.

3.1 - Apenas baseando-te nessa imagem, indica quais dos temas seguintes poderão ser tratados nesta obra:

Aventuras ☐ Encantamento ☒ Viagens ☒ Amor ☒
Desporto ☐ Mistério ☐ Fantasia ☐ Pobreza ☒

II- Aprofundamento da leitura

1- Em que época festiva se desenrola a acção?

Férias de Verão ☐ Páscoa ☐ Natal ☒ Dia da Mãe ☐

2 - Localiza a acção no tempo, indicando:

- o dia e o mês;

Dia 24 de
Dezembro

- o momento do dia;

À noite

- a estação do ano.

Inverno

3 - Retira do texto três frases que façam referência à estação do ano que indicaste na pergunta anterior.

"Na última tarde do ano, a noite estava muito, muito escura
e a neve caía com intensidade." "Assim, a menina continuou com os pés

desalças, que estavam muito encarnadas e aguias do frio."
"Os flocos de neve caíam-lhes nos compridos cabelos louros,
que deixavam em caracóis, mas da mãe lhes prestava atenção."

4 - Atenta agora na personagem que nos é apresentada nos dois primeiros parágrafos.

4.1- De quem se trata?

Uma menina ☐ uma menina pobre ☒
Uma menina bem vestida ☐ um menino ☐

4.2-A personagem teve um mau dia. Porquê?

a mãe zangou-se ☐ tinha muito frio ☐
não vendeu nenhum fósforo ☒ faltou à escola ☐

4.3- Explica o que aconteceu às pantufas da heroína.

roubaram-lhas ☐ eram enormes ☐ romperam-se ☐ perdeu-as ☒

5 - Recolhe, no texto, as informações necessárias ao preenchimento deste quadro:

Retrato físico da personagem	tinha cabelos louros que deixam flocos em caracóis
Indumentária	chinelos grandes e avental
Condição social	era pobre

6 - Que roupas usava a menina, na estação do ano em que decorre a acção da história?

Um avental.

7 - A menina não quis voltar para casa. Porquê?

tinha frio ☐ estava feliz ☐ o pai ia bater-lhe ☒ encontrou os amigos ☐

8 - A menina viveu alguns momentos de felicidade.

8.1. O que tornou esses momentos possíveis?

Os amigos ☐ os fósforos ☒ as pessoas que passavam ☐

8.2. Descreve as imagens que surgiram à menina após o riscar de cada fósforo.

1.º fósforo

1.ª A menina ~~sentou-se~~ a sensação de estar sentada junto a um grande fogão de ferro."

2.º fósforo

"A mesa estava posta com uma toalha branca como a neve sobre a qual tinha sido colocada uma baixela ^{estendida e um fumegante garfo assado / recheado com massas e carne}

3.º fósforo

A menina viu uma linda árvore de Natal onde estava sentada em cima dela.

4.º fósforo e seguintes

A Menina viu a sua avó cintilante e luminosa.

9 - De que forma a menina encontrou a sua «alegria final»?

encontrou o pai

☐

calçou as pantufas

☐

viu a avó

☒

foi para o céu com a avó

☒

jantou

☐

recebeu presentes

☐

10 - Que explicação deram as pessoas para os fósforos, já gastos, quando encontraram a menina, na manhã seguinte?

1.ª Ela tentou aquecer-se."

III- Outras actividades

1- Gostarias de ler outros contos deste autor? Porquê?

Sim. Eu gostaria de ler outros contos deste autor porque normalmente ele escreve muito bem e tem ilustrações fantásticas.

2- Dos seguintes contos, do mesmo autor, quais gostarias de ler?

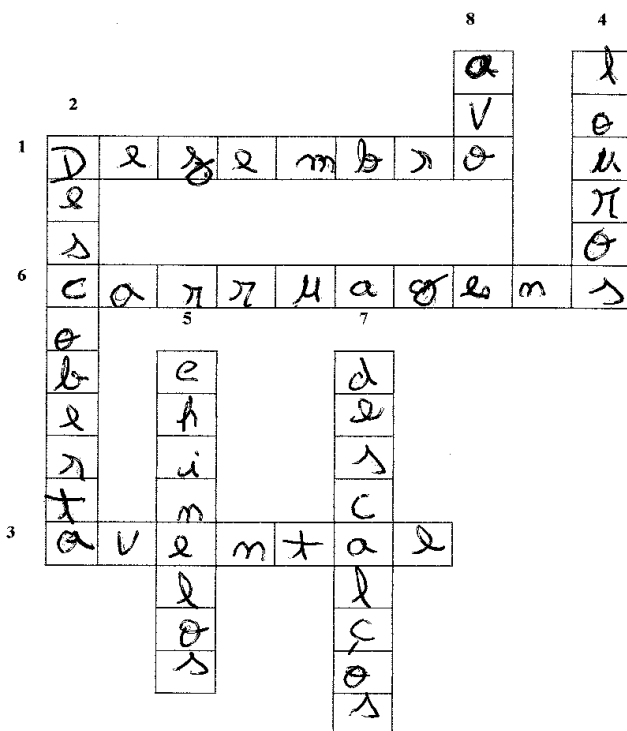
- A princesa e a ervilha ☐
- Os cisnes selvagens ☒
- O soldadinho de chumbo ☐
- A Polegarzinha ☒

2.1- Porque razão escolherias esse ou esses?

Porque nunca os li e gostava de os ler.

3- Vamos Jogar...

3.1- Completa as palavras cruzadas de acordo com a história que leste.



1-Mês em que se passa a história,

2-A menina não tinha nada na cabeça. Tinha a cabeça...

3-Peça de vestuário onde a menina guardou os fósforos,

4-A cor dos cabelos da menina,

5- O que a menina trazia calçado quando saiu de casa,

6- A menina perdeu os chinelos a fugir de duas...

7- A menina ficou com os pés...

8-Quando acendeu o 4º fósforo menina viu a ...

Guião de Leitura

Grupo B

«A MENINA DOS FÓSFOROS»

De: Hans Christian Andersen

GUIÃO DE LEITURA ORIENTADA



I- Elementos Paratextuais (leitura dos aspectos relativos à capa e à contracapa)

1 - Procura na capa estas informações sobre o livro:

- título da obra:

A Menina dos Fósforos.

- autor:

Hans Christian Andersen

2- Lê as informações da contracapa. São informações sobre:

A história ☒ a escola ☐ o autor ☒

3- Observa com atenção a imagem da capa.

3.1 - Apenas baseando-te nessa imagem, indica quais dos temas seguintes poderão ser tratados nesta obra:

Aventuras ☐ Encantamento ☒ Viagens ☐ Amor ☒
Desporto ☐ Mistério ☐ Fantasia ☒ Pobreza ☒

II- Aprofundamento da leitura

1- Em que época festiva se desenrola a acção?

Férias de Verão ☐ Páscoa ☐ Natal ☒ Dia da Mãe ☐

2 - Localiza a acção no tempo, indicando:

- o dia e o mês;

- o momento do dia;

- a estação do ano.

No dia 31 de Dezembro

A tarde

Inverno

3 - Retira do texto três frases que façam referência à estação do ano que indicaste na pergunta anterior.

"Ao frio e no meio da escuridão". "Luzes brilharão em todas as janelas". "As suas mãos geladas."

estava quase gelada com o frio."

4 - Atenta agora na personagem que nos é apresentada nos dois primeiros parágrafos.

4.1- De quem se trata?

Uma menina ☐

uma menina pobre ☒

Uma menina bem vestida ☐

um menino ☐

4.2-A personagem teve um mau dia. Porquê?

a mãe zangou-se ☐

tinha muito frio ☒

não vendeu nenhum fósforo ☒

faltou à escola ☐

4.3- Explica o que aconteceu às pantufas da heroína.

roubaram-lhas ☒

eram enormes ☐

romperam-se ☐

perdeu-as ☒

5 - Recolhe, no texto, as informações necessárias ao preenchimento deste quadro:

Retrato físico da personagem	tinha cabelos louros e era coladora
Indumentária	cabeça descoberta e chinelos
Condição social	era pobre e não tinha uma boa família

6 - Que roupas usava a menina, na estação do ano em que decorre a acção da história?

Chinelos e um avental

7 - A menina não quis voltar para casa. Porquê?

tinha frio ☐

estava feliz ☐

o pai ia bater-lhe ☒

encontrou os amigos ☐

8 - A menina viveu alguns momentos de felicidade.

8.1. O que tornou esses momentos possíveis?

Os amigos ☐

os fósforos ☒

as pessoas que passavam ☐

8.2. Descreve as imagens que surgiram à menina após o riscar de cada fósforo.

1.º fósforo

A menina viu um fogo.

2.º fósforo

Uma mesa com uma toalha branca.

3.º fósforo

Uma linda árvore de Natal.

4.º fósforo e seguintes

A menina viu a avó e como não queria que ela se fosse embora acende todos os fósforos.

9 - De que forma a menina encontrou a sua «alegria final»?

encontrou o pai

☐

calçou as pantufas

☐

viu a avó

☒

foi para o céu com a avó

☒

jantou

☐

recebeu presentes

☐

10 - Que explicação deram as pessoas para os fósforos, já gastos, quando encontraram a menina, na manhã seguinte?

A explicação que deram foi que a menina tinha tido frio que acendeu os fósforos.

III- Outras actividades

1- Gostarias de ler outros contos deste autor? Porquê?

Sim porque eu gosto de ler.

2- Dos seguintes contos, do mesmo autor, quais gostarias de ler?

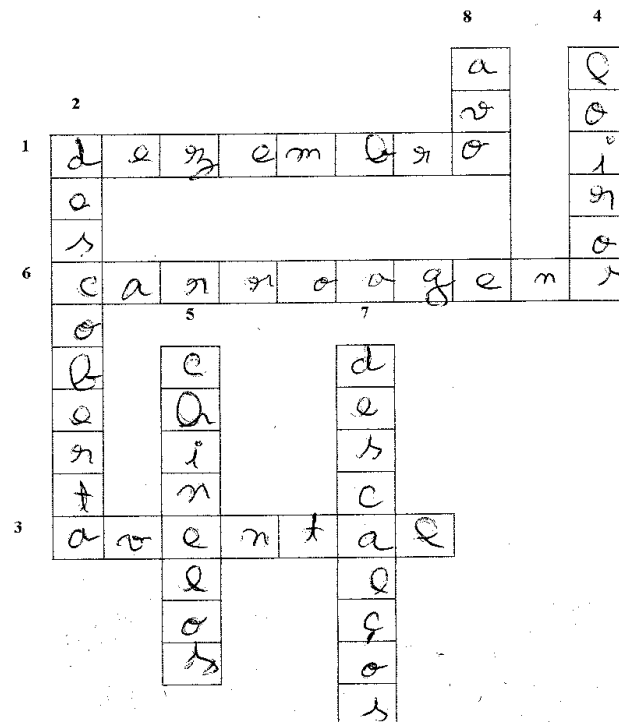
- A princesa e a ervilha ☐
- Os cisnes selvagens ☐
- O soldadinho de chumbo ☒
- A Polegarzinha ☒

2.1- Porque razão escolherias esse ou esses?

Eu escolheria esses porque eu tenho os
dentes.

3- Vamos Jogar...

3.1- Completa as palavras cruzadas de acordo com a história que leste.



1-Mês em que se passa a história,

2-A menina não tinha nada na cabeça. Tinha a cabeça...

3-Peça de vestuário onde a menina guardou os fósforos,

4-A cor dos cabelos da menina,

5- O que a menina trazia calçado quando saiu de casa,

6- A menina perdeu os chinelos a fugir de duas...

7- A menina ficou com os pés...

8-Quando acendeu o 4º fósforo a menina viu a ...

«A MENINA DOS FÓSFOROS»

De: Hans Christian Andersen

GUIÃO DE LEITURA ORIENTADA



I- Elementos Paratextuais (leitura dos aspectos relativos à capa e à contracapa)

1 - Procura na capa estas informações sobre o livro:

- título da obra:

A Menina dos fósforos

- autor:

Hans Christian Andersen

2- Lê as informações da contracapa. São informações sobre:

A história ☒ a escola ☐ o autor ☒

3- Observa com atenção a imagem da capa.

3.1 - Apenas baseando-te nessa imagem, indica quais dos temas seguintes poderão ser tratados nesta obra:

Aventuras ☐ Encantamento ☒ Viagens ☐ Amor ☐
Desporto ☐ Mistério ☐ Fantasia ☒ Pobreza ☒

II- Aprofundamento da leitura

1- Em que época festiva se desenrola a acção?

Férias de Verão ☐ Páscoa ☐ Natal ☒ Dia da Mãe ☐

2 - Localiza a acção no tempo, indicando:

- o dia e o mês;

- o momento do dia;

- a estação do ano.

31 de Dezembro No Inverno

3 - Retira do texto três frases que façam referência à estação do ano que indicaste na pergunta anterior.

"As suas maçãs estavam quase geladas de frio"

"Na última tarde do ano velho estava muito escuro e a neve caía com intensidade. Ao frio e no meio da escuridão, uma pobre menina deambulava pelas ruas."

4 - Atenta agora na personagem que nos é apresentada nos dois primeiros parágrafos.

4.1- De quem se trata?

Uma menina ☐ uma menina pobre ☒
Uma menina bem vestida ☐ um menino ☐

4.2-A personagem teve um mau dia. Porquê?

a mãe zangou-se ☐ tinha muito frio ☒
não vendeu nenhum fósforo ☒ faltou à escola ☐

4.3- Explica o que aconteceu às pantufas da heroína.

roubaram-lhas ☒ eram enormes ☒ romperam-se ☐ perdeu-as ☒

5 - Recolhe, no texto, as informações necessárias ao preenchimento deste quadro:

Retrato físico da personagem	A menina tinha os cabelos loiros e embaraçados
Indumentária	Andava com um avental velho
Condição social	A menina era pobre e mãe tinha boa família

6 - Que roupas usava a menina, na estação do ano em que decorre a acção da história?

usava um avental

7 - A menina não quis voltar para casa. Porquê?

tinha frio ☐ estava feliz ☐ o pai ia bater-lhe ☒ encontrou os amigos ☐

8 - A menina viveu alguns momentos de felicidade.

8.1. O que tornou esses momentos possíveis?

Os amigos ☐ os fósforos ☒ as pessoas que passavam ☐

8.2. Descreve as imagens que surgiram à menina após o riscar de cada fósforo.

1.º fósforo

Acen - deu o 1.º fósforo a menina teve a sensação de estar sentada ao pé de um

2.º fósforo

Acen - deu 2.º fósforo apareceu um chama ^{de fogo} viu uma mesa posta com uma toalha branca

3.º fósforo

ganse assado, recheado, maçãs ameixas. Acen - deu 3.º fósforo e viu - se sentada numa árvore de Natal.

4.º fósforo e seguintes

Acen - deu 4.º fósforo e viu a avó luminosa e cintilante

9 - De que forma a menina encontrou a sua «alegria final»?

encontrou o pai

☐

calçou as pantufas

☐

viu a avó

☒

foi para o céu com a avó

☒

jantou

☐

recebeu presentes

☐

10 - Que explicação deram as pessoas para os fósforos, já gastos, quando encontraram a menina, na manhã seguinte?

Algumas pessoas disseram ela tentou se aquecer

III- Outras actividades

1- Gostarias de ler outros contos deste autor? Porquê?

Gostaria de ler todos. os livros são bonitos

2- Dos seguintes contos, do mesmo autor, quais gostarias de ler?

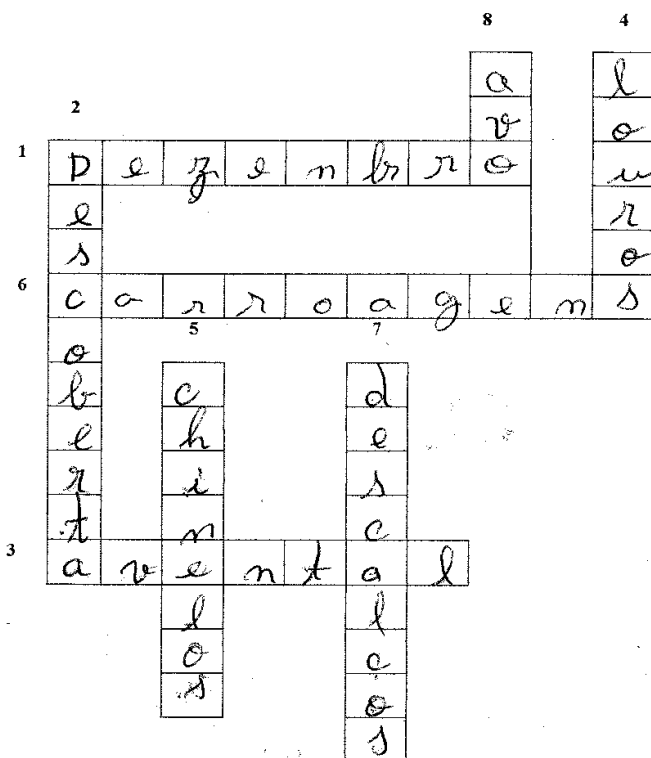
- A princesa e a ervilha ☒
- Os cisnes selvagens ☒
- O soldadinho de chumbo ☒
- A Polegarzinha ☒

2.1- Porque razão escolherias esse ou esses?

Escolia porque os títulos são bonitos

3- Vamos Jogar...

3.1- Completa as palavras cruzadas de acordo com a história que leste.



1-Mês em que se passa a história,

2-A menina não tinha nada na cabeça. Tinha a cabeça...

3-Peça de vestuário onde a menina guardou os fósforos,

4-A cor dos cabelos da menina,

5- O que a menina trazia calçado quando saiu de casa,

6- A menina perdeu os chinelos a fugir de duas...

7- A menina ficou com os pés...

8-Quando acendeu o 4º fósforo menina viu a ...

«A MENINA DOS FÓSFOROS»

De: *Hans Christian Andersen*

GUIÃO DE LEITURA ORIENTADA



I- Elementos Paratextuais (leitura dos aspectos relativos à capa e à contracapa)

1 - Procura na capa estas informações sobre o livro:

- título da obra:

A Menina dos Fósforos.

- autor:

Hans Christian Andersen.

2 - Lê as informações da contracapa. São informações sobre:

A história ☒ a escola ☐ o autor ☒

3- Observa com atenção a imagem da capa.

3.1 - Apenas baseando-te nessa imagem, indica quais dos temas seguintes poderão ser tratados nesta obra:

Aventuras ☒ Encantamento ☐ Viagens ☐ Amor ☐
Desporto ☐ Mistério ☒ Fantasia ☐ Pobreza ☒

II- Aprofundamento da leitura

1- Em que época festiva se desenrola a acção?

Férias de Verão ☐ Páscoa ☐ Natal ☒ Dia da Mãe ☐

2 - Localiza a acção no tempo, indicando:

- o dia e o mês;

*31
Dezembro*

- o momento do dia;

*Na última
tarde do ano
velho.*

- a estação do ano.

Inverno

3 - Retira do texto três frases que façam referência à estação do ano que indicaste na pergunta anterior.

*"Na última tarde do ano velho estava muito
frio, muito escuro e a neve caía com intensidade."*

"Assim, a menina continuou com os pés descalços, que esta vão muito encardidos e azuis do frio. Os flocos de neve caíam-lhe nos compridos cabelos louros..."

4 - Atenta agora na personagem que nos é apresentada nos dois primeiros parágrafos.

4.1- De quem se trata?

- Uma menina ☐ uma menina pobre ☒
 Uma menina bem vestida ☐ um menino ☐

4.2-A personagem teve um mau dia. Porquê?

- a mãe zangou-se ☐ tinha muito frio ☒
 não vendeu nenhum fósforo ☒ faltou à escola ☐

4.3- Explica o que aconteceu às pantufas da heroína.

- roubaram-lhas ☒ eram enormes ☐ romperam-se ☐ perdeu-as ☒

5 - Recolhe, no texto, as informações necessárias ao preenchimento deste quadro:

Retrato físico da personagem	compridos cabelos louros
Indumentária	um par de chinelos, um avental velho.
Condição social	pobre.

6 - Que roupas usava a menina, na estação do ano em que decorre a acção da história?

Usava um avental velho e um par de chinelos

7 - A menina não quis voltar para casa. Porquê?

- tinha frio ☐ estava feliz ☐ o pai ia bater-lhe ☒ encontrou os amigos ☐

8 - A menina viveu alguns momentos de felicidade.

8.1. O que tornou esses momentos possíveis?

- Os amigos ☐ os fósforos ☒ as pessoas que passavam ☐

8.2. Descreve as imagens que surgiram à menina após o riscar de cada fósforo.

1.º fósforo

Um fogão de ferro muito quente.

2.º fósforo

Um ganso assado, recheado com maçãs e ameixas.

3.º fósforo

Uma linda árvore de Natal.

4.º fósforo e seguintes

A avó.

9 - De que forma a menina encontrou a sua «alegria final»?

encontrou o pai

☐

calçou as pantufas

☐

viu a avó

☒

foi para o céu com a avó

☒

jantou

☐

recebeu presentes

☐

10 - Que explicação deram as pessoas para os fósforos, já gastos, quando encontraram a menina, na manhã seguinte?

A explicação foi que deve ter tentado adormecer-se.

III- Outras actividades

1- Gostarias de ler outros contos deste autor? Porquê?

Sim, porque eu gostei muito desta história e eu queria ler mais como esta.

2- Dos seguintes contos, do mesmo autor, quais gostarias de ler?

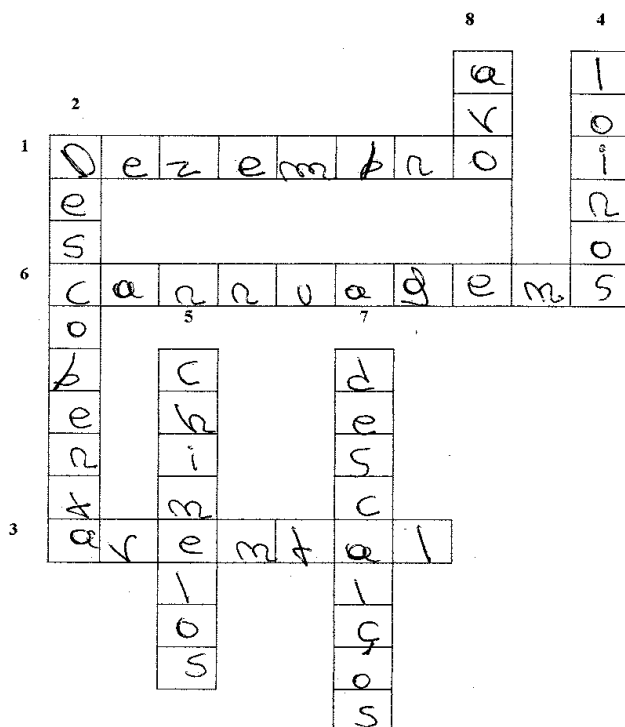
- A princesa e a ervilha ☒
- Os cisnes selvagens ☒
- O soldadinho de chumbo ☒
- A Polegarzinha ☒

2.1- Porque razão escolherias esse ou esses?

Porque esta história como foi gina
as outras também devem ser.

3- Vamos Jogar...

3.1- Completa as palavras cruzadas de acordo com a história que leste.



1-Mês em que se passa a história,

2-A menina não tinha nada na cabeça. Tinha a cabeça...

3-Peça de vestuário onde a menina guardou os fósforos,

4-A cor dos cabelos da menina,

5- O que a menina trazia calçado quando saiu de casa,

6- A menina perdeu os chinelos a fugir de duas...

7- A menina ficou com os pés...

8-Quando acendeu o 4º fósforo menina viu a ...

«A MENINA DOS FÓSFOROS»

De: Hans Christian Andersen

GUIÃO DE LEITURA ORIENTADA



I- Elementos Paratextuais (leitura dos aspectos relativos à capa e à contracapa)

1 - Procura na capa estas informações sobre o livro:

- título da obra:

A menina dos fósforos

- autor:

Hans Christian Andersen

2 - Lê as informações da contracapa. São informações sobre:

A história ☒ a escola ☐ o autor ☒

3- Observa com atenção a imagem da capa.

3.1 - Apenas baseando-te nessa imagem, indica quais dos temas seguintes poderão ser tratados nesta obra:

Aventuras ☐ Encantamento ☐ Viagens ☒ Amor ☐
Desporto ☐ Mistério ☒ Fantasia ☒ Pobreza ☐

II- Aprofundamento da leitura

1 - Em que época festiva se desenrola a acção?

Férias de Verão ☐ Páscoa ☐ Natal ☒ Dia da Mãe ☐

2 - Localiza a acção no tempo, indicando:

- o dia e o mês;

31
Dezembro

- o momento do dia;

tarde

- a estação do ano.

inverno

3 - Retira do texto três frases que façam referência à estação do ano que indicaste na pergunta anterior.

Na última tarde do ano velho
estava muito fria muito escura e

meio caso com intensidade

4 - Atenta agora na personagem que nos é apresentada nos dois primeiros parágrafos.

4.1- De quem se trata?

Uma menina ☐

uma menina pobre ☒

Uma menina bem vestida ☐

um menino ☐

4.2-A personagem teve um mau dia. Porquê?

a mãe zangou-se ☐

tinha muito frio ☒

não vendeu nenhum fósforo ☒

faltou à escola ☐

4.3- Explica o que aconteceu às pantufas da heroína.

roubaram-lhas ☒

eram enormes ☐

romperam-se ☐

perdeu-as ☒

5 - Recolhe, no texto, as informações necessárias ao preenchimento deste quadro:

Retrato físico da personagem	Era feia e tinha o cabelo em araculador
Indumentária	Uma sua camisola rota
Condição social	pobre

6 - Que roupas usava a menina, na estação do ano em que decorre a acção da história?

Uma saia e camisola toda rota

7 - A menina não quis voltar para casa. Porquê?

tinha frio ☐

estava feliz ☐

o pai ia bater-lhe ☒

encontrou os amigos ☐

8 - A menina viveu alguns momentos de felicidade.

8.1. O que tornou esses momentos possíveis?

Os amigos ☐

os fósforos ☒

as pessoas que passavam ☐

8.2. Descreve as imagens que surgiram à menina após o riscar de cada fósforo.

1.º fósforo

Um fogão a gás

2.º fósforo

Uma mesa com uma toalha branca
e uma cadeira e um guarda-roupa

3.º fósforo

Um pedaço de metal com muitas
velas e fogueirinhas coloridas

4.º fósforo e seguintes

Apareceu uma fogueira e apareceu
a imagem da avó

9 - De que forma a menina encontrou a sua «alegria final»?

encontrou o pai

☐

calçou as pantufas

☐

viu a avó

☒

foi para o céu com a avó

☒

jantou

☐

recebeu presentes

☐

10 - Que explicação deram as pessoas para os fósforos, já gastos, quando encontraram a menina, na manhã seguinte?

Ela queria esquecer-se

III- Outras actividades

1- Gostarias de ler outros contos deste autor? Porquê?

Sim. Porque sabe fazer as histórias

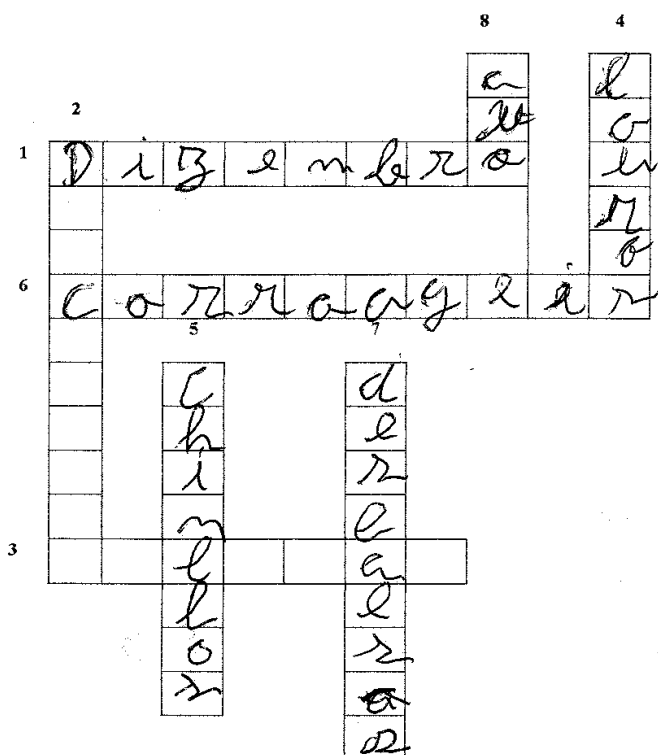
2- Dos seguintes contos, do mesmo autor, quais gostarias de ler?

- A princesa e a ervilha ☒
- Os cisnes selvagens ☒
- O soldadinho de chumbo ☒
- A Polegarzinha ☐

2.1- Porque razão escolherias esse ou esses?

3- Vamos Jogar...

3.1- Completa as palavras cruzadas de acordo com a história que leste.



1-Mês em que se passa a história,

2-A menina não tinha nada na cabeça. Tinha a cabeça...

3-Peça de vestuário onde a menina guardou os fósforos,

4-A cor dos cabelos da menina,

5- O que a menina trazia calçado quando saiu de casa,

6- A menina perdeu os chinelos a fugir de duas...

7- A menina ficou com os pés...

8-Quando acendeu o 4º fósforo menina viu a ...

«A MENINA DOS FÓSFOROS»

De: Hans Christian Andersen

GUIÃO DE LEITURA ORIENTADA



I- Elementos Paratextuais (leitura dos aspectos relativos à capa e à contracapa)

1 - Procura na capa estas informações sobre o livro:

- título da obra:

A Menina dos Fósforos

- autor:

Hans Christian Andersen

2- Lê as informações da contracapa. São informações sobre:

A história ☒ a escola ☐ o autor ☒

3- Observa com atenção a imagem da capa.

3.1 - Apenas baseando-te nessa imagem, indica quais dos temas seguintes poderão ser tratados nesta obra:

Aventuras ☐ Encantamento ☒ Viagens ☐ Amor ☐
Desporto ☐ Mistério ☐ Fantasia ☒ Pobreza ☒

II- Aprofundamento da leitura

1- Em que época festiva se desenrola a acção?

Férias de Verão ☐ Páscoa ☐ Natal ☒ Dia da Mãe ☐

2 - Localiza a acção no tempo, indicando:

- o dia e o mês;

- o momento do dia;

- a estação do ano.

31 de Dezembro

tarde

Inverno

3 – Retira do texto três frases que façam referência à estação do ano que indicaste na pergunta anterior.

"Na última tarde do ano velho estava muito frio..."

"As suas mãos estavam quase geladas do frio."

"Ao frio e no meio da escuridão, etc."

4 - Atenta agora na personagem que nos é apresentada nos dois primeiros parágrafos.

4.1- De quem se trata?

Uma menina ☐ uma menina pobre ☒
Uma menina bem vestida ☐ um menino ☐

4.2-A personagem teve um mau dia. Porquê?

a mãe zangou-se ☐ tinha muito frio ☒
não vendeu nenhum fósforo ☒ faltou à escola ☐

4.3- Explica o que aconteceu às pantufas da heroína.

roubaram-lhas ☒ eram enormes ☒ romperam-se ☐ perdeu-as ☒

5 - Recolhe, no texto, as informações necessárias ao preenchimento deste quadro:

Retrato físico da personagem	Já muito encolhidos e aguias do frio e era loura as caracóis
Indumentária	Um avental, os pés descalços
Condição social	Pobre

6 - Que roupas usava a menina, na estação do ano em que decorre a acção da história?

Bragia vestido um avental velho.

7 - A menina não quis voltar para casa. Porquê?

tinha frio ☐ estava feliz ☐ o pai ia bater-lhe ☒ encontrou os amigos ☐

8 - A menina viveu alguns momentos de felicidade.

8.1. O que tornou esses momentos possíveis?

Os amigos ☐ os fósforos ☒ as pessoas que passavam ☐

8.2. Descreve as imagens que surgiram à menina após o riscar de cada fósforo.

1.º fósforo

A menina teve a sensação de estar sentada junto a um grande fogo de fogueira.

2.º fósforo

Uma mesa estava posta com uma toalha branca onde foi colocada uma brisa e um grande prato e recheado com peças e ameixas.

3.º fósforo

Viu-se sentada sob uma árvore de Natal, a maior e a mais bem ornamentada.

4.º fósforo e seguintes

Viu a avó já falecida, luminosa e cintilante, e no entanto com uma aparência suave e amorosa.

9 - De que forma a menina encontrou a sua «alegria final»?

encontrou o pai

☐

calçou as pantufas

☐

viu a avó

☒

foi para o céu com a avó

☒

jantou

☐

recebeu presentes

☐

10 - Que explicação deram as pessoas para os fósforos, já gastos, quando encontraram a menina, na manhã seguinte?

Disseram que a menina tentou aquecer-se.

III- Outras actividades

1- Gostarias de ler outros contos deste autor? Porquê?

Sim. Porque esta história dele é muito bonita então os outros também devem ser.

2- Dos seguintes contos, do mesmo autor, quais gostarias de ler?

• A princesa e a ervilha ☐

• Os cisnes selvagens ☒

• O soldadinho de chumbo ☐

• A Polegarzinha ☐

