

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Faculdade de Artes e Letras

Departamento de Letras



**Compreensão em Leitura no 1º Ciclo
O Caso dos Alunos do 3ºano de Escolaridade**

Laurinda Maria Luís Antunes Inácio Geraldês

Covilhã

Junho, 2010

**Compreensão em Leitura no 1º Ciclo
O Caso dos Alunos do 3ºano de Escolaridade**

Candidata: Laurinda Maria Luís Antunes Inácio Geraldes

ORIENTADORA:

Professora Doutora Maria da Graça Guilherme d' Almeida Sardinha

**Dissertação de 2º Ciclo em
Estudos Didáticos, Culturais, linguísticos
e literários, conducente ao Grau de Mestre,
apresentado à Universidade da Beira Interior**

AGRADECIMENTOS

A concretização deste projecto só foi possível tendo em conta o contributo e apoio de algumas pessoas a quem não posso deixar de agradecer.

Ao Director do Agrupamento de escolas de Idanha-a-Nova, que permitiu desenvolver a parte prática desta nossa dissertação de Mestrado, com os alunos da Escola básica do Rosmaninhal.

A toda a minha família, especialmente marido e filho, pela paciência, pelo apoio e ajuda prestada e por acreditarem e sempre me incentivarem.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para que conseguíssemos atingir os nossos propósitos.

E Finalmente, um agradecimento muito especial à orientadora, Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, pela sábia orientação, constante disponibilidade e apoio em todos os momentos.

Resumo

A compreensão em leitura baseada no modelo de ensino explícito da leitura de Giasson, deu o mote à nossa dissertação.

Tendo a narrativa intitulada “ O Segredo do Rio “ de Miguel Sousa Tavares como suporte textual, levámos à nossa sala de aula um conjunto de actividades que nos trouxeram respostas sobre o comportamento em compreensão leitora, de dois alunos, cujos casos descrevemos de forma detalhada.

Abstract

The reading comprehension based on the Giasson’s explicit reading teaching example, gave the motto to our essay.

Having the entitled tale “ O Segredo do Rio “ from Miguel Sousa Tavares as textual support., we brought to our classroom a set of activities wich gave us answers about two pupils reading comprehension behavior, whose case we described in detail.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	iv
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Quadros.....	viii
Índice de Anexos.....	ix
Introdução.....	1
QUADRO TEÓRICO	
CAPITULO I: Leitura e Modelos Explicativos	
1.1 Da Leitura ao acto de Ler.....	5
1.2 Modelos explicativos do acto de ler.....	10
1.2.1 Modelos Ascendentes.....	11
1.2.2 Modelos Descendentes.....	16
1.2.3 Modelos Interactivos.....	21
CAPITULO II: Motivação e Compreensão da Leitura	
2.1 Motivar para a Leitura.....	28
2.2 Modelo de Compreensão Leitora.....	31
2.3 Processos de Compreensão na Leitura.....	35
2.4 Factores que Influenciam a Compreensão Leitora.....	46
2.4.1 Factores Relacionados com as Características do Sujeito.....	46
2.4.2 Factores associados às Características do texto: Conteúdo e estrutura.....	50
CAPITULO III: Narrativas Infantis	
3.1 Discursos sobre o lugar do literário no desenvolvimento da criança.....	52
3.2 Das Narrativas Infantis à compreensão do texto escrito.....	55
PARTE PRÁTICA	
CAPITULO IV: O Estudo: Metodologia	

4.1 O Estudo de Caso	59
4.2 Os Casos / Os Alunos	62
4.3 Métodos e técnicas de avaliação da compreensão leitora.....	68
4.4 A Obra “O Segredo do Rio”	72
4.5 Actividades de Compreensão leitora	78
4.5.1 Planificação	81
4.5.2 Duração.....	82
4.5.3 Divisão da Obra.....	82
4.5.4 Estratégias.....	83
4.5.5 Sugestões para Trabalhos Futuros	97
Considerações Finais:	100
Referências Bibliográficas	102
Anexos	107

Índice de Figuras:

Figura 1. Modelo de Leitura de Gough	15
Figura 2. Modelo de Leitura de Rumelhart	25
Figura 3. Modelo Contemporâneo de Compreensão na Leitura	31
Figura 4. As Componentes da Variável Leitora	33
Figura 5. Processos de Leitura e Suas Componentes	36

Índice de Quadros:

Quadro 1. Elementos Presentes no Modelo de Leitura Goodman	20
Quadro 2. Caracterização do aluno	65
Quadro 3. Caracterização do aluno	67
Quadro 4. Estrutura da narrativa “O Segredo do Rio”	75
Quadro 5. Identificação e justificação dos temas presentes na obra	78
Quadro 6. Competências a desenvolver	82
Quadro 7. Quadro para a pré-leitura	84
Quadro 8. Avaliação da pré-leitura	85
Quadro 9. Avaliação da leitura	89
Quadro 10. Avaliação da compreensão leitora dos alunos	95

Índice de Anexos:

Anexo 1. Ficha Antes da Leitura

Anexo 2. Ficha Depois da Leitura

Anexo 3. Ficha de Avaliação da Actividade

Ler é...

Armazenar informações

Desenvolver

Ampliar Horizontes

Compreender o mundo

Comunicar-se melhor

Escrever melhor

Relacionar-se melhor com o outro

(Andréa Machado / Edson Teixeira)

Introdução

A leitura é um acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo. Sabe-se hoje que ler é muito mais do que decifrar, é construir o significado do escrito, levando o leitor à mobilização de diversas estratégias com vista à compreensão de um enunciado. Os resultados dos estudos sobre os níveis de literacia vieram mostrar que uma enorme percentagem de portugueses deixaram de ler logo que abandonaram a escola, tendo perdido capacidades neste domínio, porque o acto de ler ficou associado a uma tarefa penosa e desmotivante. Deste modo, para que haja uma verdadeira cultura do livro, no sentido do prazer conferido pela leitura, é necessário que a tarefa primordial da apresentação do livro à criança comece pela família. O encontro criança/livro deverá ser continuado e intensificado nos jardins-de-infância e muito mais desenvolvido nas escolas, pois poder-se-á dizer que é o pilar da formação ao longo da vida. No entanto, não basta ler muito para aprender a ler e a escrever bem. É a produção escrita que desenvolve a reflexão sobre os processos de construção da linguagem, facilitando assim a compreensão da leitura e, conseqüentemente, o gosto de ler.

Deste modo, para que possa haver uma boa relação entre o texto e o leitor deve haver uma série de condicionantes que possibilitem uma óptima e fiel interpretação da mensagem. O suporte físico, a forma do livro, os caracteres gráficos e as ilustrações são importantes na construção de estratégias que possam cativar o interesse da criança pela leitura. A apresentação pode condicionar a recepção. O livro é o objecto mediador entre o autor e o leitor, desta forma, o envolvimento entre as crianças e os livros pode ser gerado em algumas circunstâncias da vida, tais como num ambiente de família, entre amigos, na escola ou na biblioteca.

O contacto com os livros deve ser promovido o mais cedo possível. Todas as crianças têm no seu intimo um leitor oculto e que deve ser provocado a revelar-se, provocado de diferentes formas para que a leitura se torne, não só, um hábito, mas também um prazer. Cabe-nos a nós pais, educadores, professores e mediadores de bibliotecas, proporcionar às crianças o contacto com os livros e fomentar os hábitos de leitura.

Segundo Azevedo (2007: 149), citando (Nunes, 1997: 9)

O livro pode ser o suporte mais fascinante e complexo das narrativas e informações fundamentais de nossa cultura, mas corre o risco (e o desenlace pode ser fatal) de cair em mãos de quem não vê necessidade em ler, nem descortina prazer nessa acção.

Ora, o contexto pedagógico é, sem sombra de dúvida, o lugar onde a aprendizagem da leitura se efectua, bem como o amor ao livro. Não descoramos, todavia, o papel das famílias, como lugar da primeira socialização, mas repetimos è à escola que cabe o papel principal. Assim, o nosso estudo para além de promover a leitura terá como suporte um conjunto de estratégias enquadradas numa narrativa infantil, que servirão em simultâneo de testar a compreensão em leitura e ao mesmo tempo promovê-la

Com base na obra seleccionada, “ O Segredo do Rio” e na senda do ensino explícito, propomo-nos apresentar um estudo de caso levado a efeito na sala onde trabalhamos.

Nesta perspectiva, os objectivos que nos propomos atingir são os seguintes:

- ✓ Formar Leitores
- ✓ Elaborar uma síntese sobre conceitos, práticas e modelos explicativos do processo de ler
- ✓ Desenvolver um estudo de caso no âmbito da compreensão em leitura.
- ✓ Desenvolver o estudo da obra supracitada.

Organização do Trabalho

A nossa dissertação comporta duas partes distintas:

Na primeira parte, para além, da introdução e dos objectivos, apresentamos um quadro teórico suportado por uma bibliografia referente aos aspectos da literacia leitora e aos aspectos referentes às narrativas infantis

No âmbito da literacia leitora apresentamos:

Parte I

- **Da Leitura ao Acto de Ler;**
- **Modelos Explicativos do Acto de Ler;**
- **Modelos Ascendentes;**
- **Modelos Descendentes;**
- **Modelos Interactivos;**
- **Motivar para a Leitura**
- **Compreensão Leitora - conceito e processos**
- **Conceito de Compreensão leitora**
- **Modelo de Compreensão Consensual**
- **Processos de Compreensão na leitura**
- **Microprocessos**
 - O reconhecimento de palavras
 - Leitura de grupos de palavras
 - Microselecção
- **Processos de Integração**
 - O referente e Conectores
 - Inferências
- **Macroprocessos**
 - Ideia Principal

-Resumo

-A Estrutura do Texto

➤ **Processos de Elaboração**

-Previsões

-Imagens mentais e respostas afectivas

-Raciocínio

-Integração da Informação do texto nos conhecimentos

➤ **Processos Metacognitivos**

➤ **Factores que influenciam a Compreensão leitora**

➤ **Discursos sobre o lugar do literário no desenvolvimento da criança**

➤ **Das Narrativas Infantis à compreensão do texto escrito**

Parte II

Parte Prática

➤ **Estudo de caso**

-**Vantagens e Inconvenientes**

-**O caso dos alunos do 3º ano de escolaridade**

-**Interpretação dos Resultados**

➤ **Considerações Finais**

➤ **Bibliografia**

No âmbito da segunda parte deste trabalho, desenvolvemos, na nossa sala de aula, um estudo de caso com os alunos do 3º ano de escolaridade.

Alertamos, desde já, que algumas limitações temporais poderão ser contraproducentes, na procura de conclusões finais. Entendemos, contudo que os trabalhos desta índole, são percursos em aberto, cujo objectivo principal, é o de repensar as nossas práticas lectivas conducentes a uma acção que promova as aprendizagens dos nossos alunos.

Finalizamos com a bibliografia, bem como um conjunto de anexos que nos pareceram pertinentes.

Capítulo I

1.1. Da Leitura ao Acto de Ler

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

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

(Pinto, 2002:95)

Vivemos actualmente numa sociedade baseada na informação e na gestão adequada do conhecimento. Nesta perspectiva, é fundamental desenvolver competências de literacia, nomeadamente no domínio da compreensão da leitura. Sendo assim a leitura não é apenas uma das ferramentas mais importantes para o estudo e o trabalho, é também um dos grandes prazeres da vida. Num mundo onde cada vez mais os meios de comunicação dominam o interesse das novas gerações, os pais frequentemente se preocupam em criar nas crianças hábitos de leitura.

De facto, o desenvolvimento da literacia nas primeiras idades é cada vez mais considerado pela literatura da especialidade como essencial para o posterior processo de aquisição da leitura e da escrita.

O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura constituem um processo constante, que se inicia no lar das crianças, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e tem continuidade ao longo de toda a vida.

As crianças começam cedo a formar a sua leitura do mundo, mas o modo como esse processo se desenvolve depende sobretudo das oportunidades que lhe são oferecidas.

Toda a criança é uma leitora nata, o livro exerce um poder de atracção muito grande sobre ela, apesar do seu ainda analfabetismo não a impede de se deleitar com a sua leitura, uma criança que possui uma idade inferior à idade escolar ainda não terá aprendido a decifrar o nosso código escrito, mas o seu cérebro já sabe decifrar imagens, cores, cenas, dentro da sua cabeça todos esses elementos vão ganhando vida, mesmo que isso não nos seja perceptível. Com a prática a criança vai desenvolvendo a sua criatividade a ponto de mais tarde não precisar mais das figuras, nem cores, mas sim textos enfileirados em linhas, seguindo ainda uma ordem sem sentido, para quem não conhece o código escrito da língua, mas que na sua criatividade já lhe permite fantasiar histórias. Essa criança

(...) vai ser um bom leitor se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência, se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhe imporem a obrigação de recitar, se o acompanharem no seu esforço sem esperarem contrapartidas, se aceitarem perder noites em vez de procurarem ganhar tempo, se fizerem vibrar o presente sem acenar com a ameaça do futuro (...)

Daniel Pennac, (1992:59)

Ler é uma forma de viajar no imaginário, quer o mediador seja um livro, uma revista, um ecrã de computador, mas para tal é fulcral, aprender a ler. É imaginar sem recorrer à imagem, o que representa um exercício mental mais activo do que aquele que é suscitado pela narrativa televisiva ou cinematográfica.

O desejo de ler é uma consequência lógica da descoberta da função do registo escrito. Quando no dia-a-dia a criança toma contacto com a linguagem escrita, através do ecrã do computador, dos livros que lhe lêem, das revistas que folheia, dos jornais que vê os adultos ler e comentar, surge o interesse pela leitura e a vontade de aprender a ler.

A leitura deve ser uma fonte inesgotável de prazer mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta necessidade de ler mas devia, porque a leitura é uma das capacidades mais importantes do ser humano. Indispensável em qualquer actividade, é uma das principais condições de autonomia e sucesso na vida, por isso, é que aprender a ler bem, é adquirir um valor seguro que nunca mais irá perder. Segundo (Sim-Sim, 1994) ler é uma competência básica na sociedade actual, a sua aquisição deficiente compromete o rendimento escolar e social do indivíduo e da própria sociedade, daí que quanto mais cedo o livro entrar na vida de uma criança melhor, pois um bom leitor é normalmente um bom aluno.

Sendo assim, neste século em que estamos é imperativo, que tanto as escolas, como a família e a sociedade, devem tomar consciência que sem a entrada no mundo da literacia, jamais qualquer cidadão poderá ser interventivo, livre, em consequência, feliz, como é referido por (Santos e Sardinha), em Modelos e Práticas em literacia (2009: 115)

No entanto, ler, não é uma actividade simples, mas antes complexa, que exige a intervenção de vários processos linguísticos, cognitivos, motivacionais, afectivos, entre outros

Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito, pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito, ler é então compreender, obter informação, aceder ao significado do texto.

O reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura.

Por reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral, numa língua de escrita alfabética, o leitor converte grafemas em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado na língua. Decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua.

De acordo com Magalhães (2006:74), citando Gaston Mialaret (1974) “ Saber ler significa ser capaz de decifrar, isto é, perante um sinal escrito encontrar a sua face sonora. “ Embora a decifração seja fundamental, é uma técnica que tem que ser entendida e automatizada pelo leitor, para que perante um texto escrito, construa o sentido. Sendo assim saber ler é segundo (Gaston Mialaret: 74) “ Compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos (...). Por outras palavras saber ler equivale a dispor de um novo meio de comunicação com o próximo, (...) e em virtude disso, participar na vida intelectual de toda a humanidade. Acrescenta ainda “ Saber ler é ainda ser capaz de apreciar esteticamente o que se lê, e que finalmente, resulta de uma educação que nunca pode ser dada por concluída.” Segundo (Sardinha, 2007: 3) , citando Chauveau (1993:39) “ 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”. É um processo sempre incompleto. A Criança só tornará leitor se desenvolver um comportamento de leitor, para isso terá de fazer da leitura um projecto de vida. Daí que na opinião de Sardinha (2007: 6), citando Chauveau (1993) “ Em momento algum da nossa existência podemos afirmar que já adquirimos a nossa competência máxima em leitura. Ler até morrer “

Na perspectiva de Mialaret (1987) a leitura define-se a partir de três aspectos fundamentais e que clarificam as várias dimensões a ter em conta durante o processo de aprendizagem da leitura: a técnica da decifração, quando as crianças adquirem o mecanismo da leitura, ou seja quando sabem decifrar; saber ler é compreender, compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos um pequeno desenho que se estende ao longo de uma linha; saber ler é julgar, a aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico “ porque todo aquele que gosta de ler é um homem salvo (não nos devemos contentar em ensinar a ler os nossos alunos, temos que os levar a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e alegrias que ela lhes pode proporcionar. (Mialaret, 1987:15-19).

Rebello (1993, 44-45) afirma que existem duas formas de leitura diferentes: a elementar e a de compreensão. A primeira consiste, essencialmente, em transformar grafemas em fonemas, identificando e reconhecendo palavras, utilizadas habitualmente na comunicação oral entre indivíduos. A segunda forma, posterior à elementar, consiste em ler palavras, frases e textos, para entender-lhes o significado, interpretando-os e apreciando-os e servindo-se da sua mensagem para adquirir e criar conhecimentos.

Na opinião de Downing (1984) citado por (Magalhães, 2006: 79) a aprendizagem da leitura implica três fases: A fase cognitiva, na qual a criança adquire os conceitos básicos e se torna consciente das tarefas necessárias para se tornar um leitor eficiente; o domínio, na qual a criança aprende e pratica as regras essenciais da codificação e da decodificação até ter atingido o domínio e por último a automatização, é fruto do treino, em que o aluno atinge um nível de fluência que lhe permite efectuar uma leitura sem custos cognitivos, canalizando as energias para obtenção do significado. Todas estas fases são importantes, na aprendizagem da leitura, no entanto, a fase cognitiva desempenha um papel fulcral, pois desencadeia todo o mecanismo cognitivo e o processo de raciocínio básicos que levarão às fases posteriores. Se

esta fase não for devidamente apreendida surge a confusão cognitiva, a característica fundamental e básica dos problemas da leitura.

Deparamo-nos facilmente com inúmeras definições do conceito de leitura e como tal, nelas constatamos com o papel activo e dinâmico que o aluno possui durante a sua aprendizagem e com a relação evidente entre o processo de leitura e as competências linguísticas, cognitivas, perceptivas e afectivas que caracterizam o próprio aluno. Para ler, este tem de saber codificar signos gráficos, fazê-los corresponder ao fonema adequado, mas também tem de saber interagir com aquilo que lê, de forma a poder compreender, a encontrar um significado, a relacionar com experiências conhecidas e integradas no seu meio cultural e social, isto é, aprender a ler, significa também, trazer significado para o texto, com o fim de obter dele significado, o nosso conhecimento extra textual dá sentido ao texto, e o texto, por sua vez, é portador de novos sentidos.

Todas as definições que aparecem de leitura existentes na literatura defendem a leitura como um acto cognitivo, ou seja, um acto intimamente ligado à compreensão, uma actividade perceptiva e cognitiva, e não simplesmente uma recepção. É isso exige do sujeito determinadas capacidades e operações cognitivas, que condicionam o nível de compreensão da mensagem, variável de leitor para leitor.

Só desta maneira a leitura ganha sentido e a sua aprendizagem é bem sucedida. Sobre esta problemática Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997:27) pronunciam-se do seguinte modo:

Por leitura entende-se o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita, são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.

O Leitor que está a iniciar o seu processo de aprendizagem e as suas características individuais determinam, indubitavelmente, este processo de desenvolvimento, em que a leitura não é um fim em si própria, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança. Sendo esta formação o objectivo geral do acto pedagógico e, encarando a leitura como um meio para atingi-lo, o acto de ler acaba por ser definido de forma ampla, complexa e abrangente de forma a poder abarcar todas as dimensões implicadas.

O ser humano que quer fazer parte integral da sociedade como ser activo, útil e participativo tem que imperativamente dominar o processo de leitura. Segundo Santos (2000), ler torna-se um meio de acesso ao saber, à autonomia, à valorização pessoal e social, fundamental na sociedade de informação.

1.2. Modelos Explicativos do Processo de Ler

Ler numa língua de escrita alfabética como a nossa exige que a criança consiga converter os padrões visuais (letras / conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua. Um dos primeiros passos para que a criança aceda à leitura é que compreenda o princípio alfabético, isto é, que compreenda de que as letras transcrevem os sons da fala. Para além disso, antes de aprender a escrever uma letra a criança tem de conseguir identificar na fala o som ou os sons que ela representa. Esta identificação não é fácil, porque na linguagem oral os sons são co-articulados e porque na linguagem escrita os sons das letras também não aparecem isolados, mas fundidos.

Segundo (Martins, 2000), citado por Magalhães (2006:76)

As concepções tradicionais sobre a aprendizagem da leitura contemplaram essencialmente dois aspectos: os métodos de ensino e os pré-requisitos necessários a essa aprendizagem, incluindo a idade propícia para tal. A investigação de finais dos anos sessenta e início dos anos setenta demonstrou a insuficiência destas concepções e desviou a atenção para a necessidade de clarificar as operações e estratégias activadas no acto de ler.

Para responder a esta problemática, surgiram então os modelos explicativos da leitura. Estes modelos procuram essencialmente explicar os processos que decorrem na mente das crianças para que seja possível a descodificação de um texto escrito. Segundo Rebelo (1993:53) existem vários modelos de leitura, divergentes quanto aos elementos que integram, quanto à sua concepção de leitura e ainda quanto ao modo como explicam os seus vários estádios, visto por uns como lineares e por outros como interdependentes ou interactivos.

A maioria limita-se a explicar o processo até à identificação ou ao reconhecimento das palavras, ficando-se, portanto, pela leitura elementar. Outros, porém limitam-se à explicação

do processo de compreensão e descaram, em grande parte, os estádios mais elementares da leitura. Os modelos reflectem concepções de leitura diversas e servem de orientação a diferentes métodos de aprender a ler.

(Rebello, 19:53)

Três modelos principais tentam dar conta do que acontece na mente do leitor durante a leitura, sendo classificados por Adam e Starr (1982), citados por Magalhães (2006:76) de **Modelos Ascendentes** (bottom-up), **Modelos Descendentes** (Top- Down) e **Modelos Interactivos**.

1.2.1. Modelos Ascendentes

Consideram a leitura como um processo linear, serial, que começa com a identificação de letras e palavras e termina com o significado que o leitor extrai do texto, isto é a leitura avança dos níveis mais simples e inferiores para níveis mais complexos e superiores. Segundo Rebello (1993), estes modelos descrevem a compreensão da linguagem escrita como um processo que parte da detecção inicial de um estímulo e segue por uma série de estádios, nos quais é progressivamente sintetizado em unidades maiores com mais significado. O processo inicia-se com visão das letras, seguida da transformação nos sons correspondentes, da junção de palavras, do reconhecimento ou identificação destas e, finalmente, da integração destas em frases.

A aprendizagem da leitura é, assim, entendida como um processo elementar de identificação e reconhecimento de letras e palavras, ou seja, limita-se à capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral (transformar o grafema em fonema). A intervenção pedagógica, segundo estes modelos pressupõe que a aprendizagem deve começar pelas competências de nível inferior privilegiando os processos de decifração/descodificação. A instrução deve partir das letras para a descodificação das palavras e, só depois do domínio de algumas palavras, se chegaria à leitura de frases, segundo Magalhães (2006: 76) apoiando-se em Adam e Starr (1982) estes modelos consideram que o leitor procede a uma análise sequencial e serial dos dados, hierarquizados dos planos inferiores para os superiores. Por outras palavras, o leitor parte dos grafemas para os lexemas, destes para a frase e da junção de frases para o texto. Os modelos ascendentes consideram, na generalidade, que o acesso ao sentido se faz a partir das correspondências grafema-fonema,

supõem que a aprendizagem da leitura deve iniciar-se pelas competências de nível inferior (grafemas e fonemas), destacando assim os processos de decifração.

Para os defensores destes modelos, um bom leitor é aquele que domina bem o processo de descodificação, estando a descodificação na origem das diferenças individuais na leitura.

Nos modelos ascendentes o objectivo principal é compreender de que forma a informação impressa é retirada e transformada em sentido, ou seja, como é que os grafemas são transformados em fonemas, traduzindo assim a mensagem escrita numa correspondência oral idêntica. A única fonte de significado radica no próprio texto escrito, isto é, nas palavras e nas frases que compõem o texto.

Os modelos ascendentes acham que a linguagem escrita é uma codificação da linguagem oral e que a leitura é a capacidade de transformar os grafemas em fonemas, traduzindo a mensagem escrita no seu equivalente oral. Têm em conta que o sujeito processa parte da percepção das letras (processos psicológicos primários) para a palavra e da palavra para a frase (processos cognitivos de ordem superior). Para estes modelos, o contexto não influencia a leitura. Os modelos ascendentes foram criticados pela ausência de flexibilidade, uma vez que permitiam uma única estratégia e via de acesso ao significado, a correspondência grafema-fonema; porque relativamente à velocidade de leitura (300 palavras/minuto) existem dúvidas de que as letras sejam todas processadas de modo sequencial; porque a via fonológica não pode ser a única utilizada na leitura; e, porque o contexto influencia a leitura, nomeadamente as letras, estas são mais facilmente identificadas quando integradas numa palavra e as palavras semanticamente relacionadas são, deste modo, mais facilmente reconhecidas

Através destas características de uma aprendizagem tradicional da leitura, facilmente detectamos algumas limitações destes modelos ascendentes. O facto de considerarem a leitura como um processo que consiste em extrair informação de um determinado texto contraria as perspectivas mais actuais, que, por sua vez, promovem o papel activo e construtivo do leitor.

Segundo Martins (2000), várias são as críticas efectuadas a estes modelos:

Estes modelos não conseguem explicar os resultados relativos à importância do contexto para o reconhecimento das palavras, sendo que os processos de leitura não se baseiam exclusivamente na mediação fonológica. Segundo Magalhães (2006:77)

(...) estes modelos não explicam por que é que os grafemas são melhor identificados quando fazem parte de palavras e estas, quando integradas em frases significativas para o leitor. Além disso, as frases são melhor compreendidas quando há acordo semântico entre duas ou mais.

Outra limitação importante está no facto de considerarem a via fonológica como a única via de acesso ao significado e identificação das palavras. Essa hipótese parece ser contrariada com base em estudos, onde, no âmbito dos paradigmas da tarefa de decisão lexical e do tempo de latência na nomeação das palavras, se manipula a regularidade das relações grafo - fonéticas nas palavras. A manipulação da regularidade das relações grafo - fonéticas baseia-se no pressuposto, de que se a leitura recorresse, sobretudo, de procedimentos de mediação fonológica, a identificação de palavras regulares estaria facilitada em relação às palavras irregulares.

Ao encarar como única via de acesso ao significado as correspondências grafo - fonológicas, estes modelos acabam por se revelarem pouco flexíveis e limitados pois não explicam o facto de o contexto influenciar a leitura, e pressupondo somente a via de reconhecimento de palavras, as remetendo para que contêm grafemas com um único equivalente a nível fonológico.

Paralelamente a estes aspectos, outras questões se levantaram: como se pode explicar que se processe a compreensão de palavras homófonas? Como se pode também explicar a leitura nos surdos? Se o contexto não influenciasse a leitura, como se poderiam explicar os efeitos sintácticos na percepção de palavras, ou seja, como se explica que quando se lê erradamente uma palavra exista uma forte tendência em substituí-la por uma outra, que do ponto de vista sintáctico è adequada? Estas são as questões que encontramos em Martins (1996).

A avaliação do nível leitor, neste processo ascendente, é vista de forma operativa e objectiva, com os diferentes níveis considerados; decifração, compreensão e interpretação. A aprendizagem da leitura é também encarada como ilimitada, não havendo um momento preciso em que o indivíduo definitivamente conclua esta aprendizagem.

Estes modelos ascendentes têm uma perspectiva clássica e tradicional da aprendizagem da leitura, mantendo uma estreita ligação com os princípios e os pressupostos que caracterizam os métodos sintéticos. Os modelos ascendentes identificam-se, a vários níveis (conceptual, teórico e prático), com estes métodos tradicionais, que consistem em efectuar

sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons), até às combinações mais complexas.

Gough propôs, em 1972, (Fig.1) um modelo de leitura que tentava descrever minuciosamente o modo como se processa a informação durante os primeiros segundos da leitura. Na Perspectiva de Gough, a primeira captação da informação gráfica é obtida a nível sensorial aquando da sua entrada no sistema visual. Os sinais gráficos pré- categorias são, neste momento, registados iconicamente, visto ainda não serem “ reconhecíveis e enquadráveis em categorias de conhecimento” (Costa, 1992:92).

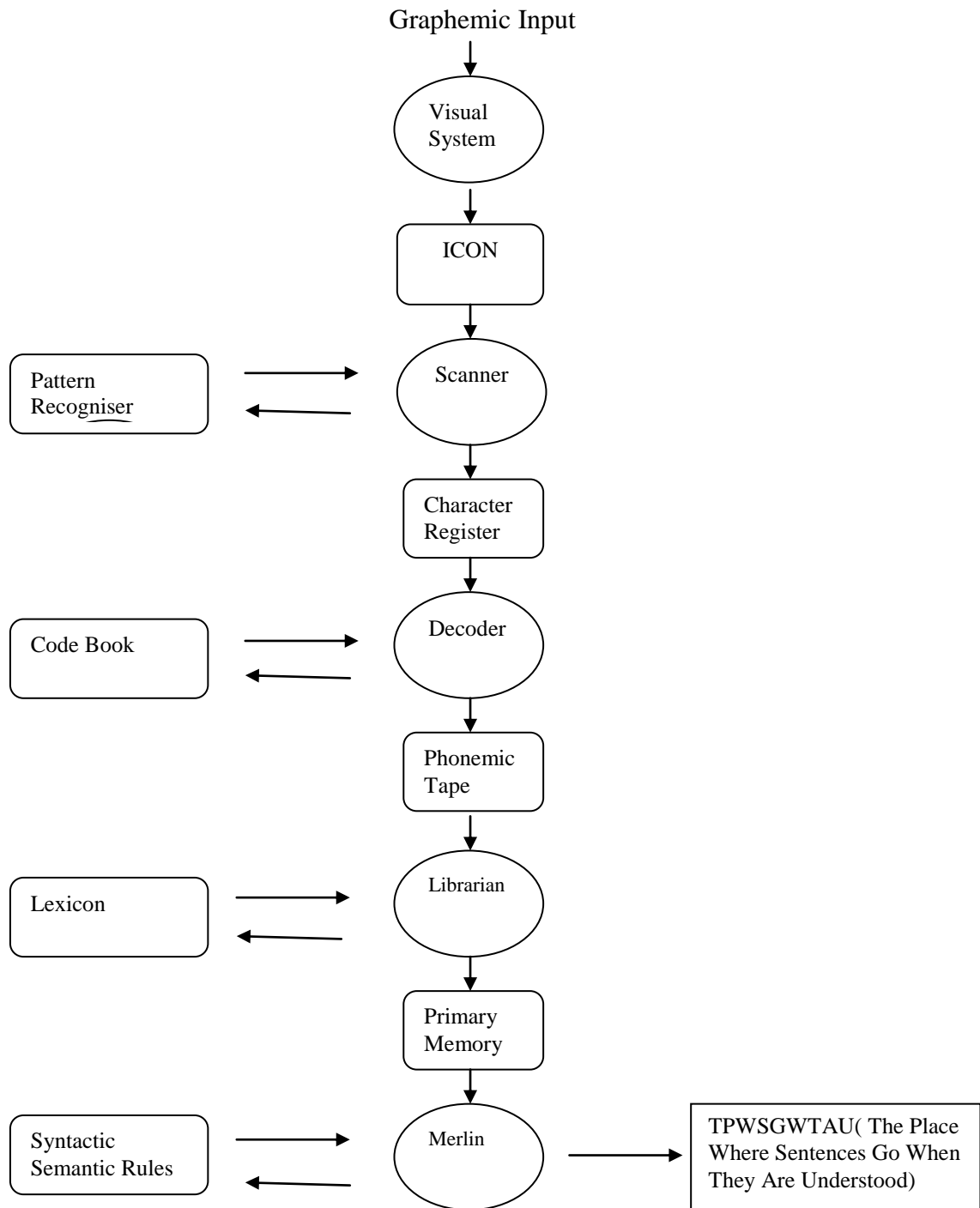


Figura nº1 – Modelo de Leitura de Gough (Ruddell, R.et al., 1994:866)

Uma vez ocorrido este registo, os caracteres são reconhecidos sequencialmente da esquerda para a direita e configurados a nível fonológico, chegando-se à palavra e ao seu significado. Há, contudo, a salientar que esta atribuição de significado ocorre de uma forma ascendente e isolada do contexto em que se manifesta. O material lexical é armazenado temporariamente na memória de curta duração para que seja, logo que possível, representado

sintáctica e semanticamente. Por último, as regras fonológicas são aplicadas de modo a fechar todo este ciclo, que tem o seu início com a entrada do “input” sensorial e o seu termo com a manifestação oral da leitura.

Ler, para Gough, consiste num processo sequencialmente ordenado, o qual vai sofrendo alterações. A informação segue basicamente o processo ascendente, passando de um nível inferior para um superior, sendo que o processo operado em cada nível só poderá afectar aquele que imediatamente o segue.

1.2.2. Modelos descendentes

A leitura é considerada um jogo de adivinhação em que o leitor formula e testa hipóteses, dando muita mais atenção a conhecimentos sintácticos e semânticos do que os fonológicos, rejeitando, a ideia de que a leitura necessita de um processamento letra, a letra e palavra a palavra. A leitura processa-se no sentido inverso ao anterior, dando relevância aos esquemas prévios do leitor e às suas hipóteses iniciais acerca do texto, sendo este o fornecedor das indicações para o contacto entre a linguagem e o pensamento. Assim, a leitura é vista como um processo de identificação directa de palavras, de antecipações baseadas no contexto semântico e sintáctico e de verificações de hipóteses produzidas à luz dos conhecimentos prévios da leitura. Na opinião de Magalhães (2006:77) citando (Mendes e Martins, 1986: 329)

O leitor, activando os seus conhecimentos e expectativas, projecta um sentido no texto, o qual será confirmado pela leitura. A via visual-semântica é valorizada com meio de acesso ao sentido é valorizada como meio de acesso ao sentido. Nesta perspectiva, ler “ seria um processo de identificação directa de signos globais, de antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintácticas e de verificação das hipóteses produzidas.

Neste ponto de vista, estes modelos valorizam os processos de predição, graças à sensibilização ao contexto linguístico e à mobilização do conhecimento semântico e conceptual do indivíduo. A linguagem orienta-se em primeiro lugar para a compreensão.

Estes modelos descendentes (top- down) partem do princípio de que ler é compreender, sendo, por isso, o leitor é confrontado com palavras e textos, com um determinado contexto, que, por sua vez, são confrontadas com expectativas antecedentes a respeito do texto,

formulando hipóteses para saber de que palavras se tratam e que tipo de mensagens contém. (Rebelo, 1993:54) afirma

Ao confrontar-se com o texto, o individuo conjectura e adivinha. O processo consiste em coligir informação, partindo do texto, de modo a confirmar previsões e a verificar hipóteses. São, pois, os estádios superiores, de compreensão, de visão e apreensão global das formas escritas, mais do que os inferiores, orientados para a soletração e descodificação, que determinam todo o processo.

Sendo assim, o acto de ler baseia-se na compreensão semântica e sintáctica de um texto, que antecede os níveis elementares da descodificação de letras e de sílabas. A leitura realiza-se de forma mais rápida e precisa, sem necessidade de uma identificação exaustiva dos caracteres escritos, pois esta, constitui, fundamentalmente, um jogo de adivinhação psicolinguística, no qual estão implicados o pensamento e a linguagem. É este nível conceptual e de informação prévia que o leitor possui que vai tornar mais precisa e segura a tarefa de adivinhação do significado do texto. A leitura parte da compreensão e do contexto semântico apresentado pelo texto, passando, posteriormente, à verificação das hipóteses formuladas anteriormente através de índices do texto escrito. Por outras palavras, confrontado com um texto, o leitor elabora um conjunto de expectativas a propósito do mesmo conjecturando hipóteses sobre o seu conteúdo. A verificação destas hipóteses é efectuada a partir de informação que o leitor extrai do texto, à medida que o lê.

De facto, estes modelos consideram que os processos mentais superiores são, assim, determinantes no acto de ler. Para além de enfatizarem os processos de ordem superior como ponto de partida para a leitura, os defensores destes modelos consideram que o reconhecimento de palavras (sem passar pela correspondências grafo-fonológicas) é, do ponto de vista perceptivo, o mecanismo mais importante de acesso ao sentido. Assim, o essencial da actividade de leitura consistiria em prever o que está escrito no texto e não a descodificação grafo-fonética privilegiada no modelo ascendente. As principais diferenças residem no uso de informações sintáctico-semânticas e de competências de âmbito superior para se poder ler um texto baseado na compreensão e na integração do contexto textual. Esta compreensão é um processo global que depende dos esquemas mentais do leitor e do contexto, sendo necessária a presença de textos para o aprendiz de leitor.

Vejamos algumas críticas apontadas a estes modelos:

Uma delas tem a ver com a forma através do qual o leitor faz e testa as suas predições. Regista-se aqui alguma imprecisão, quanto aos níveis a partir dos quais o leitor constrói as suas predições, não sendo claro se as mesmas são elaboradas a partir do contexto geral, da estrutura gramatical, das palavras ou das letras. Por outro lado, não especificam qual a importância de cada uma das fontes de conhecimentos (ortográfica, lexical, sintáctica, semântica e a leitura) para a leitura.

Outra das críticas diz respeito ao modo como são testadas as predições. Efectivamente, não é clara a forma como o leitor, após uma antecipação, sabe onde está a unidade que lhe permite verificar se a antecipação efectuada está correcta. Uma outra crítica, ainda, refere-se às estratégias utilizadas pelo leitor, para melhorar as probabilidades de êxito quando falha uma predição. Este modelo não explica como o leitor deve proceder, no caso de fazer uma antecipação não verificada, para que não falhe nas seguintes.

Em relação ao assunto do texto que o leitor estuda, os conhecimentos do leitor, podem, eventualmente, ser escassos, o que o impedirá de criar expectativas com algum fundamento. Além do mais, mesmo que o leitor possua esse conhecimento prévio acerca do que vai ler e possa avançar com hipóteses sobre o que está escrito, perde imenso tempo com essa tarefa.

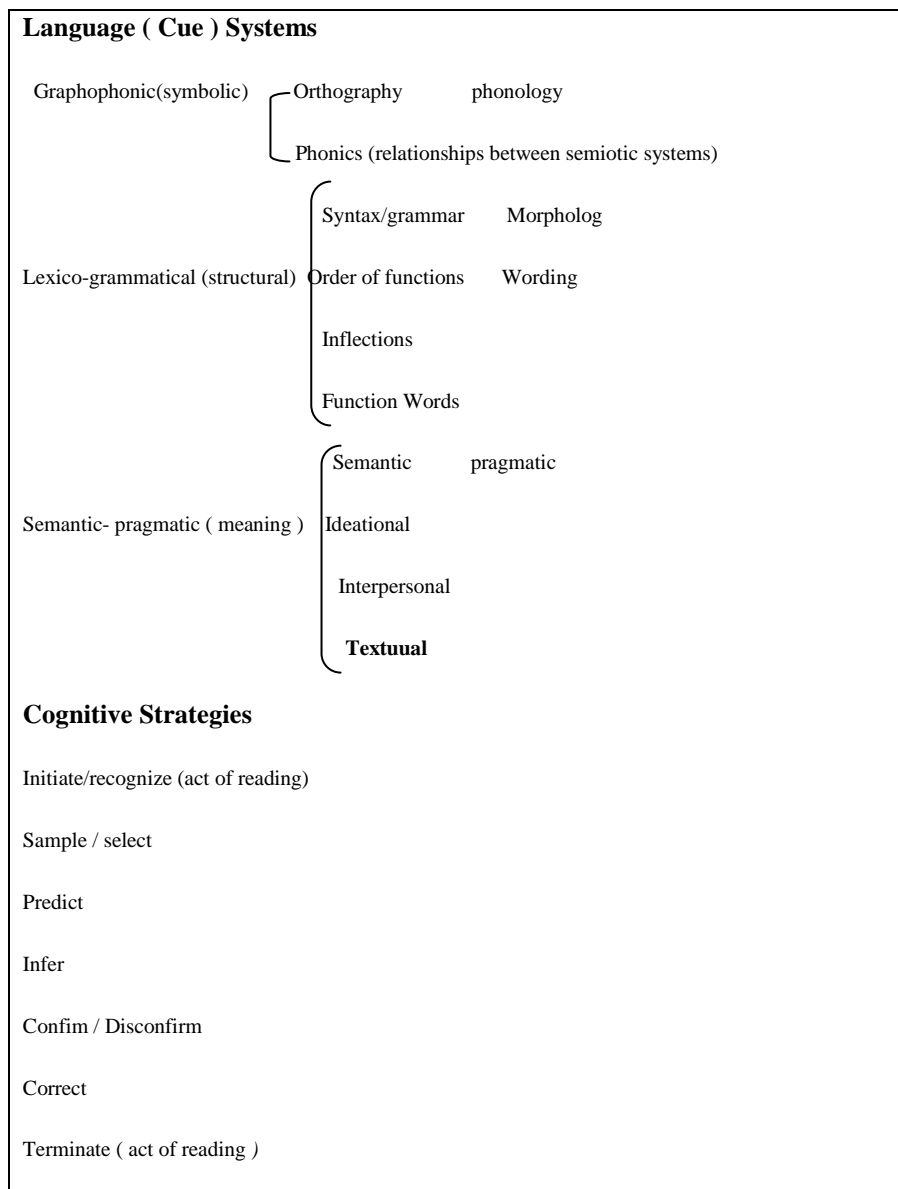
Por último, são também levantadas questões relacionadas com a via utilizada na leitura, considerando-se que, se a via visual fosse a única via utilizada na leitura, ficaria por explicar como é que os leitores conseguem ler palavras desconhecidas, ou seja, palavras que nunca encontraram anteriormente na sua forma escrita. Este modelo não esclarece, também, como é que o leitor pode pesquisar índices grafo-fonológicos, sintácticos e semânticos relativos a uma palavra ou a uma sequência de letras, que ainda não foram identificadas (Silva, 2003). Neste sentido, acrescentam que esse modelo só é possível de ser utilizado em contextos altamente previsíveis e em situações que não contemplam as aprendizagens iniciais, dado que um leitor em fase inicial de aprendizagem não pode, ainda, apoiar-se na sua experiência e conhecimentos para fazer predições.

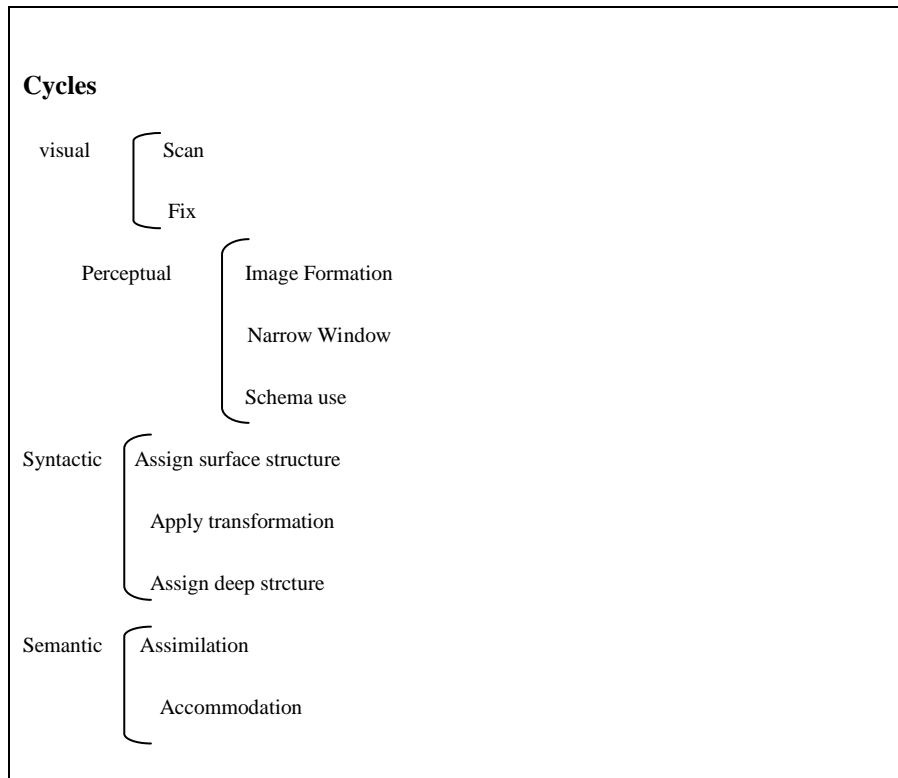
Apresentadas as características deste tipo de modelo descendente da aprendizagem da leitura, facilmente o interligamos com o método analítico ou global, na medida em que tanto um como outro defendem um processo direccionado para a compreensão, o conhecimento semântico e sintáctico de um texto escrito e apreensão global das formas escritas. A

descodificação grafo-fonológica não é, neste contexto, considerada primordial para uma aprendizagem eficaz da competência da leitura.

Goodman, em 1964, elaborou um plano de investigação com vista à construção de um modelo de leitura, o qual foi apresentado, em 1967, à American Education Research Association, tornando-se paradigmático deste género de modelos sequenciais descendentes. Goodman considera a leitura como um jogo de adivinhação, “a psycholinguistic guessing game” (Goodman, 1994:114), visto que os leitores utilizam, através de tentativas e da utilização selectiva do contexto, pistas grafofónicas, sintácticas e semânticas de modo a antecipar e a inferir o sentido do texto. Enfatiza-se, deste modo, o carácter preditivo da leitura.

Vejamos os elementos presentes no modelo





Quadro nº 1- Elementos presentes no modelo de leitura de Goodman (Ruddell, R. e tal., 1994:1120)

Depois de analisarmos ambos os modelos (ascendentes e descendentes), demonstra-se uma certa parcialidade em virtude de privilegiarem certas estratégias em detrimento de outras. Sendo assim, nenhum deles proporciona uma visão integral do processo de aprendizagem da leitura. Todas as críticas feitas a cada um dos modelos indicam que ambas as competências (ascendente e descendente) caracterizam o comportamento do leitor aprendiz. Ou seja, a aprendizagem da leitura não poderá ser eficaz se se limitar a uma única linha conceptual, pois exclui competências que se revelam complementares e igualmente importantes nesta aprendizagem.

Enquanto os modelos descendentes parecem descrever melhor o leitor eficiente, os ascendentes parecem ser melhores descritores da criança que aprende a ler.

É difícil entender como pode uma criança formular hipóteses e prever informações sem primeiro obter conhecimento de como decodificar o estímulo visual. De igual forma, é difícil perceber que o leitor eficiente não aceda ao significado directamente e eu, para tal, tenha que processar todas as chaves gráficas contidas no texto.

1.2.3. Modelos Interactivos

No modelo interactivo, modelos ascendentes e descendentes são considerados mecanismos básicos de processamento e, portanto, não excludentes, podendo acontecer de maneira simultânea ou em paralelo. De acordo com este modelo, na construção do significado do texto, o leitor utiliza-se de informações de natureza visual, ortográfica, lexical, semântica, sintáctica e esquemática, sendo que as informações desses diferentes níveis podem ser processadas em paralelo.

O modelo interactivo

Sustenta que, no acto de ler, são implicados em simultâneo e em interacção, processos ascendentes e descendentes.

(Magalhães, 2006:78)

Estes dois processos contribuem para a compreensão da leitura, pois para se ser um bom leitor a criança deve ter uma boa capacidade de reconhecimento da palavra, assim como um alto nível de conhecimento linguístico e conceptual. Este modelo defende que qualquer estágio do processo de leitura pode influenciar um outro e que estes estádios e que estes estádios têm entre si uma função compensatória, na medida em que os leitores fracos, com dificuldades de análise e de descodificação das palavras, podem servir-se de estruturas cognitivas de nível mais geral, como o uso de relação e de contextos, para identificar mais facilmente as palavras, enquanto que os leitores fortes, ao desconhecerem o contexto das palavras e das frases, podem servir-se da descodificação para a sua identificação (Rebelo, 1993)

Na prática, um leitor que tenha poucos conhecimentos sobre a temática de um texto, mas que seja hábil no reconhecimento das palavras pode compensar aquilo que seria, em princípio, um obstáculo à compreensão.

Estes modelos supõem, na generalidade, que os processos cognitivos empregues pelo leitor hábil são diferentes dos usados na aprendizagem da leitura

Esta consistiria essencialmente na aprendizagem e automatização das competências de nível inferior respostas automáticas, às letras, às sílabas e palavras) para que o sujeito se possa concentrar posteriormente nos processos mais complexos da compreensão.

Na opinião de (Mendes & Martins, 1986: 33), citado por (Magalhães, 2006: 78)

O leitor recorre quer a processos primários - percepção da letra ou de conjuntos de letras, procura das suas correspondências com sons ou conjuntos de sons, reconhecimento imediato de algumas sílabas ou palavras sem passar pela descodificação, quer a processos de ordem superior - predições semânticas, sintácticas, lexicais, ortográficas.

Pressupõem que, durante a leitura, todas as fontes de informação actuam simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons como a compreensão, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado, estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência. Nestes modelos, quer os estádios inferiores quer os superiores têm parte na identificação das palavras. (...) Os elementos secundários estão em função dos principais, e vice-versa. Todos eles contribuem para uma leitura fluente e exacta, facilitando a compreensão.

(Rebelo, 1993: 54/55)

Neste sentido, várias competências são postas em causa na aprendizagem da leitura desde capacidades semânticas e sintácticas ligadas ao contexto textual a capacidades fonológicas linguísticas e da descodificação grafema/fonema. A compreensão de um texto implica, em simultâneo, conhecimentos sobre o tema, sobre a estrutura e organização dos diferentes tipos de textos, conhecimento sobre as diferentes estratégias a mobilizar em função das características do texto e dos objectivos do leitor e conhecimentos sobre o código linguístico e alfabético.

O acto de ler seria, então, o produto de processos primários, onde se incluem as correspondências grafemas/ fonemas, a descodificação parcial de uma palavra e o reconhecimento imediato de sílabas ou palavras e de processos superiores, que por sua vez integram as predições sintáctico-semânticas, o recurso ao contexto precedente ou em função dos elementos a identificar. Para que um texto escrito seja compreendido convenientemente, é necessário ter em conta os conhecimentos prévios do leitor. Esta compreensão depende da representação ou organização da informação textual em função de tais conhecimentos, considerando, assim que, uma das causas das diferenças individuais entre leitores, reside nos

diferentes conhecimentos de base de que estes dispõem quando abordam um texto escrito. Mas, para além destes conhecimentos sobre o tema tratado no texto, é necessário que haja um domínio do código linguístico e uma capacidade de decifrar correctamente os signos gráficos, para que o leitor possa compreender os conhecimentos que o autor do texto quis transmitir. O acto de ler é, assim, para os defensores destes modelos, o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interacção.

É nesta perspectiva que, contrariamente aos modelos ascendentes e descendentes, também chamados de uma via - os modelos interactivos defendem a existência de dois sistemas paralelos de reconhecimento de palavras: o sistema visual e o sistema de correspondência grafo-fonológicas. Nesta perspectiva, ultrapassa-se uma visão dicotómica dos processos implicados no acto de ler, defendendo-se que o leitor utiliza estratégias ascendentes e descendentes.

Assim, nos modelos interactivos, o leitor é considerado como um sujeito activo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito, e que faz a reconstrução do significado do texto ao interpretá-lo de acordo com os seus próprios esquemas conceptuais e a partir do seu conhecimento do mundo.

O modelo interactivo tem como base a teoria dos esquemas de Rumelhart (1977). De acordo com o autor, a teoria dos esquemas é uma teoria sobre a representação do nosso conhecimento do mundo e sobre como esse conhecimento é utilizado nas interacções, no dia-a-dia. Um esquema seria, então, uma unidade de conhecimento armazenada na memória de longo prazo, que contém informações sobre o conhecimento em si e sobre como o mesmo deve ser utilizado. Para o autor, o leitor proficiente é aquele que é capaz de aceder a esquemas relevantes durante a leitura de textos. Segundo esta teoria, o leitor dispõe de esquemas mentais que foram socialmente adquiridos, e ,quando uma leitura é feita, esses esquemas seriam accionados e confrontados com os dados do texto, de modo a que o leitor possa dar sentido ao que lê.

Através dos aspectos defendidos neste modelo interactivo, podemos fazê-lo corresponder ao método estrutural ou misto, na medida em que, tanto um como o outro, partem de uma concepção da leitura que combina análise e síntese, pelo que no seu ensino deve ser explicitada a componente da decifração, mas integrada em contextos significativos. A formação de leitores eficientes tem de assentar no ensino através do uso de duas vias

(visual e fonológica) e dos dois processos (decifração e compreensão) para uma aquisição eficaz da compreensão leitora. A leitura não é somente um processo debaixo para cima (bottom-up), conduzido pelas percepções de letras e as expectativas acerca das palavras que podem formar, nem somente um processo de cima para baixo (top-down) dirigido por hipótese acerca do conteúdo do texto. Trata-se do processamento de diferentes níveis de estrutura de texto que têm lugar paralela e interactivamente, e não sequencial e aditivamente como poderíamos supor.

Citando Rumelhart (1994:879)

Each Knowledge source contains specialized Knowledge about some aspect of the reading process. The message center keeps a running list of hypotheses about the nature of the input string. Each knowledge source constantly scans the message center for the appearance of hypotheses relevant to its own sphere of knowledge.

Entende-se que o leitor, através do recurso simultâneo a estratégias ascendentes e descendentes, formula continuamente hipóteses plausíveis acerca do que lê e cria o(s) sentido(s) do texto. Contudo, este poder de criação atribuído ao leitor exige limites interpretativos, não sendo arbitrário, tal como explicita Scholes (1989:66)

Como leitores, não podemos ignorar as intenções dos escritores sem incorrer num acto de violência textual que ameaça a nossa própria existência como seres textuais. Mas também não nos é possível preencher a lacuna comunicativa e, em muitos casos, temos de reconhecer que tal lacuna é bastante ampla.

Necessitamos de protocolos de leitura do mesmo modo que precisamos de outros códigos e de outros hábitos, isto é, para dispormos de uma estrutura onde ajustar as nossas diversidades.

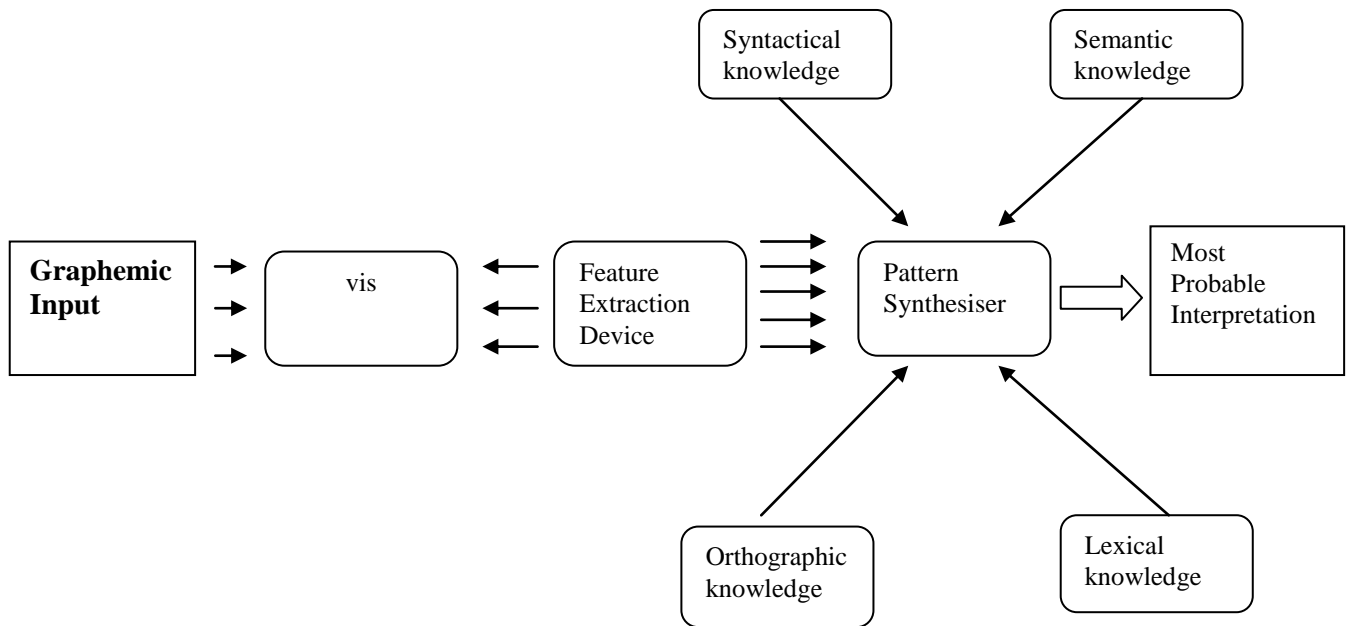


Figura nº2 – Modelo de Leitura de Rumelhart (Ruddell, R. e tal., 1994:878)

Os esquemas, de acordo com Rumelhart, são estruturas de dados que representam os conceitos genéricos arquivados na memória, mantendo entre si uma rede de interrelações.

Existe, como explica Sequeira (1989:54)

Uma ligação intrínseca entre o sujeito que actua sobre o real, fazendo perguntas, pondo dúvidas de acordo com a sua experiência prévia, e esse real que, ao ser questionado, e ao ser resolvido como problema, vai actuar também no indivíduo que sobre ele actuou.

O leitor vai deste modo (re)construindo o significado do texto através de um processo interactivo, onde a experiência própria joga um papel fundamental para e na construção de sentidos significativos. A leitura surge aqui como um processo global e indivisível.

Podemos destacar as seguintes vantagens e inconvenientes dos três modelos:

Os modelos ascendentes, ao descreverem o processo de leitura como uma série de etapas, que se iniciam com o processamento do estímulo visual, apresentam lacunas no reconhecimento da importância do contexto e do conhecimento e das experiências prévias do leitor, como variáveis que facilitam a compreensão.

Os modelos descendentes, nos quais as etapas superiores direccionam o processo, apresentam dificuldades em descrever os casos nos quais o leitor não tem conhecimento ou experiência prévia com o tema, que permita a confirmação de hipóteses e a selecção de pistas contextuais relevantes. Outro problema prende-se com o tempo que um leitor eficiente dependeria na formulação de hipóteses e predições, comparativamente com o tempo gasto para reconhecer as palavras e as letras. Todavia, estes modelos têm a vantagem de considerar a participação e a importância dos conhecimentos e das experiências prévias do leitor, tanto na extracção de sentido como na monitorização da compreensão.

Os modelos interactivos têm a grande vantagem de apresentar descrições mais completas do processo de leitura. A perfeita descrição introduz maior complexidade no modelo, porém diminui a possibilidade de verificação empírica.

Os modelos descendentes parecem descrever melhor o leitor eficiente, e os ascendentes parecem ser melhores na descrição da criança que aprende a ler. É difícil compreender como pode uma criança formular hipóteses e prever informação sem conhecimento, e de como descodificar o estímulo visual. Do mesmo modo, é difícil que, até processar a maior parte dos estímulos gráficos contidos no texto, o leitor eficiente aceda ao significado do mesmo.

A criança cresce e desenvolve-se imersa num mundo em que as letras, as palavras e as frases estão sempre à sua volta, seja nos livros e revistas que folheia, na televisão, nos jogos, nos pacotes de vários produtos, nas paredes e nos cartazes publicitários; num mundo em que ler e escrever é uma prática cultural que a criança observa; nos adultos que lhe contam histórias; no pai que lê o jornal; na mãe que escreve e lê a lista de compras. Assim, e da mesma maneira que a criança vivendo rodeada de linguagem oral aprende a falar, vivendo rodeada de linguagem escrita começará a descobri-la e aprenderá a ler. Todavia, para que tal possa acontecer, temos de saber como apoiar as suas descobertas e como desenvolver as suas potencialidades que, naturalmente, emergem num ambiente que é rico em literacia.

Ler e começar a ler não é todo um processo simples. O acto de ler é um processo que envolve uma série de operações cognitivas, descritas por diversos investigadores em vários modelos de aprendizagem da leitura. Conhecer e perceber estes modelos é compreender de que modo os leitores interagem com o texto escrito e que estratégias as crianças utilizam para aprender a ler e à medida que vão conseguindo ler cada vez mais e melhor. E, neste sentido,

possibilitar a criação de situações de aprendizagem que contribuam para desenvolver as potencialidades das crianças, e ajudando-as a descobrir a linguagem escrita.

Embora tivéssemos apresentado os modelos explicativos do acto de ler, vejamos a proposta de Éveline Chameux, para a autora ler” é manter, numa situação de comunicação diferida, o papel do receptor” (1975:23)

Na perspectiva da citada autora existem cinco razões para ler:

Ler por prazer, para distrair, como por exemplo, quando se lê um romance ou uma revista num consultório.

Ler para se informar para encontrar ou fazer algo com a informação. Trata-se de uma leitura rigorosa, objectiva e rápida. Como por exemplo, a leitura de jornais, de circulares, ordens de serviço e outras mensagens de ordem administrativa ou profissional.

Ler para encontrar uma informação entre um conjunto heterogéneo, por exemplo, num dicionário ou numa enciclopédia.

Ler para seguir instruções, em que a compreensão da mensagem se traduz em actos, como por exemplo, livros de instruções, regras de jogo, receitas de cozinha.

Ler para aprender a reflectir. A leitura de uma obra literária, de um artigo filosófico ou científico, de um manual é seguida de uma profunda reflexão.

Diferentes tipos de textos requerem diferentes processos e estratégias. Um poema apela a respostas afectivas, enquanto que um ensaio requer análise para ser inteiramente compreendido.

A leitura tipo distractiva é uma leitura extensiva, pois os textos são de maior amplitude. É uma leitura fluente, a maior parte das vezes envolvendo a compreensão global.

A leitura superficial (skimming) consiste em passar os olhos rapidamente pelo texto para apreender a ideia principal ou o assunto. Por exemplo, passar os olhos pelo jornal, nomeadamente pelos títulos.

A leitura cuidadosa (scanning) para encontrar uma determinada informação. É uma leitura rápida através do texto, mas orientada. Por exemplo, encontrar o número de telefone de determinada pessoa ou consultar um dicionário.

A leitura intensiva consiste em extrair informações específicas e, mais tarde evocá-las, envolve aprender através da leitura. É uma actividade mais cuidada e detalhada. Esta leitura envolve muitas vezes a chamada técnica SQ3R que consiste em sondar o texto, questioná-lo, lê-lo, recitá-lo e, por fim revê-lo.

Estas diferentes maneiras de ler não são mutuamente exclusivas. Muitas vezes, pode-se ler superficialmente uma parte de um texto para saber qual é o assunto do mesmo, antes de decidir se vale a pena uma leitura mais cuidadosa e detalhada de determinado parágrafo.

A leitura é, portanto, um processo holístico em que os aspectos sintácticos, semânticos e pragmáticos, e o conhecimento acerca do assunto veiculado pelo texto se influenciam mutuamente na decodificação e compreensão da palavra, da frase, do parágrafo ou do texto. Este complexo sistema de conhecimento permite aos leitores fazer inferências a partir, não só, do seu conhecimento prévio sobre o assunto, como também, através da forma como os elementos do texto se relacionam uns com os outros, nomeadamente, as conexões entre as palavras substitutas e seus referentes.

Capítulo II

2.1. Motivar para a leitura

Partir da realidade, do conhecimento do que os alunos lêem, seja de boa ou má qualidade, de género prestigiado ou não: ler algo, nem que seja, simplesmente, o jornal desportivo ou o «Almanaque Patinhas», é sempre melhor do que não ler.

(Amor, 2006:103)

Cabe ao Educador motivar e despertar o gosto pelo acto de ler. Tem de criar e desenvolver estratégias e actividades para atrair os alunos. Se um aluno gosta mais de ler banda desenhada, ou uma revista, é levá-lo a ler este tipo de material impresso, porque sem se aperceber, aos poucos, vai criando o hábito de ler, e, de repente, está a ler com gosto qualquer tipo de texto.

O professor não deve colocar um texto na frente do aluno, sem antes o introduzir de forma correcta. Os alunos têm que ser motivados, acordados para o texto, alertados para a sua estrutura. Devem ser explicados os exercícios que vão ser pedidos após a leitura, definidas bem as tarefas, para que os alunos não sejam apanhados desprevenidos. Como nos diz Cadório

... é sempre importante que o professor estabeleça objectivos significativos de aprendizagem que norteiem a selecção das actividades e mostrar a leitura como uma actividade interessante, válida e útil.

(Cadório, 2001: 45)

Os alunos devem perceber que o acto de ler desempenha uma função no meio de toda a aprendizagem. Mas, a leitura não é só uma forma de ensinar, ela pode ser uma diversão e é isto que os alunos têm que conhecer ...” a escola pode ser um lugar onde, enquanto se ensina a ler, se desperta a fantasia.” (Soares, 2003:70)

O desinteresse que os alunos demonstram pela leitura é sempre algo que preocupa qualquer educador. Culpa-se o desenvolvimento dos meios de comunicação social que cortou, em grande medida, os hábitos de leitura. Por mais que os professores tentem incutir hábitos de leitura, e convencer os alunos de que um hábito não substitui o outro, eles não os ouvem nem acreditam neles.

Devemos unir a escrita, a leitura, a fala, aos audiovisuais e os média. É uma estratégia de sobrevivência, para a alma e humanidade aos audiovisuais e os média. Para lhes dar significado. É uma estratégia de sobrevivência para dar alento à escrita, à leitura, à fala, a partir das imagens e dos sons vividos pelos jovens de hoje.

J.C.Abrantes, citado por Amor (2006:108)

O aluno tem de se sentir motivado para a leitura e escolher o que lhe agrada ler naquele momento, dentro obviamente, de certos parâmetros.

Antes de iniciarmos a parte prática do estudo onde tentámos proceder à avaliação dos nossos alunos no âmbito da compreensão leitora, entendemos que é necessário reflectir sobre a motivação para a leitura. Com efeito, os sujeitos orientados para objectivos definidos aprendem melhor. Em Deci (1992) encontrámos o conceito de motivação intrínseca. De facto,

esta não está presente em todas as actividades que se realizam. É necessário sublinhar que este só ocorrerá quando tem valor intrínseco para o aluno fazendo apelo à novidade e ao mesmo tempo potenciando as aprendizagens de que eles já são portadores.

A motivação extrínseca consiste no desejo de receber reconhecimento externo, recompensas ou incentivos (Deci, 1992). Por exemplo, um estudante que faz o seu trabalho por causa do medo das consequências, está extrinsecamente motivado porque irá realizar o trabalho por um motivo que lhe é exterior. Do mesmo modo, um aluno que faz o trabalho para acreditar que é importante para a sua progressão nos estudos está também extrinsecamente motivado porque o faz pelo seu valor instrumental e não porque encontra interesse nisso. Ambos os exemplos envolvem motivação extrínseca., mas o último pressupõe um sentimento de escolha, um aval pessoal, enquanto o primeiro envolve submissão a um controlo exterior. Os dois tipos de motivação extrínseca variam na sua autonomia relativa. A motivação extrínseca não é simplesmente o oposto da motivação intrínseca. De facto, elas são moderada, mas positivamente correlacionadas. No que diz respeito à leitura ambas predizem o aumento e a frequência da leitura nas crianças (Guthrie e Wigfield, 1997)

Ryan e Deci (1985) mentores da teoria da autodeterminação, introduziram os conceitos de interiorização e integração. Ambos são processos através dos quais os comportamentos, motivados extrinsecamente, se vão tornando mais autodeterminantes.

A não motivação consiste na falta de intencionalidade para agir. No que diz respeito à leitura e não motivação resulta da não valorização desta actividade e de nível baixo de auto-eficácia. Uma criança que não compreende o que lê e não vê utilidade no desenvolvimento das competências e estratégias de leitura, não se sente motivada para esta actividade.

São vários os factores que influenciam a motivação para a leitura. Factores relativos ao aluno (cognitivos, afectivos, volitivos, etc.), relativos à sociedade (valores, cultura, etc.), relativos à escola (cultura, clima, etc.), relativos à vida do aluno (família, amigos, etc.) e relativos à sala de aula (ensino, avaliação, recompensas e sanções, etc.). O professor tem pouco controlo sobre os factores relativos à sociedade, à vida pessoal do aluno e à escola. Entretanto, o seu papel é crucial nos factores relativos à sala de aula.

2.2. Modelo de Compreensão da leitura de Giasson

A compreensão na leitura é não só fundamental para a aprendizagem escolar em todas as disciplinas, mas também para tornar o indivíduo como elemento integrante da sociedade. Ela exige leitores autónomos e proficientes que nomeadamente, compreendam e interpretem o que lêem, relacionem os textos entre si, sejam capazes de sintetizar a informação e aplicá-la a diferentes situações.

Pela actualidade conferida ao modelo de Giasson, apresentamo-lo de seguida

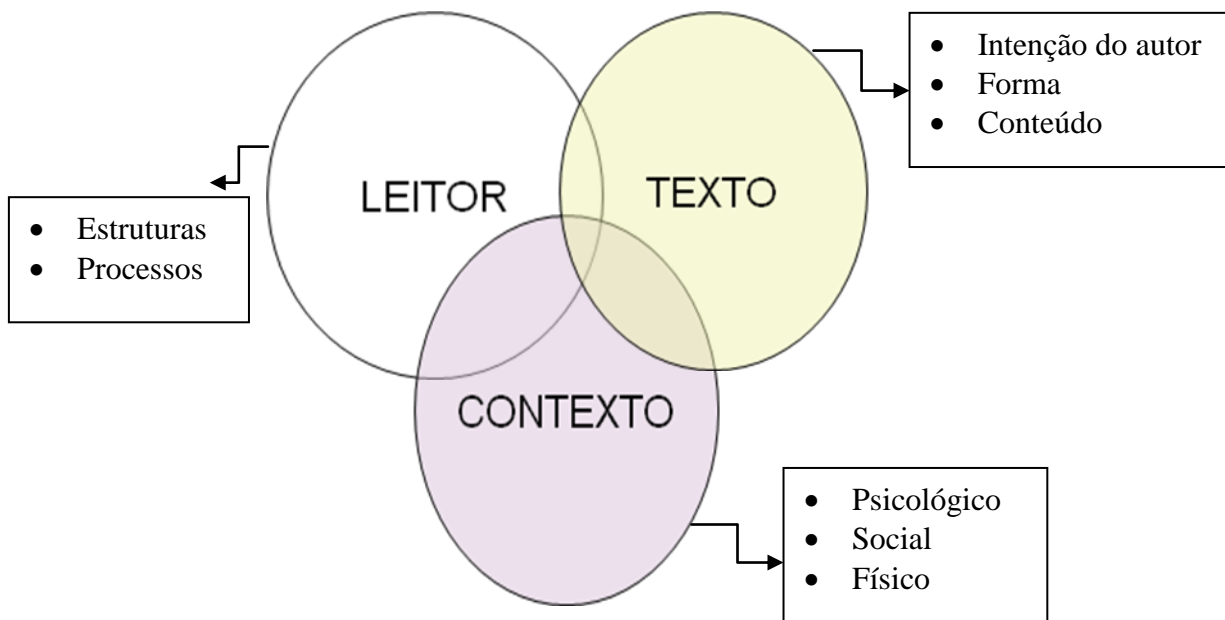


Figura nº3 – Modelo contemporâneo da Compreensão na Leitura

Segundo (Giasson, 1993:21)

Como podemos observar no esquema, neste modelo, a compreensão de um texto escrito pressupõe a interacção de três variáveis: o leitor, o texto e o contexto.

A compreensão na leitura depende das relações que o leitor consegue estabelecer entre o novo texto e os conhecimentos anteriores adquiridos por ele.

No que diz respeito ao leitor do modelo da compreensão da leitura compreende as estruturas do leitor e os processos que ele utiliza. As estruturas estão relacionadas com o que o leitor é (os seus conhecimentos e atitudes) independentemente das situações de leitura,

enquanto os processos estão directamente relacionados com aquilo que ele faz durante a leitura (habilidades por ele utilizadas durante o processo de leitura).

Relativamente à variável do texto, aquela está relacionada com o material a ler e deve ser considerado segundo três aspectos principais: a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo. A intenção do autor determina, desta forma, a orientação dos outros dois elementos. A estrutura refere-se ao modo como o autor do texto organizou as ideias do texto, enquanto que o conteúdo remete para os conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor decidiu transmitir.

Em relação ao contexto, podemos dizer que está relacionado com os elementos que não têm nada a ver com o texto directamente, nem com as estruturas ou processos de leitura, mas influenciam na compreensão do texto. Nesta perspectiva, podem distinguir-se três contextos: de algum modo, influenciando na compreensão do texto. São eles: o contexto psicológico (interesse da leitura, intenção de leitura, motivação para a leitura...), o contexto social compreende todas as formas de interacção que têm lugar aquando de uma tarefa de leitura entre o leitor, o professor ou os seus pares (leitura individual, leitura diante de um grupo, leitura guiada ou não...) e o contexto físico compreende todas as condições materiais nas quais se desenrola a leitura (o tempo disponível, o barulho exterior...). (Giasson, 1993)

Para favorecer a compreensão por parte dos alunos, deve assegurar-se, antes de mais, que as três variáveis estão adequadamente agendadas: se o leitor possui os conhecimentos necessários para compreender o texto; se o texto se adequa às competências do leitor, e finalmente, se o contexto psicológico/ social e físico favorece a compreensão.

A compreensão na leitura variará segundo o grau de relação entre as três variáveis: quanto mais as variáveis leitor, texto e contexto estiverem em consonância, melhor será a compreensão do texto. Nesta perspectiva, a compreensão na leitura depende das três variáveis indissociáveis.

Pela importância atribuída à variável leitor, agrupamos, nesta parte do nosso trabalho, as sub-variáveis que lhe dizem respeito, uma vez que o aluno enquanto leitor é o elemento mais activo deste processo enquadrado no ensino explícito, proposto pela autora supracitada.

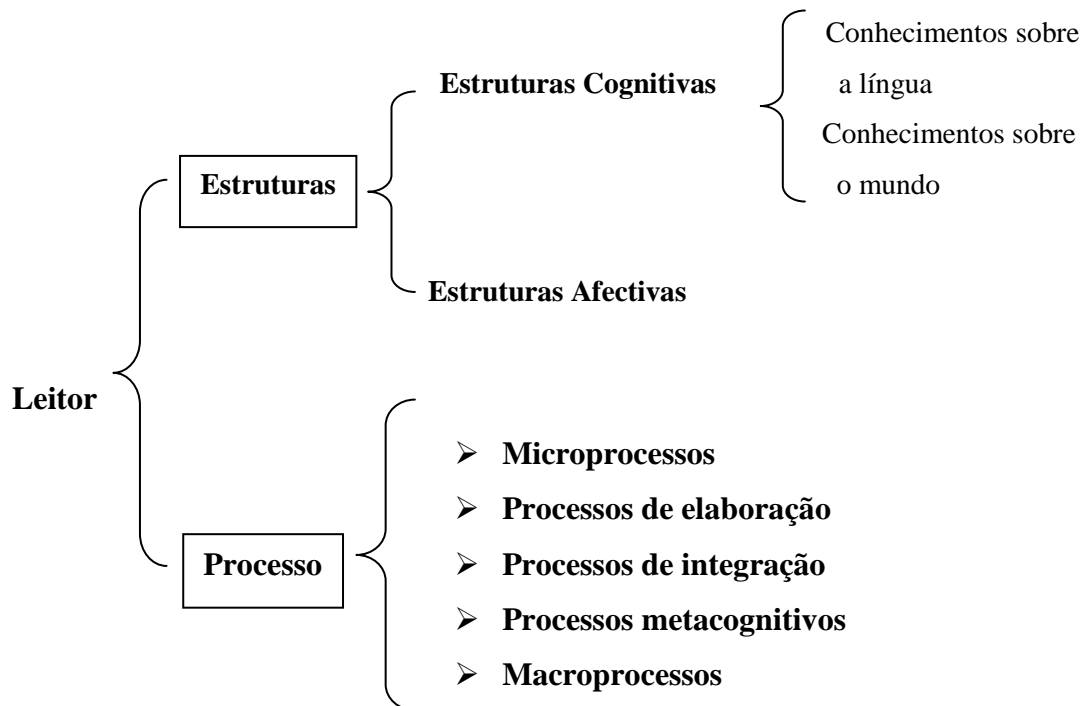


Figura nº4 – As Componentes da variável Leitor

Segundo (Giasson, 1993:25)

As estruturas do leitor estão intimamente ligadas com as características que possui o leitor (o que o leitor é), independentemente das situações de leitura. Distinguem-se, habitualmente, as estruturas cognitivas e as estruturas afectivas. O indivíduo possui conhecimentos que utiliza em diversas situações e interesses que manifesta em diferentes domínios. Uma parte destes conhecimentos e interesses dará o seu contributo no decurso de uma leitura; numa outra leitura serão postas à prova outros conhecimentos adquiridos, que ele saberá ou não integrar e interagir no texto e com o texto a ser lido.

As estruturas cognitivas estão relacionadas com os conhecimentos sobre a língua e sobre o conhecimento que o leitor tem do mundo. O conhecimento que o leitor tem sobre a língua permitir-lhe-á realizar a compreensão de textos. Há quatro conhecimentos essenciais sobre a língua que a criança adquire de um modo natural no seio da sua família, mesmo antes de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Conhecimentos Fonológicos - Com estes conhecimentos a criança consegue distinguir os fonemas característicos da sua língua.

Conhecimentos sintáticos – Através destes conhecimentos a criança consegue ordenar as palavras na frase, distinguir entre frase aceitável e frase não aceitável.

Conhecimentos semânticos - Estes conhecimentos permitem à criança adquirir noções sobre o sentido das palavras e das relações entre elas.

Conhecimentos pragmáticos – A partir destes conhecimentos vão permitir à criança saber quando utilizar uma fórmula, em que tom falar a uma determinada pessoa, quem tratar por você, quando utilizar, a linguagem mais formal.

Todos os conhecimentos referidos anteriormente, sobre a língua, permitirão ao leitor levantar hipóteses, por um lado, sobre a relação entre oral e escrito e, por outro, sobre o sentido do texto. Em suma, o conhecimento sobre as estruturas linguísticas deve somar-se ao conhecimento sobre o mundo que a seguir apresentamos.

Os conhecimentos sobre o mundo sobre a perspectiva dos autores

A compreensão é a utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento. Sem conhecimentos anteriores, um objecto complexo, como um texto, não é apenas difícil de interpretar; para falar com rigor, ele não tem significação.

(Adams e Pruce, 1982: 23) citados por (Giasson,1993:27)

Na perspectiva dos autores, os conhecimentos que a criança tem sobre o mundo que a rodeia são imprescindíveis para a compreensão dos textos que irá ler. Quanto mais conhecimentos a criança possuir da realidade em que está inserida, melhor fará a compreensão e aquisição de conhecimentos novos. Para compreender a mensagem de um texto, o leitor tem que estabelecer relações entre o novo texto e os conhecimentos anteriormente adquiridos. Assim os esquemas mentais, já por nós referidos, devem ser ampliados o mais possível pelo professor.

Wilson e Andersen (1986), citados por (Giasson, 1993) consideram que os alunos com conhecimentos anteriormente mais desenvolvidos retêm mais informações e compreendem-nas melhor. Vejamos a citação apresentada.

Para que os alunos se tornem leitores competentes, é preciso que o programa escolar seja rico em conceitos de todo o tipo; história, geografia, ciência, arte, literatura...Qualquer conhecimento adquirido por uma criança poderá eventualmente ajudá-la a compreender um texto. Um programa vazio de conceitos, que só se apoia em exercícios artificiais, pode bem vir a produzir leitores vazios que não compreenderão o que lêem. O que não sabem constituirá uma desvantagem para eles.

(Giasson, 1993:28)

Sendo assim, quantos mais conhecimentos os alunos tiverem adquirido, maiores serão as suas possibilidades de sucesso na leitura. Deve ser proporcionado à criança um vasto leque de experiências, mais cedo ou mais tarde poderá ser utilizado para compreender textos.

Os afectos, as emoções detêm também um papel que vale a pena referir. O que são então estas estruturas afectivas? Com efeito, estas estruturas estão relacionadas com o que o leitor quer fazer ou com aquilo que pode fazer. O que o leitor quer fazer está intimamente ligado com os interesses e motivações para a leitura. Estas compreendem a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor. A atitude da criança face à leitura, pode sentir repulsa, atracção, indiferença, podendo influenciar a sua atitude da criança sempre que for confrontada com uma actividade que põe em jogo a compreensão de um texto.

Para além da atitude da criança face à leitura e aos seus interesses, deve-se referir como elementos susceptíveis de intervirem nas estruturas afectivas do leitor: a capacidade de arriscar; a sua auto-imagem em geral; a sua auto-imagem como leitor; o medo do insucesso, diz-nos Giasson (1993) já citada.

2.3. Processos de compreensão na Leitura

Mas para compreender o texto deve o sujeito possuir mecanismos cognitivos que lhe permita compreender. No âmbito da leitura, os processos referem-se aos recursos e às habilidades essenciais para abordar o texto, ou seja, desenvolver as actividades cognitivas durante a leitura. É de referir que estes processos, que se realizam a diferentes níveis, não são sequenciais, mas simultâneos: há uns que se dirigem para a compreensão dos elementos da frase, outros para a busca de coerência entre as frases, outros ainda têm como função construir um modelo mental do texto ou uma visão de conjunto que permitirá ao leitor captar os elementos essenciais e levantar hipóteses em seguida, integrar o texto nos seus conhecimentos

anteriores. Por último outros processos servem para gerir a compreensão (Giasson, 1993; Irwin, 1986). Com efeito, não basta compreender: é preciso saber fazer a gestão da compreensão.

A relevância dos processos cognitivos na compreensão dos textos é, igualmente, acentuada por Catalã (2001). Segundo esta, para compreender um significado de um texto é necessário conhecer os processos cognitivos que entram em jogo. Estes processos são as operações que intervêm sobre as estruturas cognitivas, trocando-as e modificando-as para construir uma representação mental coerente do texto. Entre os diversos investigadores têm sido admitidos uma serie de processos subjacentes à compreensão leitora. Dessa investigação poderemos salientar Irwin (1986) que propõe uma classificação que distingue cinco grandes categorias de processos, que por sua vez se dividem em componentes, e que também encontrámos em Giasson.

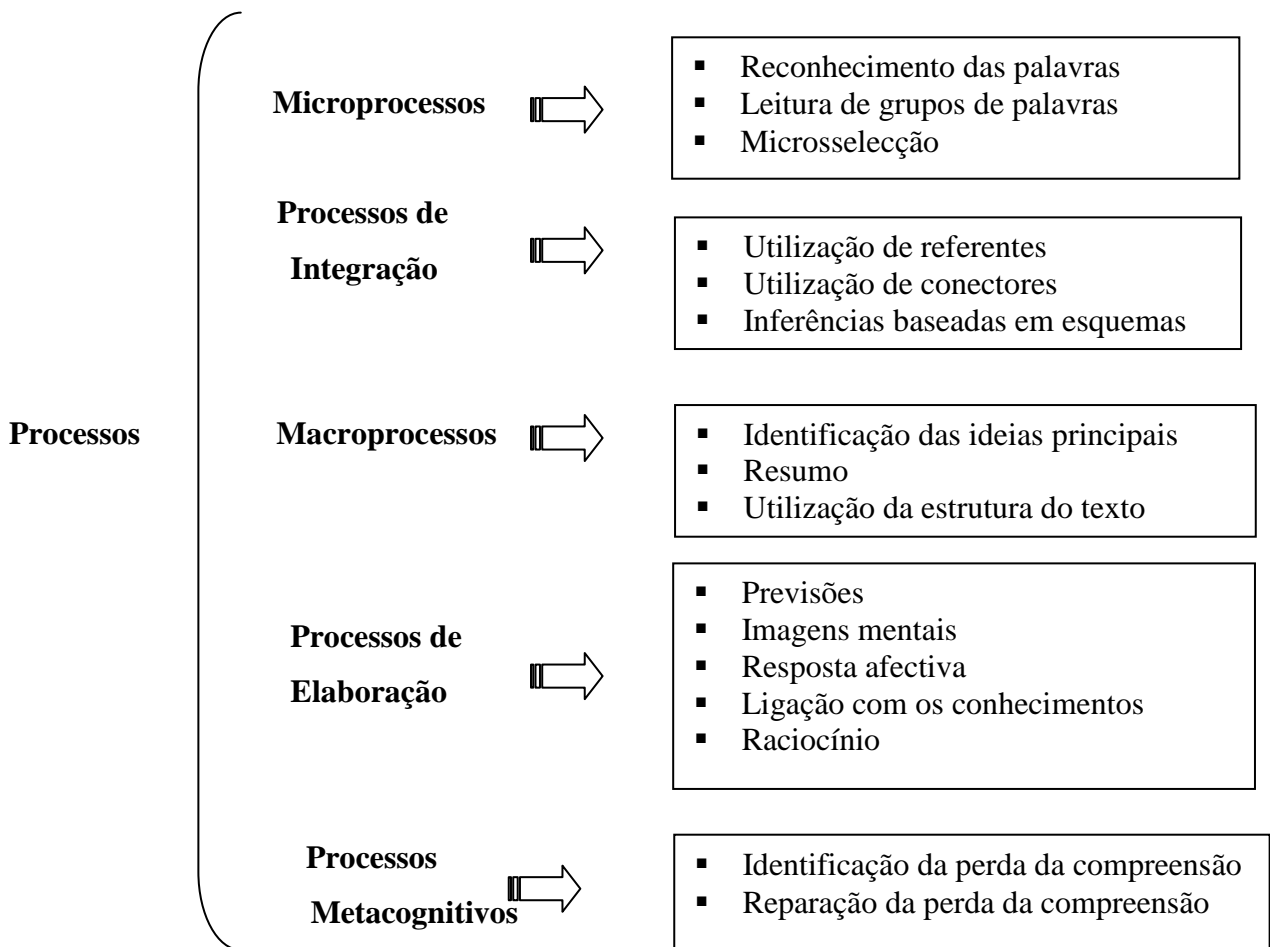


Figura nº5 – Processos de Leitura e suas componentes

Segundo (Giasson, 1993:32)

Vejamos, de forma detalhada, cada um deles porque podem ser trabalhados no contexto pedagógico em separado. Com efeito, cada um deles pode focalizar aprendizagens particulares ou simultâneas exigindo, no entanto, actividades específicas.

Em termos gerais, a compreensão engloba os microprocessos, os processos integrativos e os macroprocessos (Kintsch e Van Dijk, Irwin, 1986)

Os microprocessos são responsáveis pela compreensão da frase, englobam o conhecimento de palavras e da relação entre as palavras na frase, assim como, a habilidade para seleccionar as ideias principais (microselecção). O aluno deve ser estimulado a agrupar as palavras em unidades de pensamento, em virtude da memória a curto prazo. No entanto, para que o aluno possa ser capaz de agrupar as palavras em unidades sintácticas significativas é necessário que leia com fluência as palavras individualmente.

A memória a curto prazo, também chamada de memória de trabalho, é “local” de registo e de processamento de informação. Se o aluno sobrecarrega a memória, o processamento fica prejudicado, mas se pelo contrário, o aluno agrupar a informação em unidades de sentido, o processamento e a transferência para a memória a longo prazo é mais fácil. Se o leitor agrupar quatro palavras que façam sentido entre si, este agrupamento funciona como uma unidade e a memória fica com mais espaço para processar mais informação. Assim cinco grupos de 4 palavras equivalerão a 20 palavras. A leitura soletrada causa uma sobrecarga na memória a curto prazo e impede a compreensão.

Assim, sempre que um aluno tenta descobrir o significado de uma palavra nova, deve ser motivado a olhar para a frase toda. Se tem dificuldade em compreender um período ou parágrafo, deve mostrar-se como dividi-lo em unidades sintácticas ou por pausas. A leitura com expressão, alerta também, o aluno para os padrões sintácticos. A representação dramática constitui outra forma dos alunos tomarem consciência de que a linguagem escrita pode ser dividida em frases com sentido. O ensino da organização da frase e a paráfrase são outras das actividades que ajudam a agrupar as palavras em unidades significativas.

A microselecção consiste em decidir qual a informação importante a reter numa frase. Mais uma vez é a capacidade limitada da memória a curto prazo que obriga o leitor a utilizar boas estratégias para escolher a informação a reter. Estas estratégias vão ter repercussões nas frases seguintes e no texto final. Fazer perguntas para cada frase é comparar perguntas que incidam sobre pormenores com perguntas sobre a informação principal, ajuda os alunos a a verem o que é importante.

Os processos integrativos envolvem inferir conexões e relações entre orações e frases. Pressupõem a compreensão das anáforas e das relações conectivas. Para compreender as mais simples mensagens, o leitor faz muitas inferências. Muitas delas, dependem do conhecimento anterior do leitor, na perspectiva do autor,

as inferências permitem estabelecer conexões entre os diversos elementos do texto e integrar a informação explícita e implícita com o conhecimento prévio do leitor.

(Puente, 1991:93)

mas outras são baseadas no texto e requer que o leitor faça ligações por meio da identificação de pronomes substitutos (anáforas) sinónimos e reconheça as conectivas tais como: também, contudo, mas. A anáfora consiste numa palavra ou frase que é usada para substituir outra. Podemos substituir nomes, verbos ou sintagmas verbais ou uma oração. Os termos substituídos podem ser pronomes, advérbios, um sinónimo ou termos mais inclusivos como “o primeiro” “este problema” ou a uma repetição implícita (elipse). Por outro lado, a anáfora pode ser adjacente ou remota, pode também estar antes da palavra substituída ou depois. As orações e as frases podem também estar ligadas através de conectores. Os conectores são conceitos que ligam os acontecimentos. As conjunções adversativas, causais, temporais são exemplos de conectores. As relações causais e temporais são as que com mais frequência são utilizadas implicitamente e, por consequência, são mais difíceis de compreender do que as que são expressas explicitamente. As frases “A Maria dói-lhe as costas. Ela trabalhou demais” estão relacionadas por meio de uma conectiva causal implícita, requer conhecimento anterior sobre o tópico, devendo ser avaliado previamente o que o aluno sabe.

Assim, a dificuldade que os alunos têm em fazer inferências pode ser devido quer à falta de conhecimento anterior sobre o assunto do texto, quer ao desconhecimento sobre as relações implícitas estabelecidas pelas anáforas e conectores. Fazer perguntas relevantes e utilizar as actividades tipo cloze (preenchimento de lacunas) constituem actividades de promoção das inferências conectivas e das anáforas.

As inferências são, pois, consideradas indispensáveis à construção das relações entre as frases. Apresentando taxonomias diferentes, diversos autores procuraram responder às questões de definição e de classificação das inferências, mas estas nem sempre são compatíveis umas com as outras. Nos últimos anos a inferência deixou de ser um único processo para passar a ser um conjunto de tipos de inferência.

Cunningham (1987), faz a distinção entre o que é e não é inferência “designadas de compreensão literal (Giasson, 1993). Para se falar em inferência é necessário que o leitor passe para além da compreensão literal, isto é, que vá mais além do que aquilo que revela a superfície do texto. Cunningham (1987) considera que uma resposta literal se for semanticamente equivalente ou sinónima de uma parte do texto, o que pode ser demonstrado com o apoio da gramática, da sintaxe e do conhecimento dos sinónimos. Este autor distingue duas grandes categorias de inferências: as inferências baseadas no texto (inferências lógicas) que serão necessariamente incluídas na frase, e as inferências baseadas nos conhecimentos ou esquemas do leitor (inferências pragmáticas) que estão provavelmente subentendidas. Giasson (1993) apresenta o exemplo seguinte para ilustrar as diferenças entre as duas. Da frase “ **Os índios dirigem-se para poente**”, podemos fazer uma inferência lógica: “ **Os índios dirigiram-se para oeste**” e ou uma inferência pragmática: “ **Os índios dirigiam-se a cavalo para poente** “.

Cunningham (1987) define, ainda, as inferências criativas como respostas inferenciais, constituídas quase inteiramente por elementos que provêm dos conhecimentos ou esquemas do leitor. Assim, a possibilidade de efectuar inferências criativas aumenta na proporção directa da quantidade de conhecimento que o leitor possui sobre o assunto.

Os professores referem muitas vezes que os alunos revelam dificuldades em fazer inferências. No entanto, no primeiro ciclo, não é comum pedir-se aos alunos que façam inferências porque essa actividade é considerada muito difícil. Contrariando esta perspectiva, Giasson (1993) defende que é aconselhável que esta actividade se inicie muito cedo. Segundo esta, a maior parte dos conhecimentos adquiridos pelas crianças, são fruto das inferências que fizeram sobre o mundo que as cerca. Quando uma criança vê fumo, infere que há fogo. A inferência é baseada nas suas experiências anteriores. As crianças são capazes de fazer inferências, quando os elementos sobre os quais elas incidem estão perto uns dos outros. Os jovens leitores são capazes de fazer inferências, mas não são organizadores no seu percurso. Mesmo que a capacidade de inferir se desenvolva gradualmente com a idade, ela pode ser incrementada através do seu ensino explícito. (Giasson, 1993)

Os macroprocessos orientam-se para a compreensão do texto no seu todo. Englobam a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto. Ao contrário dos processos integrativos, envolvem conexões globais, pressupõem a capacidade para

seleccionar o que é importante e resumir os detalhes de uma passagem através da organização e síntese das ideias.

Os macroprocessos interagem com os microprocessos e com os processos integrativos uma vez que as conexões locais, seleccionar a ideia mais importante ao nível da frase (microselecção) e relacionar as frases entre si, fornecem pistas para as conexões globais e vice-versa.

Para a identificação da ideia principal de um texto foi necessário seguir um conjunto de estratégias. Ao processar o conjunto do texto o leitor constrói uma macroestrutura mental do texto. Esta compreende a descrição semântica abstracta do seu conteúdo e um resumo mental do tema e das ideias principais. O leitor constrói esta representação do significado aplicando macroregras a cada uma das proposições do texto. Estas consistem em operações de supressão, generalização e construção da informação. A partir das primeiras informações, o leitor contrasta a nova informação com a que já possui. Se a nova informação se lhe afigura redundante ou secundária é subestimada (macroregra de omissão). Se, pelo contrário, encontra uma proposição com um conceito capaz de englobar diferentes informações, generaliza-o ou aplica-o aos seus conhecimentos já adquiridos (macroregra de generalização). No caso de não haver uma proposição capaz de agrupar um mesmo tipo de informação, passa a construir a proposição de resumo (macroregra de construção) (Colomer & Campus, 1990)

Vários factores têm sido identificados para explicar as dificuldades que os alunos apresentam a este nível. A ideia principal é expressa nos textos de diferentes maneiras. Pode ser explícita ou implícita. Este facto está directamente relacionado com a dificuldade que os alunos podem apresentar. Em todas as idades, é sempre mais fácil de identificar a ideia principal quando a mesma é explícita. A ideia principal tanto pode surgir no início, no fim, no meio do texto ou, simultaneamente, no início e no fim. É mais difícil identificá-la quando está expressa no meio ou no fim do que quando expressa na primeira frase do parágrafo. Também o tamanho do texto e a sua estrutura têm repercussões nas dificuldades apresentadas pelos alunos. A ideia principal é mais fácil de identificar se o texto é curto e se a estrutura é do tipo descritivo ou do tipo sequencial, que contraste com uma estrutura do tipo causa-efeito .

Outras das habilidades dos macroprocessos tem a ver com o resumo A capacidade de resumir é frequentemente solicitada na vida quotidiana. Para compreender um texto, o leitor precisa de construir uma representação global do mesmo. Enquanto adultos, temos muitas

vezes de resumir um livro, um filme. Segundo (Laurent, 1985:71) “ A utilidade social do resumo é difícil de negar”

Como representação global do texto, o resumo é encarado como um dos meios dos processos de compreensão.

Para Laurent (1985) o resumo é a reescrita de um texto e preenche três objectivos especiais: o primeiro relaciona-se com a conservação da equivalência informativa, isto é, o resumo deve representar o pensamento do autor e conter o essencial das informações dadas pelo texto. O segundo, está relacionado com a redução de informação nas palavras, mantendo apenas a informação fundamental do texto original, eliminando as redundâncias e as informações secundárias. Por último, a adaptação a uma nova situação de comunicação, ou seja, um resumo é sempre escrito em função de determinado público. É imprescindível, tomar-se em consideração no modo como se apresentam as informações.

Para efectuar um resumo é necessário tomar decisões sobre a importância relativa aos elementos, é imprescindível relacionar e hierarquizar, classificar segundo determinados objectivos, incluir ideias em conjunto, reestruturar um texto, esquematizar, interpretar um esquema dado, criar títulos que englobem o sentido do texto; dividir o texto em partes significativas e elaborar títulos para estas partes, reordenar as ideias de acordo com materiais alternados (temporal, causal, hierarquia) (Giasson, 1993) Estas actividades exigem uma leitura activa por parte dos sujeitos.

Apoiando-se no modelo de Kinstsch e Van Dijk (1978), Brown e Day (1983) referidos por (Giasson, 1983), identificaram três regras de elaboração de um resumo:

1. **A Eliminação**, que consiste em eliminar a informação secundária e redundante;
2. **A Substituição**, pela qual se substitui uma lista de elementos ou de acções por um termo englobante;
3. **A Macrosselecção e invenção**, que consiste em escolher ou construir uma frase que contenha a ideia principal. Estas três regras, observadas nos adultos proficientes, evoluem constantemente do primeiro ciclo até ao nível universitário.

O grau de sucesso dos alunos na tarefa de resumir um texto pode ser influenciado por diversos factores: **a concepção da actividade**. A este propósito refira-se que os alunos mais jovens ou com mais dificuldades, concebem o resumo como um conto. Neste, não

há de facto um resumo no sentido exacto do termo. O aluno não elimina deliberadamente a informação, apenas se limita a reter uma pequena parte da informação (Laurent, 1985). Um outro factor consiste na **dificuldade em aplicar as regras do resumo**. Deve ser notado que a dificuldade em fazer resumos não é sinónimo de problemas de compreensão leitora. Em muitos casos pode tratar-se de dificuldades em efectuar operações secundárias úteis à condensação da informação. A **falta de experiência** é outro factor a ponderar. No final do primeiro ciclo a maior parte dos alunos não recebeu ensino específico sobre o resumo e tem dificuldades óbvias na realização destas tarefas.

Associado ao processo resumo encontramos na literatura a sua articulação com a noção de extracção da ideia principal. A habilidade para identificar as ideias importantes e a habilidade para resumir um texto desenvolvem-se gradualmente e não se deve esperar que estejam dominadas no fim do primeiro ciclo do ensino básico. No entanto, é possível sensibilizar pouco a pouco os alunos para estas noções, ajustando as exigências da actividade às suas próprias capacidades (Brown & Day, 198)

A estrutura do texto diz respeito à organização das ideias que estão no interior do mesmo. Os leitores hábeis utilizam a estrutura do texto para compreenderem e melhor reterem a informação.

É mais fácil para o leitor recordar a informação dos textos que estão bem estruturados e em especial os textos cuja estrutura é conhecida e familiar

O leitor tem de estar capacitado para, por um lado, compreender como o autor tem estruturado ou organizado as ideias e a informação que o texto oferece; por outro lado, relacionar as ideias e informação do texto com outras ideias ou dados que estão armazenados na sua mente. Através destas duas vias o leitor interacciona com o texto para elaborar o significado.

O leitor hábil serve-se da estrutura dos textos informativos para melhor compreender e reter a informação que aí é apresentada. Existe uma relação entre a estrutura e o tipo e quantidade de informações recordadas. Os leitores que são sensíveis à estrutura do texto recordam-se de mais informação e de informações de nível superior. Uma vez que a utilização da estrutura dos textos informativos facilita a compreensão, o treino dos alunos no sentido de aprender a identificar uma estrutura pode constituir um meio para os ajudar e compreender os

textos informativos. Devemos sublinhar que o objectivo pretendido não é fundamentalmente que os alunos aprendam a identificar as estruturas dos textos, mas sim, que aprendam a utilizar tal conhecimento com o intuito de desenvolver a sua capacidade de compreensão.

Na metodologia utilizada pelos investigadores é possível encontrar dois processos gerais de sensibilizar os alunos à estrutura do texto. O primeiro consiste em efectuar actividades que ponham em evidência estrutura do texto com apoio. Recomenda-se a representações gráficas, bem como de marcas textuais. Um segundo, inclui o questionamento sistemático e o resumo dirigido para sensibilizar os alunos para as diferentes estruturas do texto. É preciso reconhecer que estas estratégias se desenvolverão gradualmente e que normalmente ainda não estão dominadas no fim do primeiro ciclo.

A compreensão da leitura ao nível dos processos elaborativos é uma actividade cognitiva que implica operações mentais complexas. Os processos elaborativos envolvem pensar para além do texto, analisar a coerência do texto e fazer inferências acerca da mensagem do autor. Exige que os leitores relacionem o que lêem, com o conhecimento anterior e façam previsões. Os processos elaborativos incluem: 1) fazer previsões; 2) integrar a informação no conhecimento anterior; 3) formar imagens mentais; 4) responder afectivamente; 5) analisar, sintetizar, avaliar e aplicar. As previsões baseiam-se quer no conteúdo e estrutura do texto como também no conhecimento anterior do leitor. A formação de imagens mentais, quer visuais, quer auditivas quer olfactivas enquanto se lê ajuda a reter melhor a informação e fazer mais inferências. As respostas afectivas são respostas emocionais ao enredo ou tema do texto, às personagens e/ou à conotação das palavras e à linguagem figurativa. Os processos de pensamento mais complexos incluem a análise, a síntese, a avaliação e a aplicação. A análise consiste em dividir a informação nas suas componentes, examiná-la para desenvolver conclusões divergentes, identificando motivos ou causas, fazendo inferências e/ou encontrar evidências de apoio às generalizações. A síntese tem a ver com a construção de uma produção original, a partir da informação anterior e da habilidade do leitor. A avaliação depende do julgamento que o leitor faz do material a ler de acordo com as suas opiniões, valores. A aplicação consiste na utilização da informação previamente aprendida a uma situação nova concreta, nomeadamente, resolver problemas.

Os processos metacognitivos referem-se aos conhecimentos que o leitor possui sobre o processo de leitura. Estes processos compreendem, além disso, a utilização de estratégias de estudo, ou seja, estratégias que facilitem a aquisição de conhecimentos novos a partir da

leitura de um texto. Quando se trata de metacognição aplicada à leitura, utiliza-se habitualmente o termo metacompreensão. Existem duas correntes de pesquisa no que respeita a metacompreensão. A primeira decorre dos trabalhos de Flavell (1981) e centra-se no conhecimento dos processos cognitivos. A segunda associada aos estudos Brown (1980), orienta-se para a gestão dos processos cognitivos, segundo (Giasson, 1993)

A primeira componente incide sobre os conhecimentos que um leitor possui acerca das habilidades, das estratégias e dos recursos necessários para ter sucesso numa actividade de leitura. Este conhecimento subdivide-se habitualmente em três vertentes:

- a) O conhecimento sobre a pessoa, em que o leitor está consciente dos seus recursos e limites cognitivos, dos seus interesses e da sua motivação;
- b) O conhecimento sobre a actividade, em que o leitor está consciente das exigências da actividade;
- c) O conhecimento sobre as estratégias, em que o leitor está consciente das estratégias úteis para resolver um problema de leitura ou para dar resposta a uma actividade.

A segunda componente incide sobre a aptidão de utilizar processos de auto-regulação. Através deste processo, o leitor verifica se a compreensão se faz bem. Quando detecta um problema, utiliza estratégias que lhe permitem resolvê-lo (Palmer, 1986), citado por (Giasson, 1983) define, ainda, estes processos de gestão salientando quatro aspectos diferentes:

- a) Saber quando se compreende e o que não compreende;
- b) Saber o que compreendemos e o que não compreendemos;
- c) Saber do que é que precisamos para compreender;
- d) Saber que podemos fazer alguma coisa quando não compreendemos.

O mecanismo de controlo da compreensão implica um estado de alerta do leitor que permite detectar o erro que diz respeito ao processamento das sucessivas hipóteses e verificações bem como a sua integração numa compreensão global do que se lê. Trata-se de uma actividade metacognitiva, de auto evolução constante do leitor sobre o seu próprio processo de construção do sentido, que permite aceitar como válida a informação recebida e, portanto, continuar a leitura ou, pelo contrário, adoptar algumas estratégias que permitam refazer o processo para reconstruir o significado.

Os processos de controlo da compreensão ajudam o leitor a assegurar-se de que atingiu eficazmente o objectivo que se propôs. Estes processos estão relacionados com a definição do objecto da leitura, com a selecção de estratégias e com a verificação da extensão em que os objectivos são atingidos e com a articulação de medidas correctivas se for caso disso. Estes processos de controlo da compreensão são processos de natureza metacognitiva.

Alguns destes processos são anteriores ao acto de ler como é o caso do estabelecimento dos objectivos da leitura a atingir, outros ocorrem durante a leitura, como a selecção de estratégias, e outros no final da leitura, verificando-se a ocorrência de outros processos durante a mesma.

O estabelecimento da meta refere-se à finalidade da leitura, isto é, o leitor sabe porque vai ler e para que vai ler determinado texto: se tem um fim recreativo, se é para preparação de um exame ou se é para compreender o que leu. Mediante o objectivo proposto, o leitor deve activar as estratégias que lhe facilitem chegar ao objectivo proposto. Assim, se o objectivo é ter uma ideia geral do texto, será suficiente fixar-se no título, desenhos, gráficos, nas partes destacadas do texto, etc.

Se o objectivo é compreender o lido e retirar o sentido geral, deverão utilizar-se estratégias como expressar o lido por palavras próprias, elaborar um resumo, etc.

Durante a leitura e no seu final activa-se o processo de comprovar se está a atingir a meta e se o leitor verificar a existência de falhas terá que utilizar estratégias correctivas para que o processo de compreensão continue.

Os processos metacognitivos são essenciais na leitura porque são eles que permitem que o leitor atinja a finalidade primeira desta actividade, ou seja a compreensão do texto lido

(Giasson, 1993:216)

2.4. Factores que Influenciam a Compreensão Leitora

A investigação no domínio dos factores que influenciam a compreensão leitora conduziu à identificação de um número alargado deles, os quais têm sido classificados em dois grandes grupos. O primeiro relaciona-se com as características do sujeito e o segundo com as características do próprio texto (Giasson, 1993). No primeiro incluem-se variáveis como a descodificação, a velocidade leitora, o vocabulário, os conhecimentos prévios, a memória, as estratégias de compreensão (metacognição), a motivação, os interesses e as atitudes face à leitura, os objectivos da leitura, o estado físico e afectivo geral. No que respeita ao segundo estes subdividem-se em conteúdo e estrutura.

2.4.1. Factores relacionados com as características do sujeito

A descodificação é um dos factores que influencia profundamente a compreensão leitora. Quando os leitores não são capazes de dominar a descodificação de palavras dedicam uma parte significativa do tempo de leitura à identificação das letras e das palavras. Os seus recursos cognitivos são canalizados para esta actividade, sobrecarregando a memória operativa. Uma vez que esta tem uma capacidade limitada. Os sujeitos com problemas de leitura de palavras esquecem rapidamente o seu significado e, conseqüentemente não conseguem captar o significado global das frases do texto, perdendo o seu fio condutor.

A velocidade de leitura avalia-se pelo número de palavras lidas por minuto. Este número está relacionado com a compreensão que o sujeito pode alcançar. A velocidade de leitura é uma condição necessária para a compreensão, embora não seja suficiente.

Na análise da relação velocidade/compreensão alguns autores (Morais, 1997; Antão, 1998), têm considerado outros aspectos na apreciação desta relação. Referimo-nos aos objectivos da leitura e ao tipo de leitura (oral versus silenciosa).

Em relação ao primeiro aspecto, é sugerido que a velocidade de leitura tem de se adequar ao tipo de material que se lê e à intenção associada. Tal significa que, durante a leitura, é necessária adaptação e flexibilidade por parte do sujeito. A influência da velocidade de leitura na compreensão não deverá pois ser apreciada de forma descontextualizada da situação e dos objectivos da própria leitura, é necessário observar a capacidade do sujeito em ajustar essa velocidade às características do texto e às finalidades estabelecidas.

A relação entre leitura e compreensão leitora não se apresenta como linear. Nalguns casos as crianças podem apresentar uma leitura oral lenta e pouco expressiva, porém não apresentam quaisquer dificuldades em termos de compreensão. Noutros observam-se crianças que procuram ler depressa, podendo durante a leitura substituir e omitir palavras. Esta preocupação com assegurar e/ou a expressividade consome recursos cognitivos, dificultando a compreensão.

A importância do vocabulário e a sua relação com a compreensão da leitura tem sido alvo de numerosas investigações. Questões centradas nas diferenças entre bons e maus leitores, desenvolvimento e ensino do vocabulário são algumas das questões que têm sido consideradas.

Existe um consenso generalizado na literatura quanto à relevância do vocabulário na compreensão leitora. Segundo Giasson (1993) os conhecimentos que os leitores têm sobre a língua são de grande utilidade na compreensão da leitura. A criança desenvolve naturalmente, no seu meio familiar, antes mesmo de iniciar a aprendizagem formal da leitura, um conjunto de conhecimentos sobre a língua. São estes, os conhecimentos fonológicos, sintácticos e semânticos. As investigações têm revelado que os leitores hábeis são detentores de um vocabulário amplo, rico e bem estruturado. Por sua vez, os maus leitores, identificam um número reduzido de palavras e revelam dificuldades nas palavras abstractas, compridas ou pouco frequentes.

O facto de as crianças possuírem um vocabulário amplo e bem relacionado é uma condição necessária e importante para a compreensão, no entanto, não assegura por si só a compreensão.

Os conhecimentos prévios dos leitores varia em função do número de conceitos disponíveis, na sua organização (riqueza e profundidade das associações) e nas acessibilidades da informação Citoler (1996), Colomer e Camps (1990), citados por (Giasson, 1983) agrupam os conhecimentos prévios em duas categorias principais: o conhecimento acerca do escrito e o conhecimento sobre o mundo. O primeiro inclui os conhecimentos básicos sobre a escrita que permitem ao leitor contextualizar o texto a partir dos elementos aí presentes, perceber a intenção do escritor e contrastar esta com as finalidades pessoais de leitura. No segundo tipo estes autores distinguem:

Os conhecimentos paralinguísticos relacionados com os elementos tipográficos e convencionais usados na escrita. A separação de palavras, frases e parágrafos, a organização em capítulos são exemplos dos aspectos abrangidos pelo conceito;

O conhecimento metalinguístico relacionado com o conhecimento das relações gráficas. Este é considerado imprescindível para a rápida aquisição do código escrito.

Os conhecimentos de que a criança dispõe constituem um elemento chave na compreensão dos textos. A avaliação destes conhecimentos aparece como um dos melhores preditores da capacidade da compreensão leitora. A explicação para esta relação estreita tem sido apresentada por diferentes autores. No processo de leitura, o leitor tem de estabelecer relações entre o novo texto e os conhecimentos anteriores. Se não dispuser de conhecimentos não poderá relacionar facilmente a informação do texto com as estruturas de conhecimento, Giasson (1993)

O domínio de conhecimentos prévios influencia a quantidade de informação que é compreendida, a forma como é compreendida e também como a informação será recordada.

O papel da memória operativa e da memória a longo prazo na compreensão leitora tem sido objecto de investigação sistemática Giasson (1993). Tem sido apontada de forma sistemática como um factor crítico no processo de compreensão leitora.

A memória operativa é relevante quer na leitura das palavras quer na compreensão dos textos. Esta memória tem uma capacidade limitada quer em termos da quantidade de informação, quer do tempo em que esta pode ser retida. Quando as exigências no processamento de informação são muito excessivas o leitor normalmente perde o fio condutor do texto não conseguindo compreender o que lê.

A memória de longo prazo é diferente da memória a curto prazo em vários aspectos. Enquanto a memória a curto prazo tem uma capacidade muito limitada, a memória a longo prazo é ilimitada, tem sempre capacidade para se expandir. Enquanto os conteúdos da memória de longa duração persistem indefinidamente, na memória de curta duração desaparecem no momento em que a memória é desviada.

A activação dos conhecimentos prévios e o reconhecimento de palavras são efectuadas através da recuperação da informação armazenada na memória a longo prazo. A informação retida deve ser susceptível de ser recuperada. Problemas na recuperação de informação determinam, como consequência, problemas em termos de compreensão Giasson (1993)

A relação entre compreensão e memória é dupla. Por um lado, a compreensão é influenciada pela capacidade da memória a longo prazo e esta, por sua vez, é influenciada pela compreensão. As crianças esquecem o que lêem imediatamente se não forem capazes de entenderem o que leram e tentaram memorizar.

Os maus leitores raramente têm claros quais são os propósitos da leitura e consequentemente das perguntas e estratégias cognitivas e metacognitivas que estão implicadas. Não controlam o processo de compreensão nem ajustam a sua actividade cognitiva à dificuldade da tarefa. Se a criança não dá conta que não compreende a informação do texto que está a ler não procura estratégias (por exemplo: voltar a ler as partes confusas, ler mais devagar e cuidadosamente as partes em que sente mais dificuldade, consultar o seu colega ou professor para aclarar dúvidas ou inferir o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto) que lhe permitam resolver o problema da compreensão encontrado.

O objectivo com que o leitor inicia a sua leitura pode influenciar a forma como a informação é processada. Quando, o leitor, ao iniciar a sua leitura, sabe o que lhe vai ser pedido estrutura as suas acções de forma apropriada. Por exemplo, se o objectivo é o de compreender o conteúdo do texto, dirige a sua atenção particularmente para o que vai ser retido após a leitura. A tarefa a realizar contribui para a definição do objectivo, o qual, por sua vez, identifica as operações que devem ser trabalhadas. Neste sentido, pode dizer-se que a tarefa ajuda a estruturar a actividade do sujeito.

Os objectivos ou intenções que presidem à leitura são determinantes na compreensão. Aprender progressivamente a utilizar a leitura com fins informativos e de aprendizagem é um dos objectivos importantes na escolaridade,

Embora os leitores variem entre si na capacidade de definir especificamente quais os objectivos pessoais da leitura, todos os sujeitos, quando confrontados com o texto impresso, constroem um conjunto de expectativas sobre o mesmo, as quais orientam a leitura. A elaboração de questões prévias à leitura facilitam a compreensão não só porque permitem

activar os conhecimentos prévios do sujeito, mas também porque ajudam a definir objectivos para o mesmo.

Os interesses dos leitores e as suas atitudes perante a leitura aparecem igualmente associados a compreensão leitora (Giasson, 1993) menciona a este propósito que as atitudes de um aluno perante a leitura podem influenciar a compreensão de um texto. Um aluno com uma atitude negativa face a um texto, não chegará a desenvolver as suas tarefas escolares como um aluno que tem uma atitude positiva. Um aluno pode possuir as habilidades necessárias para a compreensão, mas se tem uma atitude negativa perante o texto, esta pode comprometer o seu desempenho. Além da sua atitude geral perante a leitura, a capacidade de arriscar, a sua auto imagem em geral como leitor e o medo do insucesso influenciam a abordagem da leitura (Giasson, 1993)

O desenvolvimento do gosto pela leitura apresenta-se como um meio importante no progresso da capacidade de compreensão leitora. A actividade da leitura deve ser motivadora, para tal, é necessário que vá de encontro aos interesses dos leitores. De um modo geral, o que os alunos vêem e ouvem influencia as suas atitudes e interesses. Assim, por exemplo, as atitudes dos professores face aos livros e as experiências que proporcionam vão modelando suavemente, influenciando consideravelmente a motivação pelos livros. Os livros e as revistas a que as crianças vão delinear e inculcar os hábitos futuros de leitura. É necessário prestar muita atenção a todas estas influências.

2.4.2. Factores Associados às Características do texto: Conteúdo e Estrutura

Relativamente às características do texto, os factores têm sido agrupados em duas dimensões principais: O conteúdo e a estrutura. Quando falamos em conteúdo referimo-nos à informação contida no texto e às suas relações semânticas, independentemente da forma como essa informação se encontra estruturada. Um dos aspectos analisados e que se relaciona com o conteúdo do texto é o número de palavras novas que vão surgindo ao longo do mesmo. Por sua vez a estrutura diz respeito ao modo como as ideias se organizam no texto. Os dois factores não são independentes, tipicamente os autores escolhem a estrutura mais adequada ao conteúdo que querem escrever (Giasson, 1993)

A análise da estrutura do texto mostra-nos como as ideias se inter-relacionam de maneira a transmitirem uma dada mensagem.

Além da estrutura e conteúdo do texto do texto é também apontado como relevante a familiaridade do leitor com o estilo do autor (Giasson, 1993). Quer o leitor quer o autor realizam uma tarefa complexa, pois o significado constrói-se mais do que se transfere e os dois jogam um papel activo nesta construção, mantendo o princípio de que os pequenos elementos evocam elementos maiores. O leitor toma parte activa na interpretação dos textos e presta atenção não só aos referentes, aos símbolos presentes, mas também às imagens, sentimentos, atitudes e ideias que invoca.

Resumindo

Associado à actividade da leitura é reconhecido como necessário que o aluno sinta que é capaz de ler, de compreender o texto e que o faça de uma forma autónoma. Na leitura há três dimensões importantes: a velocidade, a exactidão e a compreensão. É importante que a criança as adquira ao longo do 1º ciclo, sendo estas ferramentas fundamentais para aquisição do conhecimento. A incorrecta aquisição da leitura e as deficiências de compreensão leitora são causas importantes de insucesso.

Muitos alunos apresentam problemas num ou nos três níveis de processamento léxico, sintáctico e semântico. Para que uma compreensão eficaz se efectue, os leitores têm que reconhecer as palavras escritas e aceder ao dicionário interno (léxico mental), atribuindo um significado a cada uma delas. Caso isso não aconteça, as crianças têm dificuldade em passar para o segundo passo, no qual intervêm um analisador sintáctico, que extrai as relações gramaticais entre as palavras e as orações que contêm o texto. Por último, no nível semântico, o leitor pode ter dificuldades em inferir as relações semânticas entre os componentes de cada oração e de umas relações em relação a outras, assim como a validade da informação e a sua consistência. Estes requisitos explicam a importância de factores como são: descodificação, a velocidade da leitura, o vocabulário, o domínio de conhecimentos prévios e a memória.

Capítulo III

3.1. Discurso sobre o lugar do literário no desenvolvimento da criança

Iniciamos este capítulo com a caracterização encontrada sobre literatura infantil.

Literatura infantil debería ser, seria, en rigor aquella literatura que puede ser leída también por los niños y no exclusivamente por los niños. Entonces, sería la literatura que incluye a los niños y no la que excluye a los adultos.

(Machado e Montes, 2003: 91)

Também Zohar Shavit (2003) se refere à literatura infantil como sendo textos que se revelam com uma dupla valência, na acepção em que prevêem ao mesmo tempo duas categorias de leitores - modelo diferentes: Um leitor modelo – modelo criança, com uma reduzida experiência vital e com saberes acerca dos textos e dos seus processos de funcionamento que, de modo algum, são idênticos aos de um leitor já mais maduro, e um leitor – modelo adulto, o qual escolherá promoverá o objecto com o que a criança tomará contacto, ajudando-a a construir individual e socialmente os seus significados.

O conceito de leitor modelo, remete - nos para o papel do mediador que segundo Pedro Cerrillo (2002) apresenta as suas principais funções:

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

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

superá-las em muitos modelos, as causas que provocam essas dificuldades têm que ver, grosso modo, com o seguinte:

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

O mesmo autor diz que para cumprir as funções antes descritas o mediador deve possuir um determinado tipo de requisitos:

- Ser um leitor habitual;
- Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura;
- Ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação.
- Ter uma certa dose de imaginação e criatividade;
- Crer firmemente no seu trabalho de mediador: compromisso e entusiasmo;
- Ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada;
- Possuir uma formação literária, psicológica e didáctica mínima, que lhe possibilite, entre outros, conhecimentos sobre:
 - O processo leitor e as técnicas que facilitam a leitura.
 - Um certo cânone de leituras literárias, obras que podem constituir uma iniciação na formação literária da criança, à margem das leituras escolares que fazem parte do currículo;

- A teoria e a prática de técnicas e estratégias de animação leitora;
- A literatura infantil e os seus mecanismos editoriais;
- A contextualização histórica da literatura infantil;
- . A evolução psicológica do indivíduo na sua relação com a leitura.

Todos estes aspectos não se devem perder de vista para formar bons leitores, no entanto o fundamental é ter uns bons livros, seleccionados pela sua capacidade para transmitir mensagens expressas com correcção linguística e qualidade literária, e pela sua capacidade para nos emocionar ou para nos fazer vibrar, sentir, sonhar ou compartilhar.

Mas, voltando à literatura infantil, na opinião de Azevedo (2006) as propostas a utilizar devem possibilitar ao aluno/leitor confessar:

- As emoções que a leitura lhe provocou;
- As sensações que experimentou perante o texto;
- Os horizontes que o mesmo abriu ou as portas que lhe fechou;
- A forma (inovadora ou não) como o tema foi tratado

Também Jacqueline Held (1987) sublinha a importância de fornecer à criança um conjunto de textos onde a magia da recriação lúdica da linguagem se possa manifestar, oferecendo um sem número de oportunidades para que, configurando-se como agente participante, ela possa manusear, não apenas usos utilitários e comunicacionais da linguagem, mas também aqueles que se afastam de uma concepção predominantemente representativo – conceptual e que adquirem, por meio de investimentos simbólicos variados, uma significação afectiva e eminentemente imaginativa:

en efecto , un texto es recibido no solo en el nivel de la inteligencia, sino en el nivel de la sensibilidad y de la imaginacion a las que nutre por igual . La magia del verbo, bajo la forma múltiple de las sonoridades, los ritmos , los encantamientos, las formulitas y todo tipo de lenguaje salvaje , enriquecerá y afirmará en el niño las posibilidades imaginativas

(Held, 1987: 162. 163)

3.2. Das Narrativas Infantis à compreensão do texto Escrito

As narrativas, pela sua estrutura discursiva a que Stein citado por (Giasson, 1993) chamou “ a Gramática da Narrativa”, podem desenvolver nas crianças mecanismos de compreensão e, conseqüentemente, procedimentos metacognitivos considerados fundamentais para a hierarquização do discurso no cérebro de todo o ser humano.

As macroestruturas presentes na estrutura narrativa revelam-se extremamente importantes, no âmbito da compreensão do texto escrito, adquirindo os pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura. Perante esta estrutura, é imprescindível contar narrativas às nossas crianças porque, além da aquisição dos pré-requisitos e o desenvolvimento de competências, ensinamo-las a sonhar, a fantasiar, a construir a sua personalidade, a sua identidade. A motivação para a leitura diz-nos Traça (1992), pode e deve ser feita através de histórias, de narrativas de encantar, de pequenos ou grandes acontecimentos que fazem parte do quotidiano de todos nós.

A compreensão de um texto é considerada como um processo complexo, cujas etapas poderão ser assim enumeradas:

- 1ª. Etapa- Análise perceptiva do discurso
- 2ª . Etapa – Identificação das palavras
- 3ª . Etapa – Análise sintáctica do discurso
- 4ª . Etapa – Análise semântica do Discurso
- 5ª . Etapa – Análise do tema
- 6ª . Etapa – Análise funcional do discurso

A narrativa, pela estrutura que a compõe (estrutura narrativa), tem servido o contexto pedagógico, através quer do seu próprio esquema, quer através das noções de gramática da narrativa. O modelo de Kintsch e Van Dijk (1978) considera a compreensão de um texto como um processo que se divide em várias etapas: a análise perceptiva do discurso; a identificação das palavras; a análise sintáctica do discurso; a análise semântica do discurso; a identificação da macroestrutura; a análise funcional do discurso. Para além disso, assenta em três conceitos fundamentais: a microestrutura; a macroestrutura e a super estrutura. Ao nível

da super estrutura, este modelo identifica-se com a gramática da narrativa de Denhière (1984) citada por (Giasson, 1993) entre outros, porque embora as partes essenciais da narrativa possam variar entre as gramáticas, os elementos comuns são em número bastante significativo, o que nos permite poder agrupá-los:

1. Exposição.
2. Acontecimento desencadeador.
3. Complicação.
4. Resolução.
5. Fim.
6. Moral.

Com efeito, as narrativas e no nosso caso as narrativas infantis por terem tido a sua origem no conto maravilhoso, colocam algumas reticências quanto à sua generalização, existindo quem tenha preferência por esquemas mais abstractos, como os de Bremond (1973), que concretiza a tríade aristotélica na sucessão: virtualidade - actualidade (ou sua ausência)- objectivo atingido (ou falhado), ou o de Van Dikj, que considera:

- Um estado e actores;
- Causas de mudança de tal estado;
- Embate dos actores com esse estado;
- Acção dos actores em confronto com eles;
- Estado e actores na situação subsequente

Independentemente das diferentes e múltiplas possibilidades da estruturação narrativa consoante o ponto de vista, a verdade é que o esquema canónico mais divulgado é sujeito a um esquema que se traduz na prática da seguinte forma: um estado inicial de equilíbrio; um momento de instauração de um desequilíbrio, uma ou várias acções para restabelecimento do equilíbrio e um estado final, em que se recupera o equilíbrio (Fayol, 1985)

No intuito de compreender qual a estruturação ideal da textura narrativa, encontram-se, todos os autores que se preocuparam com a definição de tipos de textos e/ou discursos, para atribuírem alguma racionalidade à variedade de textos em circulação.

Um dos tipos de estrutura da narrativa mais conhecida é a de J. M. Adam (1992), que, consciente das dificuldades inerentes à heterogeneidade dos textos, se propôs trabalhar com a noção de sequência (entendida como “entidade relativamente autónoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais vasto de que faz parte”) (Pereira ,2006:201-202), referindo-se a J. M. Adam (1992), adoptando um pequeno número de tipos de sequências de base, que designou por sequências prototípicas (narrativas, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal). Esta sua hipótese, sustentada, de algum modo, numa categorização naturalista dos sujeitos, apoia-se no pressuposto de introdução de diferentes sequências no mesmo texto. A sequência narrativa tem um esquema estrutural muito próprio (com uma situação inicial, a introdução de um elemento de complicação, com peripécias várias e com a resolução ou força equilibrante, a situação final e a moral), está presente em textos como a reportagem, o conto, o romance, o relato histórico.

Mas, o conhecimento da narrativa parece ser intuitivo, na maior parte dos leitores. Começa a aparecer no jardim-escola e vai-se desenvolvendo com a idade, pois, desde sempre, se contaram contos às crianças.

Quanto ao encadeamento, este pressupõe, portanto, uma hierarquização considerada fundamental no âmbito da compreensão. Ora, as narrativas, quando bem estruturadas, desenvolvem mecanismos de “adivinhação” que, como defendia Goodman (1984, cit. por Sardinha, 2006) são muito importantes ao nível da estrutura cognitiva geral no espírito do leitor. Tendo em conta os benefícios da narrativa ao nível da motivação para a leitura, bem como no âmbito do desenvolvimento da compreensão, sem a qual a primeira não pode ter lugar, esta estrutura textual, quando seleccionada com rigor, pode constituir a emancipação do imaginário da criança, a par do encontro lúdico, pessoal e criativo da linguagem.

A nossa vida é também uma narrativa que se inicia após o nascimento, uma narrativa viva com acção, personagens, espaços, tempos...

Uma narrativa sem as personagens, sem espaço, a acção, o tempo, o narrador e o processo narrativo não teria a dinâmica que tanto cativa os leitores.

Embora o nosso objectivo seja testar a compreensão leitora dos nossos alunos, entendemos fazê-lo no desenvolvimento de uma narrativa, porque como dissemos no início,

estas ajudam a desenvolver o discurso na mente dos sujeitos e ao mesmo tempo a sua competência textual, enquanto noção de texto com introdução, desenvolvimento e conclusão. Terminamos com a célebre citação de Bronckart (1996:89)

Les textes sont donc premiers et le système de langue n'est qu'un construct second, à l'elaboration duquel se sont livrés (avec plus au moins de Bonheur) des générations de grammairiens. Sur fond de ce renversement radical de perspective théorique pourrait être envisagée une démarche didactique idéale, qui consisterait à faire débiter l'enseignement de la langue par dès activités d'inférence puis de codification dès régularités observables dans le corpus de textes ainsi mobilisé.

Parte Prática

Capítulo IV

O Estudo: Metodologia

A parte prática do estudo incide sobre um estudo de caso caracterizado mais adiante. O objectivo principal é saber como é que as crianças que compõem o nosso caso – crianças que frequentam o 3º ano de escolaridade, reagem como leitores à obra seleccionada.

Ao longo da dissertação, enquadrámos a leitura na compreensão e servimo-nos do modelo de Giasson.

Assim sendo, propomo-nos desenvolver a obra, “ O Segredo do Rio “ de Miguel Sousa Tavares, para, posteriormente, aplicarmos alguns textos baseados na referida obra para avaliarmos a compreensão leitora dos nossos alunos.

4.1 Estudo de Caso

O método do estudo de caso... não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais preservando o carácter unitário do objecto social estudado

(Goode e Hatt 1969:422).

O estudo de caso constitui uma estratégia de pesquisa utilizada nas Ciências Sociais com bastante regularidade. Ele dá ênfase à análise contextual detalhada de um número pequeno de eventos ou condições de uma forma longitudinal. Podemos afirmar que é a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como” e o “porquê”, quando o investigador detém escasso controlo dos acontecimentos reais ou mesmo quando este é inexistente e quando o campo de investigação se concentra num fenómeno natural dentro de um contexto da vida real.

Trata-se, assim, de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão envolvidos diversos factores, quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede directamente, de uma forma profunda e

global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo. Segundo Ponte (2006:2)

é uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única e especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Evidencia-se como um tipo de pesquisa que tem sempre um forte cunho descritivo, o investigador não pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela é, podendo utilizar vários instrumentos e estratégias. Daí que um estudo de caso não precisa ser unicamente descritivo. Pode ter um profundo alcance analítico, podendo interrogar a situação. Podendo confrontar a situação estudada com outras já anteriormente conhecidas e com teorias existentes. Pode ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futuras investigações.

Sendo assim, não é uma abordagem virada para o estudo de situações de intervenção conduzidas pelo investigador. Para se descobrir aspectos novos, escondidos, numa dada situação é essencial uma grande capacidade de distanciamento e de interrogar de um modo muito livre o que está a acontecer. É de extrema importância que o investigador possa tirar partido da possibilidade de se surpreender por não estar afectivamente e intelectualmente comprometido com os resultados que daí possam advir.

É uma investigação de natureza empírica e naturalista. Baseando-se, principalmente, no trabalho de campo. Estudos de campo são investigações de fenómenos à medida que correm, sem qualquer interferência significativa do investigador, estudando uma determinada entidade no seu contexto real. Nesta perspectiva, o investigador não pretende interferir na situação em estudo, mas unicamente dar a conhece-la tal e qual como ela é.

Como trabalho de investigação, os estudos de caso, podem ser essencialmente exploratórios, segundo (Yin, 1984), servindo para obter informação inicial acerca do objecto de estudo. Podem também ser descritivos, sendo seus objectivos primordiais, descrever, analisar e explicar o caso estudado, “ como é”. E ainda podem ser analíticos, procurando problematizar o objecto do estudo, ou seja, desenvolver e construir novas teorias ou confrontar com as teorias já existentes.

Nos estudos de caso o investigador deverá apoiar-se numa orientação teórica bem definida, que possa servir de suporte à formulação das respectivas questões e às estratégias para a recolha e análise dos resultados. É imprescindível a teoria para orientar a investigação, podendo-se seguir uma das seguintes perspectivas: Uma perspectiva interpretativa, que procura compreender o caso do ponto de vista dos participantes e uma perspectiva pragmática, a qual pretende fundamentalmente, fornecer uma visão global, tanto quanto possível, o mais completa e coerente, do caso, do ponto de vista do Investigador. Seguindo uma, ou outra perspectiva, ou até ambas, pretende-se ajudar a responder a questões como: que coisas observar? Que dados recolher? Que perguntas fazer? Que tipos de categorias construir?

Em suma, os estudos de caso não se usam quando se quer conhecer propriedades gerais de toda uma população. Mas pelo contrário, utilizam-se para analisar e compreender a especificidade de um determinado caso ou situação, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com intenção de aperfeiçoar. O objectivo principal é permitir uma melhor compreensão de um caso em particular. Segundo Yin (1984) será um abordagem adequada quando:

- Não se pergunta “ a quê”, “quantas?”, mas sim “como?”, “porquê?”;
- A situação é de tal modo complexa que não permite a identificação das variáveis eventualmente relevantes;
- Se pretende descobrir interacções entre factores significativos especificamente característicos dessa entidade;
- Se pretende uma descrição ou uma análise profunda e global de um fenómeno a que se tem acesso directo;
- Se quer compreender melhor a dinâmica de um dado programa ou processo.

Por esta análise, podemos dizer que o propósito dos estudos de caso é a compreensão, não é a comprovação ou falsificação de leis gerais, como as ciências naturais. Daí que alguns críticos consideram que os estudos de caso, enquanto plano de investigação, apresenta algumas limitações, entre elas podemos salientar a falta de rigor, falta de objectividade, pois é-nos fornecido a perspectiva do ponto de vista do investigador, muitas vezes contaminando o estudo através de falsas evidências ou visões distorcidas da realidade que se observa. O estudo do caso fornece pouquíssima base para generalizações. Por outro lado são muito

alongados no tempo e nem sempre são exequíveis em termos práticos. Os resultados obtidos nos estudos de caso não são generalizáveis. No entanto também se podem apontar algumas vantagens, na utilização dos estudos de caso; produz informação de fácil entendimento, o que facilita a compreensão e comunicação. Foca pontos únicos que se perderiam num estudo de larga escala. Relatam com muito pormenor, a situação em estudo, o que proporciona uma melhor compreensão da realidade. O conhecimento que origina pode ser aplicado em outros casos semelhantes, podendo servir de suporte à interpretação dos mesmos. E finalmente, pode ser implementado por um único investigador.

4.2. Os Casos / Os Alunos

Caracterização da Freguesia

Uma gente de temperamento franco e hospitaleiro, mas rude e altiva, criada à lei da vida solta e dos horizontes largos, uma terra infinita que guarda nas entranhas esperanças e castigos...

Orlando Ribeiro

O Rosmaninhal é a maior freguesia do Concelho de Idanha-a-Nova, ocupa o canto SE do Distrito de Castelo Branco, e é uma das maiores de Portugal, ocupando 26.590 hectares.

Podemos dizer que aqui deveria começar o Alentejo.

Solo antiquíssimo, das primeiras idades do mundo, encravado na cunha entre as ribas selvagens do Tejo, ao sul a mole gigantesca da Estrela, a Norte, e a raia seca e hostil de Espanha, a Nascente.

Carlos Selvagem

É uma aldeia enorme, antiga vila, de largas ruas e casas pobres, habitada por jornaleiros e alguns senhores que, sendo grandes possuidores de terra, não renunciaram à vida primitiva da lavoura. Do alto da igreja, a vista abrange uma área enorme de seara e montado, que demora entre o Tejo e o Erges, e alcança, passado o vinco destes rios, uma Espanha igualmente desolada. Trigo, centeio, pasto, coutos, arraiais, rebanhos e, nos matagais abandonados anos a fio, caça que pulula entre estevas e giestas. Também a estes maninhos chegam os serranos da Estrela a invernar, com rebanhos chocalhantes de ovelhas negras. O aspecto da região é extremamente rústico e isolado, uma espécie de Alentejo mais arcaico

onde a lavoura rotineira mal conhece as inovações que são já a regra desta província. Uma gente de temperamento franco e hospitaleiro, mas rude e altivo, criada à lei da vida solta e dos horizontes largos, uma terra infinita que guarda nas entranhas esperanças e castigos, onde se embebem os olhos que o beirão verdadeiro costuma levantar mais alto.

(Orlando Ribeiro:1945)

(rosmaninhal.no.sapo.pt/Mário)

HINO DO ROSMANINHAL

Ó Rosmaninhal, terra linda onde eu nasci.
Outra assim igual, tão bonita nunca vi.
O meu coração vai nesta canção,
Vai nela o amor que eu sinto por ti.

Que paz bendita este cantinho,
Terra banhada de Rosmaninho.
Aldeia querida, minha fé, meu doce lar,
tua luz na minha vida, chama eterna a brilhar.

O sol dourado teus tesouros beija.
O mundo inteiro chora de inveja.
Porque afinal, o sol é teu namorado,
Meu belo torrão natal, meu belo cantinho amado.

(rosmaninhal.no.sapo.pt/Mário)

A escola situa-se na localidade do Rosmaninhal, uma das dezassete freguesias do Concelho de Idanha-a-Nova. A aldeia do Rosmaninhal foi, até há poucas décadas atrás, um local muito próspero dispondo de várias moagens e fábricas.

O Rosmaninhal é uma freguesia portuguesa do concelho de Idanha-a-Nova, com 265,90 km² de área e 733 habitantes (2001). Densidade: 2,8 hab/km².

Foi vila e sede de concelho entre 1510 e 1836, quando foi suprimido e anexado ao concelho de Salvaterra do Extremo. O município era constituído por uma freguesia e tinha, em 1801, 907 habitante.

Povoação que usufruiu de certa importância até ao séc. XIX, principalmente por deter uma posição estratégica em relação à fronteira com Espanha. Foi sede de Concelho até 1840. Tem a particularidade de estar dividida em duas partes a zona antiga (com pelourinho do sec.

XVI que é um dos mais bonitos da Beira Baixa, a casa da Câmara, o largo da guarita, a Igreja Matriz e perto desta, existiu outrora uma fortaleza Mandada reconstruir por D. João IV, durante a guerra da Restauração) e o exterior da freguesia (Arrabaldes) com habitações e moradias mais recentes.

Mas, a riqueza do Rosmaninhal não se prende unicamente com o seu grandioso passado histórico e cultural. Possui ainda uma das zonas mais ricas do País, que constitui o Tejo Internacional.

A escola do 1º ciclo do Rosmaninhal pertence ao Agrupamento de escolas de Idanha-a-Nova. Deste Agrupamento fazem parte mais 7 escolas. É um Concelho muito envelhecido e com uma fraca taxa de Natalidade.

A escola é do projecto “ Plano dos Centenários “, possui quatro salas de aula, duas no rés-do-chão e duas no primeiro andar. Nas traseiras possui um alpendre, onde estão localizadas as casas de banho.

A escola está vedada. Em torno de todo o edifício possui um amplo terreno, onde as crianças podem correr e brincar livremente.

No edifício da escola numa das salas funciona o Jardim de Infância.

No presente ano lectivo estão a frequentar a escola 6 alunos, divididos da seguinte forma pelos 4 anos de escolaridade: 2 alunos no 1º ano, 1 aluna no 2º ano , 2 alunos no 3º ano e 1 aluno no 4º ano (aluno com NEE).

Todo o trabalho desenvolvido estará relacionado com os dois alunos que frequentam o 3º ano de escolaridade, a saber:

Nome: Manuel Jesus Bentes	3º Ano
Data de Nascimento: 01/02/2000 – Rosmaninhal	Aluno 1
Encarregado de Educação: Joana Jesus Bentes	
Morada: Rua das Floristas nº39 6060-421 -Rosmaninhal	
Contactos: 967645931	
<p>Observações</p> <p>O pai é construtor civil e possui o 6º ano de escolaridade.</p> <p>A mãe é auxiliar domiciliária e possui o 9ºano de escolaridade.</p> <p>O aluno vive com a mãe e o pai.</p> <p>O Aluno é muito falador, desorganizado na arrumação da sua mesa, bem como na organização da sua folha de trabalho. Necessita de ser chamado a atenção com frequência, para realizar os seus trabalhos com maior perfeição. A sua caligrafia por vezes é imperceptível. A sua leitura ainda é um pouco soletrante, pouco fluente, não respeitando a pontuação, no entanto, percebe o que lê, dá muitos erros ortográficos.</p> <p>É uma criança que revela gosto e interesse em aprender, no entanto deve estar com mais atenção na sala de aula e procurar não gozar com os colegas, sempre que cometem erros, deve ser mais amigo e companheiro dos colegas. É muito gabarola achando-se sempre o melhor e não sabendo perder.</p> <p>O aluno deve ser mais organizado e revelar mais brio na realização das tarefas diárias.</p>	

Quadro nº2 – Caracterização do Aluno

Nome: José Alexandre Pascoal Ribeiro	3º Ano
Data de Nascimento: 1/05/2000 – Caldas da Rainha	Aluno 2
Encarregado de Educação: Maria João Pascoal Ribeiro	
Morada: Rua da Santa Amélia nº67 6060-419 -Rosmaninhal	
Contactos: 936573939	
<p>Observações</p> <p>O pai não vive com o aluno, nem foram dadas informações no inquérito sobre o progenitor.</p> <p>A mãe trabalha num hotel e possui o 9º ano de escolaridade.</p> <p>O Aluno vive com a mãe e com o padrasto e uma irmã mais nova, a frequentar o jardim de Infância.</p> <p>O aluno é uma criança que revela falta de regras comportamentais, notando-se estar habituado a mandar e a fazer o que lhe apetece, quando é contrariado amua. Penso que o problema não está só nele, mas nos familiares e pessoas que o rodeiam e rodearam. Neste momento, quando é contrariado, fica revoltado, mas no fim é ele próprio que admite que está errado, no entanto tem um longo trabalho pela frente para poder controlar os seus ímpetos de fúria.</p> <p>O aluno é rápido na elaboração das actividades, no entanto os trabalhos são muito imperfeitos e desorganizados. As suas principais dificuldades é o saber estar na sala de aula e controlar o seu mau génio e principalmente, crescer e deixar de ser um menino mimado. O Aluno é pouco cumpridor, nem sempre faz os trabalhos de casa. O aluno lê de uma forma fluente e expressiva, no entanto na escrita dá muitos erros ortográficos, devendo melhorar a caligrafia que é muito irregular e pouco perceptível.</p> <p>Possui um vocabulário rico e diversificado, utiliza habitualmente, um vocabulário mais elaborado do que os seus colegas de turma.</p> <p>Revela bastantes capacidades em todas as áreas, exemplificando-as</p>	

correctamente na forma oral, no entanto sempre que necessita aplicá-las por escrito revela pouca vontade e falta de interesse, tornando-se muito preguiçoso. Só realiza com empenho as actividades para as quais se encontra motivado.	
--	--

Quadro nº 3- Caracterização do Aluno a)

(Dados retirados do projecto Curricular de turma do Rosmaninhal)

a) Os nomes dos alunos são fictícios

Embora o nosso objectivo não seja apenas desenvolver uma narrativa infantil, entendemos que devemos inserir os exercícios de compreensão leitora dentro daquela.

A nossa escolha recai, como já referimos, na Narrativa “ Segredo do Rio “ de Miguel Sousa Tavares.

Vejam agora quais os métodos e técnicas, para atingirmos os nossos objectivos.

4.3 Métodos e técnicas de avaliação da Compreensão Leitora

Segundo Sardinha (2005), baseando-se em Artola (1988) distinguem-se três categorias de medida que se complementam no âmbito da avaliação da compreensão leitora.

- a) As de produto;
- b) As de processo;
- c) As medidas de foro Metacognitivo.

Aplicação

- Perguntas directas sobre o texto;
- Perguntas Abertas;
- Pergunta de Verdadeiro / Falso;
- Selecção Múltipla de alternativas;
- Textos para completar;
- Textos para ordenar.

Para além destas técnicas vejamos as mais utilizadas:

A técnica “ Cloze “

Esta técnica é conhecida pela técnica das lacunas. Preenchendo os espaços deixados em branco, sobre um texto, pode-se avaliar não só o grau de complexidade do mesmo, bem como o grau de competência do leitor em questão. Um bom leitor descobre com facilidade as partes que faltam para completar o texto. Em contrapartida, um mau leitor tem dificuldade em encontrar as palavras necessárias. Ao reflectir sobre a palavra necessária, todo o leitor, terá de ponderar sobre a que será mais adequada. O mau leitor não respeitará os condicionalismos sintácticos e semânticos na escolha da palavra correcta. Pelo contrário, o bom leitor saberá ter em conta os condicionalismos sintácticos e semânticos, fará as opções correctas.

Ordenação das Frases de um texto

Este tipo de técnica permite avaliar a coerência do texto. Sardinha (2005) refere que a coerência tem a ver com um fenómeno cognitivo que permite a compreensão de um texto. Nesta perspectiva, um texto representa-se na mente do leitor como um rede de informações hierarquizadas e sequencializadas. A compreensão da leitura tem em conta a forma como a informação está representada e interligada a outra previamente existente. Um leitor que possua um bom domínio sobre o tema do texto terá mais facilidades em compreender o mesmo. Assim sendo, quando lhe apresentam um texto para ordenar, deverá saber obedecer à sequência que o mesmo exige.

As perguntas

Uma das técnicas mais utilizadas para a compreensão da leitura são as perguntas. No entanto, há alguns problemas apontados, como a maneira como as perguntas são formuladas: demasiado literais (incidindo única e exclusivamente sobre a informação contida no texto), ou porque têm como objectivo a avaliação, descurando todo o processo formativo da aprendizagem.

Pearson e Johnson (1978), citados por (Sardinha:2005), privilegiam nos seus trabalhos as “ pseudo-perguntas” que exigem dos alunos um tratamento mental diferente. Os autores dividem-nas em perguntas de instrução e perguntas de fechamento (closure).

Segundo Sardinha (2005), a classificação das perguntas compreende as seguintes categorias:

Reconhecimento Literal ou reconstituição (o aluno reconhece ideias, informações, situações ou acontecimentos presentes no texto);

Inferência (o aluno recorre à compreensão literal, aos seus conhecimentos e à sua imaginação);

A Avaliação (o aluno consegue fazer juízos sobre o texto);

Apreciação (o aluno faz apreciações sobre o texto mostrando reacções afectivas e intelectuais);

Actualmente, em Educação, há cada vez mais uma focalização centrada na relação estabelecida entre o texto e as respostas fornecidas pelo aluno. Desta forma, a taxonomia de Pearson e Johnson (1978), citados por (Sardinha:2005) cuja classificação obedece à fórmula – relação -questão i- resposta (R-Q-R) distingue três níveis:

Relação explícita e textual – Quando a pergunta e a resposta decorrem ambas do texto, e a relação entre estas é indicado através dos indícios do próprio texto;

Relação implícita textual – Quando a pergunta e a resposta decorrem ambas do

Texto, mas sem qualquer indício gramatical que as ligue. Há porém que salientar a exigência de pelo menos uma inferência nesta categoria;

Relação implícita baseada nos esquemas do leitor – Quando apenas a pergunta decorre do texto e o leitor utiliza os seus esquemas mentais na resposta.

Uma outra categoria é apontada por Giasson (1993). Pertence às chamadas “ intrusões textuais “. O aluno ao responder socorre-se de algumas palavras / frases presentes no texto (que não têm qualquer relação com a pergunta feita) para activar os seus esquemas mentais.

Perguntas Inferenciais

Este tipo de teste – Perguntas Inferenciais – permite avaliar processos de integração, resumo e elaboração, exigindo que o leitor vá mais além da informação fornecida pelo texto, ou seja da compreensão literal. Através deste processo o leitor necessitará de extrair informação importante e elaborar inferências através da informação previamente armazenada na memória.

A elaboração de inferências ocorre de duas formas;

A compreensão de frases isoladas que exige a identificação do “ marco “ local ou situacional para estas frases e cuja selecção determina o tipo de inferências.

A segunda forma de elaboração de inferências está relacionada com acontecimentos que se encaixam em contextos actuais,

Deste modo, geram-se inferências baseadas no novo acontecimento visando uma cadeia entre o “ marco “ anterior e o acontecimento actual. Este processo é conhecido por “ bridging”.

Sardinha (2005), salienta que leitor ao fazer inferências identifica contextos situacionais – marcos – sem os quais não poderá compreender o significado das frases. Existem várias classificações de tipos de inferências baseadas nos conhecimentos do leitor.

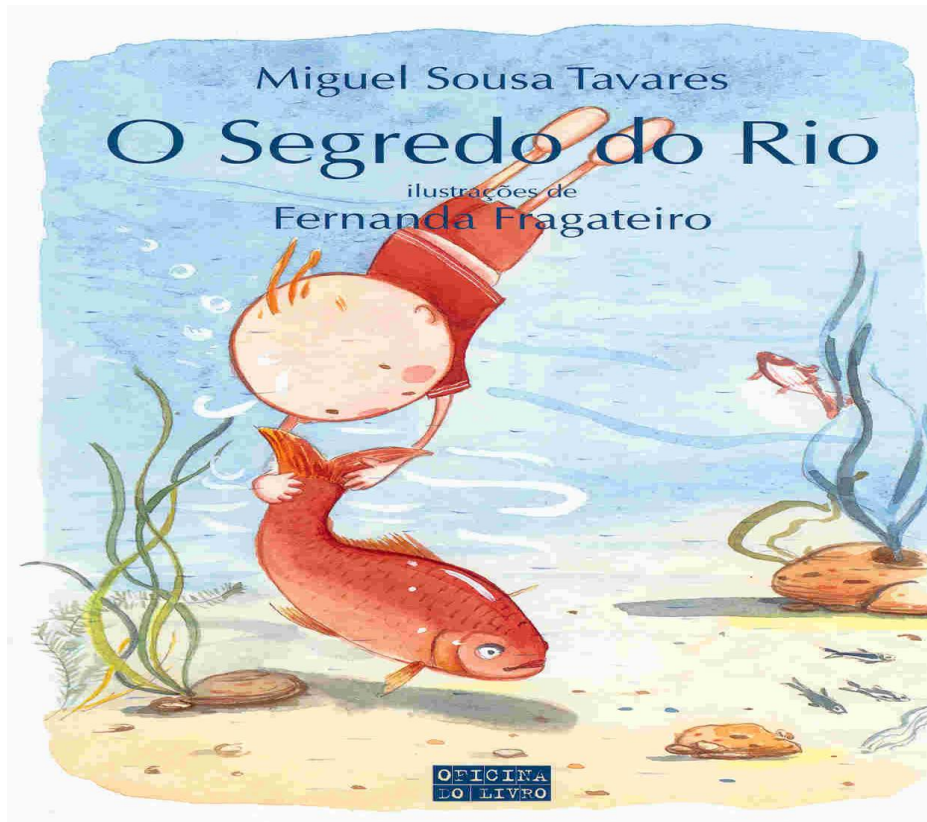
Relativamente à estrutura do texto escrito, segundo Pearson e Johnson (1986), citados por Giasson (1993), esta classificação oferece uma base muito completa para responder às actividades de inferência do texto escrito:

- + Lugar;
- + Agente;
- + Tempo;
- + Acção;
- + Instrumento;
- + Categorias;
- + Objecto;
- + Causa – Efeito;
- + Problema – Solução,
- + Sentimento – Atitude;

Com efeito, também Viana na publicação do Programa Nacional do Ensino do Português - Ensino da Leitura : A Avaliação, se refere aos itens atrás representados como objectos de inferência recorrendo, posteriormente, aos exemplos do texto e às questões que conduzem à inferência (Viana, 2010:34).

Giasson (2000), segundo (Sardinha, 2005), distingue duas grandes categorias de inferências: As **inferências lógicas** (baseadas no texto) e as **inferências pragmáticas** (baseadas nos conhecimentos do leitor). O desenvolvimento da capacidade de inferir, proporciona ainda, a capacidade de fazer inferências criativas. Segundo a mesma autora, estas, tal com as inferências pragmáticas relacionam-se com os conhecimentos do leitor. Porém, contêm um carácter de iniciativa própria, o que pressupõe que apenas alguns sujeitos terão capacidade para realizarem inferências criativas.

4.4 A Obra



O Autor é filho da poetisa portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen e do advogado Francisco Sousa Tavares.

Começou a sua vida profissional pela advocacia que ao fim de alguns anos abandonou em prol do jornalismo de onde passou para a escrita literária.

Possui um conjunto de obras bastante diversificado, essencialmente crónicas e reportagens, no entanto já fez algumas digressões literárias como; o romance o Equador, como a escrita de um livro infantil “ O Segredo do Rio”

É um conto que é já uma referência obrigatória na literatura infantil em Portugal. Está recomendado pelo Plano Nacional de Leitura e foi escrito pelo autor para solucionar uma das inquietações de um dos seus filhos em saber porque que é que as estrelas não caem do céu. Entendemos que a história se enquadra nas regularidades presentes em Giasson, a estrutura já por nós assinalada no âmbito das Narrativas

<p>Exposição</p>	<p>“Era uma vez um rapaz que morava numa casa no campo. Era uma casa pequena e branca, com uma chaminé muito alta...” (p. 7)</p> <p>“ (...) À roda da casa havia um pomar com árvores de fruto (...) Junto ao ribeiro, que passava à frente do terreno, havia faias, altas e esguias (...) “ (p. 7,8)</p>
<p>Acontecimento Desencadeador</p>	<p>“ (...) Mas a maior aventura do rapaz no rio ainda estava por acontecer e deu-se numa tarde de Primavera, (...) (p. 14)</p> <p>“ (...) De repente ouviu um grande barulho na água atrás de si e voltou-se ainda a tempo de ver um enorme peixe (...) “ (p. 14)</p> <p>“ (...) E assim durante toda aquela Primavera, o rapaz e o peixe foram ficando amigos e aprendendo a brincar juntos. (...) (p. 21)</p>
<p>Complicação</p>	<p>“ (...) Passou o Verão, veio o Outono e, em lugar das chuvas que se esperavam, o sol continuou sempre a brilhar e os dias continuaram muito quentes. (...) “ (p. 24)</p> <p>“ (...) E, de semana para semana, as coisas foram ficando piores. (...) em breve o poço que servia para regar os legumes e o pomar ficou seco. As laranjas, os marmelos, as romãs, apodreciam nas árvores, (...) Dizia o pai:</p> <p>- Já não há pão no celeiro, não há azeite no lagar, não há fruta nas árvores. (...) Não sei o que vamos dar de comer aos filhos daqui em diante.” (p. 25)</p> <p>“ (...) a mãe teve uma ideia (...) – Vi há dias uma carpa gigantesca, aqui no ribeiro, (...). Podes apanhá-la, (...) deve dar comida para uns dois meses, (...) (p. 28, 29)</p>

	<p>(...) O rapaz ouviu a conversa (...) Correu até à margem do ribeiro, (...) contou-lhe rapidamente o que se passava (...)</p> <p>“(...) - Tens de fugir já esta noite. (...) logo ao romper do dia, o meu pai estará aqui para montar a rede e, se tu não tiveres fugido, ficas preso. (...)” (p. 30) “</p> <p>“(...) As despedidas foram rápidas e tristes. (...) ao pensar que se ia separar do amigo (...)“ (p. 32)</p>
<p>Resolução</p>	<p>“(...) – Mas se eu resolver o vosso problema, se eu arranjar comida para vocês todos, o teu pai já não precisa de me pescar, (...)” (p. 36)</p> <p>“(...) aquela comida ia fazer com que tu e a tua família não tivessem fome durante o Inverno (...)“ (p.40)</p> <p>“(...) – Amanhã vou contar ao meu pai que foste tu que arrastaste o saco com comida até aqui e que foste tu que nos salvaste. (...)“ (p. 42)</p> <p>“(...) Havia comida que chegasse para o Inverno inteiro, mesmo que não chegasse a chover antes da Primavera (...)</p> <p style="text-align: right;">(p. 44)</p>
<p>Fim</p>	<p>“(...) Quando tudo ficou arrumado, quando os pais se sentaram felizes á mesa, rapidamente concordaram em deixar o peixe ficar lá a viver. (...)“ (p. 44)</p> <p>“(...) a primeira coisa que o pai fez, (...) foi fazer uma tabuleta de madeira ,(...) que espetou à beira do rio , e onde escreveu. “ Proibido pescar neste local. (...)“ (p. 44)</p>
<p>Moral</p>	<p>“(...) tu eras o meu melhor amigo e que , quando as pessoas são amigas dos animais, temos de retribuir essa amizade. (...)”</p> <p style="text-align: right;">(p. 40)</p>

“ (...) – Ele trouxe-nos sorte e mostrou ser nosso amigo. Os animais também são nossos amigos, não são só as pessoas. Um peixe não fala , mas pode ser amigo dos homens, como são os cães , os gatos, os cavalos. (...) “ (p. 44)

Quadro nº 4 – Estrutura da Narrativa “ O Segredo do Rio”

Esta narrativa caracteriza-se por começar por uma longa descrição dos espaços onde toda acção se vai desenrolar: a casa onde o rapaz mora, descrição do espaço físico e envolvência de toda a casa. O pomar, o ribeiro. Ao contrário dos contos de fadas e contos tradicionais, que começam pela acção, sem recorrer a introduções e descrições.

Mas, esta narrativa, como os contos tradicionais, começa pela fórmula “ Era uma vez...”que ajuda o conto fantástico a atingir a credibilidade, transportando-o de épocas e lugares familiares para o mundo do imaginário, alimentando os sonhos dos leitores. Não abandonando nunca a cadência própria das histórias que são contadas, conciliando elementos do quotidiano com elementos fantásticos. A história do menino é da ordem da imaginação já que este se torna amigo de um peixe que fala a sua língua quando está com a cabeça fora de água. No entanto, as informações sobre o ambiente rural em que vive, bem como a causa que provoca a separação do seu amigo, são da ordem do real. Os modos de subsistência e as agruras da seca, são informações fundamentais para que se perceba a gravidade da decisão do menino, em ajudar o seu amigo peixe a fugir. A utilidade da água do ribeiro e o cuidado e o respeito por ela e pela natureza, promovem uma aproximação aos valores ecológicos. Este livro é uma bela história, fornecendo elementos e informações didácticas, bem como valores e mensagens éticas, para que as crianças aprendam a respeitar o meio envolvente que os rodeia.

Perante o apresentado, vejamos o enquadramento com a obra em questão. Quanto aos temas ali apresentados, estão previstos no seguinte quadro:

Temas

Temas	Justificação	Página
Companheirismo	<p>“ (...) e assim, durante toda aquela Primavera , o rapaz e o peixe foram ficando amigos e aprendendo a brincar juntos (...) “</p> <p>“ (...) Quando o rapaz não tinha escola, (...) ficava a falar com o peixe ou a jogar à bola com ele: (...)</p>	(p. 21)
Preservação da Natureza	<p>“ (...) As pessoas que moravam naquele lugar e na aldeia próxima bebiam daquela água , que cozinhavam com ela e pescavam no rio e por isso todos tinham muito cuidado para não sujar o rio, deitando lixo ou outras coisas lá para dentro. As pessoas sabiam que a água é a coisa mais preciosa da vida e que um rio que corre limpo é um milagre da natureza que não pode ser estragado. (---) “</p>	(p. 10)
Tristeza	<p>“ (...) As despedidas foram rápidas e tristes. O rapaz tinha lágrimas nos olhos ao pensar que se ia separar do amigo (...) “</p>	(p. 32)
Gratidão	<p>“ (...) – Vou-lhes dizer que és de certeza de certeza um peixe muito inteligente e muito nosso amigo. Vou-lhe dizer que não se pode matar nem expulsar quem nos salvou da fome e que nos dá sorte e por isso temos de te deixar viver aqui para sempre. (...)”</p> <p>“ (...) Adeus, meu amigo, não esquecerei nunca que me deixaste viver aqui no teu ribeiro e que me</p>	(p. 43)

	<p>salvaste a vida esta noite. Onde quer que esteja (p. 32) não me esquecerei de ti. (...)”</p>
Secretismo	<p>“ (...) – Então, peixe, vamos fazer um acordo. Tu ficas a morar aqui, constróis a tua casa e fazes a tua vida. Mas ninguém pode saber que tu falas a língua das pessoas e que conversamos os dois. Se souberem que eu falo com um peixe , vão achar que eu sou maluco e tiram-me daqui. (...) “ (p. 20)</p> <p>“ (...) Não lhe posso dizer que falas a nossa língua , senão vão achar que tu és um fantasma e vão querer matar-te. Também não lhe posso dizer que nós brincamos e nadamos juntos , senão ele vai-se assustar e vai querer na mesma que tu saias daqui. Ninguém pode saber o nosso segredo. (...)” (p. 42, 43)</p>
Compaixão	<p>“ (...) como deve ser horrível para os vossos pais saberem que, quando se acabarem as últimas reservas, não vão ter nada que dar de comer aos filhos. Não deve haver nada pior para um pai e uma mãe do que verem um filho com fome e não terem nada para lhe dar (...)” (P. 38)</p>
Desânimo	<p>“ (...) A vida do rapaz parecia-lhe completamente vazia e sem sentido. (...) preferia não ir passear para o rio, nem sequer olhar para lá para não sentir mais a falta do amigo. (...) ficava em casa , fechado no quarto e deitado na cama a olhar para o tecto. E perguntava a si mesmo se o mundo iria acabar. (...) “ (p. 34)</p>
Traição	<p>“ (...) O rapaz seguiu os seus gestos à distância, sentindo-se culpado por aquela traição, (...) (p. 33)</p>

<p>Amizade</p>	<p>“ (...) disse-lhes que tu eras o meu melhor amigo e que, quando as pessoas são amigas dos animais, nós, os animais, temos de retribuir com amizade. (p. 40) (...) “</p> <p>“ (...) – ele trouxe-nos sorte e mostrou ser nosso amigo. Os animais também são nossos amigos, não são só as pessoas. (...) “ (p. 44)</p>
<p>Solidariedade</p>	<p>“ (...) –As raposas ajudaram-te a trazer a rede? (...) - Sim, foram elas. Sem as raposas, eu não tinha conseguido. Elas puxavam com os dentes, de terra, e eu puxava de dentro do rio. (...) “ (p. 42)</p>
<p>Pluralidade social</p>	<p>“ (...) dentro de duas semanas, quando for lua nova, tu vais acender uma grande fogueira e elas virão até aqui para fazermos todos uma festa, imagina. Um peixe, um rapaz e duas raposas a dançarem à roda de uma fogueira! (...) “ (p. 42)</p>

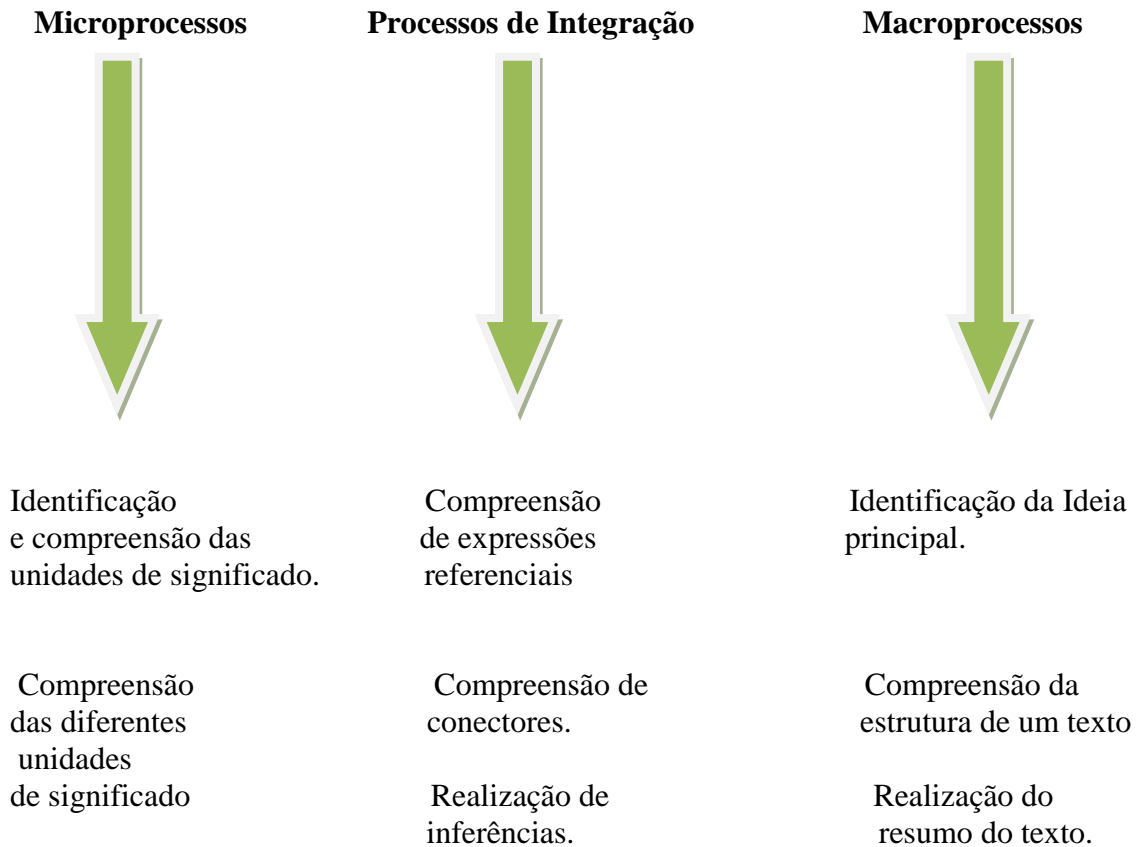
Quadro nº5 – Identificação e Justificação dos Temas Presentes na obra “ O Segredo do Rio “

4.5 Actividades de Compreensão Leitora

A leitura assume um papel determinante na aprendizagem e no sucesso escolar, pois é uma ferramenta insubstituível que permite que os alunos acedam a um conjunto de experiências e conhecimentos. Para tal, não basta ir à escola para garantir pleno êxito nos estudos. Para tal, é necessário ler e, principalmente, ler bem. Quem não sabe ler, não sabe resumir, não saberá tomar apontamentos, nem saberá estudar. Ler bem é fundamental para ampliar e desenvolver conhecimentos.

Retomando **Giasson**, iremos focar as nossas actividades tendo em conta o seu modelo de Compreensão leitora, proposto também por Viana (2009) no âmbito de avaliação de

leitura. De facto, Fernanda Leopoldina Viana apoiando-se em Giasson por nós citada ao longo desta dissertação, refere que o ensino explícito e sua avaliação inserem-se nos parâmetros a seguir apresentados,



➤ **Competências e Conteúdos programáticos de referência:**

- Visar a compreensão global de todo o texto ou partes específicas do mesmo (parágrafos, frases, expressões e palavras) e interligações entre as partes específicas;
- Desenvolver a interpretação, o relacionamento entre a compreensão do texto e a experiência individual do leitor;
- Explorar o tema central, as personagens principais, os acontecimentos determinantes, os pequenos detalhes;

- Explorar o significado mais profundo do texto (subjacente ou explícito), através da discussão colectiva, para que as crianças aprendam acerca da vida, delas próprias e do poder da leitura.

O ensino de estratégias de Compreensão de textos deve permitir que, no final do 1º ciclo do Ensino Básico, a criança seja capaz de:

Apreender o sentido global de um texto:

Identificar o tema central e aspectos acessórios:

Distinguir entre ficção/ não ficção; causa/efeito; facto/ opinião;

Localizar informações específicas e usá-las para cumprir instruções;

Sintetizar partes de um texto;

Reconhecer os objectivos do escritor;

Compreender inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores do texto;

Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;

Extraír conclusões do que foi lido;

Seguir instruções escritas para realizar uma acção;

Inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto;

Utilizar estratégias de monitorização da compreensão;

Ler, autonomamente, pequenas obras integrais adequadas ao interesse da faixa etária em questão.

Viana dá-nos conta de que uma das formas de avaliação, bastante útil, consiste no registo na observação de leitura.

Geralmente não se controlam as condições da observação e o aluno não tem consciência de que está a ser avaliado. As modalidades de registo são quase ilimitadas, dado o seu carácter pessoal. Podem ser individuais ou colectivas, e abranger muitos aspectos: decifração, compreensão, atitudes face à leitura, campos de interesse em termos de leitura, etc.

(Viana, 2010:46)

A Obra

4.5.1 Planificação

No estudo da obra “ **O Segredo do Rio**”, pretendemos pôr as crianças em contacto com o texto narrativo, Para o efeito, foi criada um conjunto de estratégias facilitadoras da compreensão de textos. Orientamos os trabalhos da seguinte forma: é dito aos alunos que vão estudar um livro durante uma semana, para, posteriormente, realizarem algumas fichas de compreensão da leitura.

Inicia-se a abordagem à obra com apresentação da capa do livro.

Posteriormente, dá-se continuidade à actividade com a leitura da história pela professora, de modo a que os alunos se apercebam da importância da entoação e da expressividade na oralidade. Seguidamente, cada aluno irá ler partes da história seguindo as orientações da professora: inicia-se a interpretação, sendo que a professora conduz a interacção verbal, de modo a que os alunos respondam a perguntas tais como: o autor do texto, a editora, as personagens principais, a ideia principal, o local e o tempo em que decorreu a acção.

São analisados os vocábulos desconhecidos e, pelo sentido das frases, os alunos são ajudados a descobrir o sentido dos mesmos.

Depois de feita a interpretação oral do texto, procedeu-se ao preenchimento de um mapa de ideias para facilitar e testar a compreensão leitora do aluno.

Posteriormente procedeu-se ao preenchimento de algumas fichas para aferir a compreensão leitora.

Competências a Desenvolver nos Alunos

- **Compreensão do oral:** Escutar para aprender a construir conhecimento – Desenvolvimento lexical e consciência fonológica.
- **Expressão oral:** Falar para aprender – desenvolvimento lexical e consciência fonológica.
- **Leitura:** Ler para aprender a ler – decifração / consciência fonológica ; ler para obter informação e organizar o conhecimento.
- **Escrita:** Escrever para aprender a escrever; escrever para construir e expressar conhecimentos; escrever em termos pessoais e criativos;
- **Conhecimento Explícito da língua:** Plano fonológico, plano morfológico, plano lexical, plano semântico e plano discursivo e textual.

Quadro nº 6 – Competências a Desenvolver

4.5.2 A Duração: A obra foi estudada durante uma semana

4.5.3 A Divisão da Obra: A obra foi dividida em três partes. A primeira parte antes do encontro do menino com o peixe. A descrição da vida do menino; local onde morava, personagens e actividades desenvolvidas. A segunda parte, o encontro entre o menino e o peixe; peripécias, acontecimentos, o problema e a partida do peixe. A terceira parte, o

regresso do peixe e a resolução do problema. Foram lidas e analisadas todas as partes de uma forma bastante pormenorizada.

4.5.4 Estratégias:

As estratégias de leitura são técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir informação, ou ainda, procedimentos ou actividades escolhida para facilitar o processo de compreensão em leitura.

A investigação indica que os bons leitores constroem activamente o significado interagindo com o texto e usam uma variedade de estratégias antes, durante e depois de lerem (Duke e Pearson, 2002).

1ª Sessão

Antes da Leitura (Pré – leitura)

Duração: 1 dia

O êxito da actividade de leitura está relacionado com a preparação do terreno para receber a semente, ou seja, é fundamental despertar no aluno interesse pelo texto, antes da leitura, o que constitui as actividades de pré-leitura, activação dos conhecimentos prévios.

Descrição da Actividade: Foi pedido aos alunos uma previsão sobre qual seria a personagem principal da obra, para tal procedeu-se à construção de um peixe, uma actividade de expressão, para motivação de leitura da obra. Seguidamente, foi explicitado aos alunos o objectivo da leitura do texto. Foi apresentada a capa do livro, sendo-lhe pedido que digam qual o titulo da obra, o seu autor, a ilustradora e a editora.

Posteriormente, pediu-se aos alunos a sua opinião, se o texto seria de ficção ou não, e foi pedido, ainda, para adivinharem qual o assunto tratado na obra.(previsões da leitura). Propor aos alunos formular hipóteses sobre o tema tratado na obra, bem como tentar adivinhar qual será o “ Segredo do Rio “

Para tal, os alunos resolveram a ficha em anexo (I).

Construção de um peixe (Motivação)



Activação dos conhecimentos prévios sobre a personagem da obra

Lista para autoverificação para antes da leitura

	Sim	Não
Sei para que vou ler?		
Percebi pelo título qual o assunto do texto?		
Revi o que já sei sobre o assunto?		

Quadro nº 7 – Quadro para a pré-leitura

Os parâmetros que permitiram a sua elaboração foram

- Activação do conhecimento prévio
- Questões inferenciais
- Questões de apreciação

Segundo Giasson e tendo por base o seu modelo de compreensão leitora, este tipo de perguntas pode ser enquadrada nos Processos de Integração

Avaliação: Os alunos revelaram, desde a apresentação do livro, um grande interesse e motivação pelo conhecimento da obra. A capa do livro é muito cativante, pela sua imagem bonita e apresentando as personagens num espaço que desperta a curiosidade e incentiva a imaginação a voar. O segredo é um dos temas que mais cativa os mais novos. No início o principal é descobrir qual é o segredo, em saciar a sua ânsia de saber e a sua ansiedade que se torna incontrolável. Depois numa segunda parte é necessário guardar aquela informação preciosíssima, que fica entre as duas personagens.

As crianças responderam com facilidade às questões propostas, não fugindo muito das previsões.

Os dois alunos responderam correctamente às perguntas que estavam directamente relacionadas com as informações contidas na capa da obra.

Relativamente às perguntas que permitiam a opinião e juízo de valor dos alunos, ambos concordaram em dizer que o segredo era o peixe e que um segredo é algo que não se pode contar. Relativamente à ilustração da capa da obra, concordaram os dois em não alterar nada, por acharem a capa bastante atractiva.

Questões Alunos	1.Titulo/autor Ilustrador/ Editora	1.2.local da história	1.3. Personagens	1.4. Opinião sobre a capa	1.5.Opinião Sobre o Segredo	1.6.Opinião O que é um Segredo
Aluno – 1	atingiu	Atingiu	atingiu	Opinião válida	Opinião válida	Opinião Válida
Aluno – 2	atingiu	atingiu	atingiu	Opinião válida	Opinião válida	Opinião válida

Quadro nº 8 – Avaliação da Pré- Leitura

2ª e 3ª Sessões

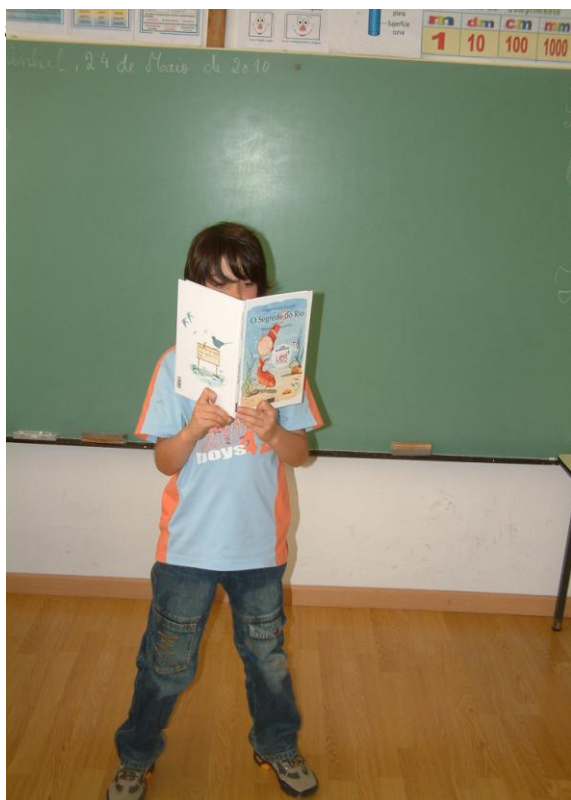
Durante a Leitura

Duração: 2 dias

É feita uma compreensão da mensagem transmitida pelo texto. Uma selecção das informações mais marcantes, uma relação entre as informações apresentadas e uma análise das previsões feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las

Descrição da Actividade: Fizemos uma leitura cuidadosa da obra. A professora, ajudada pelos alunos, leu algumas partes, respeitando a pontuação e com entoação adequada, tendo como suporte a apresentação das imagens da história em power point. Os alunos prestaram muita atenção ao que se lia, pois estavam muito interessados, sempre que eram questionados sobre as imagens respondiam correctamente. Ao longo da leitura, foram sendo explicitados os vocábulos desconhecidos, para que os alunos pudessem criar uma imagem mental do que foi lido, associando a experiências anteriores, não sendo possível consultar um dicionário. Durante a leitura, fomos procurando sintetizar partes da história, para facilitar o trabalho de compreensão leitora. Ao longo da leitura, os alunos foram sublinhando e tomando notas sobre as partes mais importantes e as acções desenvolvidas. No final da leitura, fez-se o reconto oral da história. Esta actividade prolongou-se por 5 dias. Foi distribuída a leitura do livro ao longo de uma semana.

Avaliação: A actividade foi muito profícua. Foram atingidos os objectivos propostos no início da leitura, pois os alunos conseguiram recolher e seleccionar as informações fornecidas pelo autor do obra estudada. Os alunos, ao lerem o texto, revelaram-se muito curiosos para saberem quem teria feito a previsão mais acertada, relativamente a conteúdo do texto. Os alunos foram respondendo correctamente às perguntas realizadas, oralmente, durante a leitura, realizaram inferências, preenchendo algumas lacunas deixadas pelo autor. Este questionamento permite esquematizar as ideias fundamentais da obra. Desta forma, vai permitir ao aluno confirmar, reformular as expectativas ou hipóteses criadas



**A leitura da obra pelos alunos,
em voz alta.**



**Ler para os colegas de
turma**

4ª e 5ª Sessões

Depois da Leitura: Pós – leitura

Duração: 2 dias

É feita uma análise com o objectivo de rever e reflectir sobre o conteúdo da obra estudada, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas, e a verificação das diferentes apresentadas para o tema. Posteriormente, é realizada uma discussão sobre a leitura, com expressão e comunicação do conteúdo lido após análise e reflexão, seguido de um resumo e de uma releitura da obra.

Descrição da Actividade: Depois de lido o texto, passou-se à análise do conteúdo do mesmo. Para ajudar, recorreu-se à elaboração de esquemas, à construção de um mapa de ideias. Com estas actividades pretendemos que o aluno compreenda, recorde e possa verbalizar o lido. Identificando e desenvolvendo o tema central. Posteriormente, procedeu-se ao questionamento com vista à construção de um modelo mental do texto. Ficha Anexo (II).

No final foi, realizada uma auto-avaliação do trabalho desenvolvido. Ficha (Anexo III)

Parâmetros que permitiram a sua elaboração foram:

- **Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto**
- **Discutir com os colegas o lido**
- **Reler**
- **Grelha de autoverificação para depois da leitura**
- **Formular questões sobre o lido**

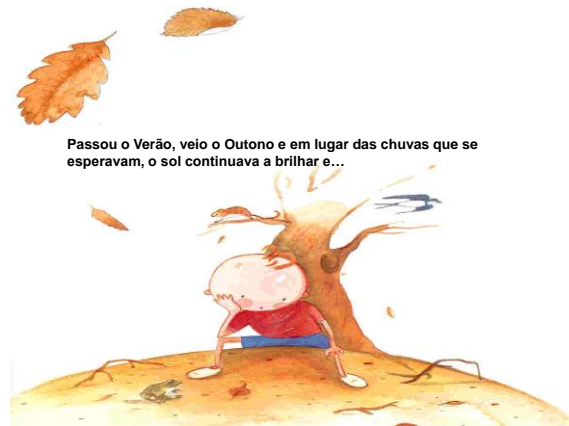
Lista de autoverificação para depois da leitura

	Sim	Não
Compreendi o sentido global do livro?		
Conseguo dizer o que aprendi com este livro?		
Percebi todas as palavras do livro?		
Aprendi palavras novas com o livro?		
Tomei notas sobre algumas partes do livro?		
Já reli o livro?		
Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto do livro?		

Quadro nº9 – Avaliação da Leitura

Reconto da história a partir das imagens







Exercícios para avaliação da compreensão leitora da obra

Planificação do Resumo



A leitura global da obra e sua compreensão foi guiada através das seguintes questões

Questões e tarefas	Modalidades de questionamento	Processos para a compreensão do texto	Respostas	
			Aluno- 1	Aluno-2
1. Descobre algumas palavras a partir dos nomes das personagens principais?	Pergunta Aberta	Microprocesso	válida	válida
2. Escreve frases onde entrem as palavras do exercício anterior.	Pergunta Aberta	Microprocesso	válida	válida
3. Completa o texto lacunado	Técnica “ Cloze”~ (Lacunas)	Microprocesso	atingiu	atingiu
4, Completa o quadro	Técnica “ Cloze “ (Lacunas)	Microprocesso	atingiu	atingiu
5.1. Assinala a resposta correcta.	Escolha múltipla	Inferência (Processo de integração)	atingiu	atingiu

5.2. Rodeia a resposta correcta.	Escolha múltipla	Inferência (Processo de Integração)	atingiu	atingiu
5.3. Completa com palavras do texto.	Técnica “ Cloze” (Lacunas)	Microprocesso	atingiu	atingiu
6.Assinala verdadeiro ou falso.	Resposta Verdadeiro ou falso	Inferência (Processo de Integração)	atingiu	atingiu
7-Transcreve o que vês na imagem.	Resposta de Apreciação	Inferência (Processo de integração)	válida	válida
8-Assinala com uma cruz a resposta correcta.	Escolha múltipla	Microprocesso	atingiu	atingiu
9.1. Completamento de texto	Técnica “ Cloze” (Lacunas)	Microprocesso	atingiu	atingiu
10. Completamento de texto.	Técnica “ Cloze “ Lacunas	Microprocesso	atingiu	atingiu
11. O menino perguntou ao peixe como é que ele tinha aprendido a língua dos peixes.	Questões de resposta aberta	Inferência (Processo de Integração)	atingiu	atingiu
12.Depois o peixe calou-se e mergulhou dentro de água. Porquê?	Questões de resposta aberta	Inferência (Processo de Integração)	atingiu	atingiu
13.Quando o peixe tirou a cabeça fora de água, o que lhe perguntou o menino?	Pergunta directa	Microprocesso	atingiu	atingiu
14. O que respondeu o peixe?	Pergunta directa	Microprocesso	atingiu	atingiu
15. O menino fez um acordo com o peixe. Qual foi?	Pergunta aberta	Inferência (Processo de Integração)	atingiu	atingiu
16. Em que estação do ano brincavam os dois amigos?	Pergunta directa	Microprocessos	atingiu	atingiu

17. Como ficaram as colheitas nesse Outono?	Pergunta directa	Microprocessos	atingiu	atingiu
18. Como foi o clima do Outono desse ano ?	Pergunta directa	Microprocessos	atingiu	atingiu
19. Rodear o significado de uma expressão.	Escolha múltipla	Inferência (Processo de integração)	atingiu	atingiu
20.1. Descubra as palavras	Sopa de letras	Microprocesso	atingiu	atingiu
21.1. Que sugestão deu a mãe?	Pergunta directa	Inferência (Processo de Integração)	atingiu	Atingiu de uma forma incompleta
21.2. Qual foi a reacção do rapaz ?	Pergunta directa	Inferência (Processo de Integração)	atingiu	Atingiu de uma forma incompleta
22. Enumerar de uma forma sequenciada as acções da história.	Ordenar frases	Macroprocesso	atingiu	atingiu
23. Assinalar a resposta correcta.	Escolha múltipla	Microprocesso	atingiu	atingiu
24. Completamento de balões de diálogo.	Técnica “Cloze” (Lacunas)	Microprocessos	atingiu	atingiu
25. O rapaz viu um embrulho enorme, atado por uma rede de pesca. O que era ?	Pergunta directa	Microprocesso	atingiu	atingiu
26. Como é que o peixe conseguiu levar o saco para o menino? Quanto tempo demorou?	Pergunta directa	Microprocesso	atingiu	atingiu
27. Completamento de texto, usando conectores.	Técnica “ Cloze “ (Lacunas)	Inferência (Processos de Integração)	atingiu	atingiu
28, Assinalar a resposta correcta. - uso de referentes	Técnica “ Cloze “ (Lacunas)	Inferência (Processos de Integração)	atingiu	atingiu

29. Transcreve uma frase do texto.		Microprocesso	atingiu	atingiu
30. Assinalar a resposta correcta.	Escolha Múltipla	Microprocesso	atingiu	atingiu
31. Completamento de mensagem com letras.	Técnica “ Cloze “ (Lacunas)	Microprocesso	atingiu	atingiu
Construir um esquema da história	Esquema	Macroprocesso	atingiu	atingiu
Planificação do Texto	Planificação	Macroprocesso	Atingiu de forma incompleta	Atingiu de forma incompleta
Resumo da História	Resumo	Macroprocesso	Atingiu de forma incompleta	Atingiu de forma incompleta
Revisão do texto	Perguntas de Avaliação	Macroprocesso	atingiu	atingiu
Auto-avaliação do trabalho	Pergunta de Apreciação	Macroprocesso	válida	válida

Quadro nº 10 – Avaliação da Compreensão Leitora dos Alunos

Avaliação: Depois de analisados os resultados das questões feitas aos alunos para podermos avaliar a sua compreensão leitora, relativamente à obra estudada, o “ Segredo do Rio”, podemos constatar, pelos resultados descritos no quadro acima apresentado que são bastante satisfatórios. Os alunos revelam uma óptima compreensão do texto, pois nos resultados não obtiveram nenhuma resposta incorrecta, apenas algumas respostas correctas, mas incompletas. As perguntas que estejam relacionadas com macroprocessos ou processos de integração (inferências) foram as que levaram os alunos a revelar algumas dificuldades. Isto porque para o aluno realizar uma inferência tem que ir mais além da simples compreensão literal do que está escrito no texto, é necessário recorrer aos seus conhecimentos e experiências anteriores, dependendo das vivências de cada aluno sobre o assunto do texto é mais ou menos difícil realizar inferências. *“A realização de inferências pressupõe um leitor activo que ultrapassa a compreensão literal “*

Cunnigham (1987, citado por Giasson, 1993:93). A compreensão inferencial é considerada a base da compreensão leitora, em virtude de existir uma constante ligação entre as duas variáveis o leitor e o texto, em que o leitor tem que articular convenientemente os seus conhecimentos prévios com os conhecimentos existentes no texto, para colmatar falhas e lacunas deixadas pelo autor. Sabe-se que a capacidade de inferir vai-se desenvolvendo ao longo do tempo e que no 1º ciclo a criança ainda revela muitas lacunas nas inferências, no entanto deve-se trabalhar esta capacidade, sendo assim, o professor do 1º ciclo tem um papel muito importante, deve estimular o aluno a inferir, realizando para tal, exercícios de tipos de inferências que possam ser utilizadas na maioria dos textos estudados dentro da sala de aula. Desta forma, o aluno pode atingir mais cedo a maturidade desta capacidade.

Relativamente aos macroprocessos que orientam o aluno para a procura da ideia principal do texto, para a elaboração de esquemas e do resumo da obra, os alunos revelaram alguma dificuldade, realizando a tarefa de uma forma um pouco incompleta. Sabe-se que a capacidade de resumir está relacionada com a capacidade de identificar as ideias principais do texto e de que esta habilidade não está plenamente desenvolvida no final do 1º ciclo, desta forma os alunos revelarem algumas dificuldades. Muitas vezes os leitores mais jovens demonstram dificuldades em saber qual a informação mais importante que o autor tenta transmitir, muitas vezes consideram uma informação que lhes interesse pessoalmente, a ideia principal desse texto. Por outro lado, também revêm dificuldade em resumir por falta de experiência, por ser uma actividade exigente do ponto de vista intelectual dos alunos. Desta forma, o professor deve explicitar como se elabora um bom resumo; explicando o que é a ideia principal de um texto, devendo diferenciar a informação textualmente importante (a que o autor apresenta como importante) da informação contextualmente importante (a que o leitor considera importante devido à sua intenção de leitura) ; recordar o objectivo da leitura, activando os conhecimentos prévios; ao longo da leitura o professor em conjunto com os alunos pode realizar um esquema, no quadro, para todos participarem, como se organizam e hierarquizam as ideias do texto.

Depois destes passos será mais fácil aos alunos fazer o resumo, ou seja, a reescrita do texto de uma forma condensada, sem perder de vista a hierarquização das ideias principais e secundárias, sem que todavia, o texto deixe de ser perceptível e claro, mas tornando-se uma produção própria do leitor e da sua interpretação da leitura.

Nas outras perguntas os alunos não revelaram dificuldades, pois apenas estavam relacionadas com a simples compreensão literal da obra. A compreensão literal consiste na reorganização das ideias, informações ou outros elementos do texto. Todas as informações para responder às questões estão no texto.

Perante estas constatações podemos afirmar, que os alunos que participaram neste estudo, revelaram um bom desempenho na compreensão leitora da obra estudada “ O Segredo do Rio “

4.5.5 Sugestões para trabalhos futuros

No dia-a-dia da sua sala de aula, o professor, para estimular e conseguir bons resultados com os seus alunos na leitura e compreensão leitora, deverá preocupar-se em conhecer bem os seus alunos; estilo e hábitos de vida, cultura e conhecer o meio em que ele habita, para poder conhecer as vivências e experiências do aluno, procurar ir de encontro aos interesses dos alunos, aliando-se a novas formas de dar aulas, sempre diferentes e inovadoras, para cativar, fascinar e motivar os alunos para a leitura.

Para tal, é imprescindível que se utilize um conjunto de estratégias citadas por nós na parte prática da nossa dissertação. Essas estratégias são utilizadas, principalmente, em três momentos, como por exemplo: articular a informação veiculada no texto com os conhecimentos que o leitor possui sobre o tema; regular a compreensão; e verificar se a mensagem está a ser compreendida.

A primeira das estratégias será a fase da pré- leitura que é talvez a mais importante, sobretudo a nível da motivação para ler. O estabelecimento prévio da finalidade é fundamental para uma leitura flexível e estratégica. Assim, após o estabelecer a finalidade da leitura, far-se-á a exploração inicial do material a ler (*skimming*), identificando a ideia geral, levantando questões e hipóteses, ou seja, previsões sobre o conteúdo a partir da activação dos conhecimentos anteriores dos alunos sobre o tema.

Posteriormente, uma outra estratégia é durante a leitura, o aluno para tornar a informação pessoalmente significativa, terá de activar todos os processos, por nós já referidos anteriormente: 1) os microprocessos, nomeadamente, ao nível da dedução do significado de uma palavra num texto (utilizar índices contextuais, dicionário, origem das palavras e derivações, prefixos e sufixos); 2) os processos integrativos, designadamente, ao nível da

compreensão e inferência das relações entre frases e/ou proposições, o que pressupõe a compreensão das anáforas e conectores, 3) os macroprocessos ao nível da identificação e uso dos padrões organizacionais do texto para encontrar a ideia principal, para seleccionar e organizar o resumo parcial das ideias, sublinhar, tirar notas com o recurso a diagramas, tabelas, quadros; 4) os processos elaborativos, que se referem á integração do conhecimento anterior com os novos conhecimentos, ao encadeamento causal e temporal dos acontecimentos, ao recurso a imagens mentais, à análise e avaliação das ideias do autor; 5) os processos metacognitivos que incluem a reflexão e auto-regulação da compreensão. Assim, após a leitura, o aluno deve reflectir sobre o que acabou de ler, “atingi o meu objectivo?”, “O que é que aprendi?”, “Compreendi tudo?”, “Posso fazer o resumo?”. Os bons leitores fazem estas perguntas para seleccionar as estratégias de revisão do texto. As estratégias de pós-leitura envolvem a repetição de estratégias anteriores: rever as previsões iniciais, as notas, os diagramas da organização do texto; relacionar o conteúdo do texto com outros textos sobre o mesmo assunto, avaliar as ideias do texto; verificar a compreensão; fazer o resumo ou a síntese. Contudo, o resumo e/ou recontagem são estratégias que só podem ser elaboradas após a leitura.

Em síntese para os alunos conseguirem ler e compreenderem um texto, necessitam forçosamente de recorrer a um conjunto de estratégias, como anteriormente referimos e apoiando-nos em (Pearson, Rochler, Dole, & Duffy, 1992). Estas estratégias incluem, designadamente, ligar a informação veiculada pelo texto com o conhecimento anterior, monitorizar a compreensão, distinguir o que é importante do que é menos importante, auto-questionar o texto e fazer inferências durante e depois da leitura. Os leitores com menos sucesso têm muitas vezes falta de conhecimento ou controle sobre as estratégias de leitura, não compreendendo como e quando usá-las para aprender através do texto. No entanto, a investigação também tem demonstrado que os leitores menos eficientes beneficiam do ensino dessas estratégias, traduzindo-se no melhoramento da compreensão da leitura (Pressley, 2000)

Por tudo o que referimos anteriormente, a leitura é uma actividade fundamental no processo educativo e deve ser trabalhada de maneira motivante, dinâmica e explicita, para atrair a atenção do aluno. O professor deve revelar-se interessado e motivado, além de variar as actividades de abordagem de uma obra, precisa cativar os alunos a interessarem-se pelo

tema a estudar, para que activem os conhecimentos prévios e compreendem o conteúdo do texto.

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.

Azevedo (2007: 10)

Considerações Finais

Ao iniciarmos a nossa dissertação, propusemo-nos medir a compreensão leitora de dois alunos que seleccionámos para o efeito. Entendemos, todavia, que o conjunto de textos a ser estudado, poderia integrar uma narrativa infantil, por forma a que a leitura dos mesmos se tornasse mais aliciante. De facto, em simultâneo, contrariamos a tendência muitas vezes exposta no manual, quando apresenta pequenos extractos das obras. Podemos afirmar, que enquanto testámos a compreensão leitora dos alunos, fomos ao mesmo tempo, abrindo novas visões do mundo, através do estudo dos temas presentes nesta obra: Solidariedade, amizade, preservação da natureza, a gratidão...

Creemos que, em lugar de uma perspectiva unidimensional, trabalhámos uma outra pluri dimensional. Em vez de um trabalho meramente técnico, procedemos a um contínuo ao longo do qual, se favoreceram e estimularam práticas estimuladoras das várias vertentes da língua portuguesa. Assim sendo, trabalhámos a escrita e a leitura e ao mesmo tempo do estudo da obra baseámo-nos em Jacqueline Held (1987; 159- 172), sublinha a importância de fomentar a adesão das crianças a textos, não apenas utilitários, mas simbólicos, ricos, lúdicos que permitam a entrada na literacia do imaginário. De facto, Jacqueline Held afirma

en efecto, un texto es recibido no solo en el nivel de la sensibilidad y de la inteligencia, sino en el nivel de la sensibilidad y de la imaginacion a las que nutre por igual. La magia del verbo, bajo la forma múltiple de las sonoridades, los ritmos, los encantamientos, las formulitas y todo o tipo de lenguaje salvaje, enriquecerá y afirmará en el niño las posibilidades imaginativas.

Jacqueline Held (1987; 162- 163)

Corroboramos ainda, com Fernando Azevedo que refere que, este tipo de narrativas devem enquadrar-se em propostas pedagógicas, que possibilitam ao aluno leitor confessar:

- As emoções que a leitura lhe provocou;
- As sensações que experimentou perante o texto;
- Os horizontes que o mesmo abriu ou as portas que lhe fechou;
- A forma (inovadora ou não) como o tema foi tratado;
- As relações intertextuais que permitiu estabelecer;

Para além destes princípios, importa que estas actividades possam ter uma continuidade natural, através, por exemplo, de clubes de leitura ou da realização de jornadas comemorativas do livro e da biblioteca.

Quanto à compreensão leitora dos nossos alunos, esta situa-se em níveis bastante positivos nos diversos testes, numa percentagem bastante animadora. Cremos pois, ter conseguido atingido os objectivos que nos propusemos. Terminamos no entanto, com a certeza que para além disso, interrogámos o texto como mediadores abertos à pluralidade de interpretações possíveis, ouvindo e interagindo com os nossos alunos, por forma, a permitir-lhes o alargamento da sua competência enciclopédica para que eles, cada vez mais se sintam atraídos pelas práticas da leitura.

Referências Bibliográficas

AMOR, Emília (2006) *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologias*, Lisboa, 6ª Edição, Textos Editores lda.

AZEVEDO, F. (2006) Literatura infantil – Recepção Leitora e competência literária. In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores do Ensino Básico*, Lisboa/Porto. Lidel – edições técnicas, lda.

AZEVEDO, F. (2006) Educar para a literacia – para uma visão global e integradora da língua materna. In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores do Ensino Básico*, Lisboa/Porto. Lidel – edições técnicas, lda.

AZEVEDO, F. (2006) O Desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa. In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores do Ensino Básico*, Lisboa/Porto. Lidel – edições técnicas, lda.

AZEVEDO, F. (coord.).(2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares Para Professores do Ensino Básico*, Lisboa/Porto. Lidel – edições técnicas, lda.

AZEVEDO, F. (coord.).(2007) *Formar Leitores – Das Teorias às Práticas*, Lisboa/ Porto / Lidel – edições técnicas, lda.

AZEVEDO, F. & SARDINHA, M.G. (coord). (2009) *Modelos e Práticas em Literacia*, Lisboa/ Porto: Lidel - edições técnicas, lda.

CADÓRIO, L. (2001) *O gosto pela leitura*, Lisboa: Livros Horizonte.

CATALÃ, G. (2001) *Evaluacion de la comprensión lectora, Pruebas ACL (1º.6º DE PRIMARIA)*, Barcelona: Editorial Graó.

FERREIRA, M. P., SERRA, F. R. (2009) *Casos de Estudo – Usar, Escrever e Estudar*, Lisboa / Porto: Lidel – edições técnicas, lda.

GIASSON, J. (1993) *A Compreensão na Leitura*, Lisboa: Edições Asa.

MAGALHÃES, M. L. (2006) A Aprendizagem de Leitura. In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, Fernando Azevedo (coord.) Lisboa/ Porto- Lidel – edições técnicas lda.

PENNAC, D. (1997) *Como um romance*, Porto: Asa (Edição original; 1992 *Comme un roman*, Paris: Gallimard

PUENTE, A. (1991) Teoria del esquema y comprensión de la lecture, in Puente, A. (Comp.), *Comprensión lectora y acción docente*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

REBELO, J. A. S. (1993) *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico*, Rio Tinto: edições Asa

RIBEIRO, O. (1945) *Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico*, Coimbra.

SANTOS, E. M.(2000) *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*, Coimbra: Quarteto Editora.

SARDINHA, M.G. (2005) *As estruturas linguísticas cognitivas culturais e a compreensão na leitura*, Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã.

SIM-SIM, I. (1994) *De que é que falamos quando falamos de leitura*, Revista Inovação

SIM-SIM, I. (2007) *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*, Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa/2007

SIM-SIM, I. (2007) *O Ensino da Leitura: A Decifração*, Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa/2009

SIM-SIM, DUARTE E. FERRAZ (1997) *A língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: M. E. Departamento de Educação Básica

SOARES, M. A. (2003) *Como Motivar para a Leitura*, Lisboa: Editorial Presença.

SOUSA, M. (2000) *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

VIANA, M. L. (2009) *PNEP- O Ensino da Leitura: A Avaliação*, Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa/2009

Outra Bibliografia:

TAVARES, S. M. (2008) *O Segredo do Rio*: Lisboa/2008

Web grafia

WWW.edu.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs, consultada a 20/10/2009

WWW.ie.ufmt.br/semiedu2006/GT16-Educa, consultada a 12/10/2009

WWW.thefreelibrary.com/Leitura, consultado a 9/12/2009

WWW.fviana@iec.uminho.pt, consultada a 6/01/2010

WWW.meandrosdaleitura.com, consultada a 3/02/2010

WWW.unicentro.br, consultada a 8/03/2010

WWW.rubemalves.com.br/oprazerdaleitura.htm, consultada a 19/10/2009

WWW.dgz.org.br/ago04/Art_01.htm, consultada a 19/12/2009

WWW.flologia.org.br/viicnlf/anais/caderno09-html, consultada a 31/12/2009

WWW.casadaleitura.org, consultada a 2/01/2010

WWW.webartigos.com, consultada a 21/05/2010

WWW.portrasdasletras.com, consultada a 20/05/2010

WWW.linguagemescrita.no.sapo, consultada a 9/12/2009

WWW.rosmanihal.no.sapo.pt/mario, consultado a 15/05/2010

WWW.repositorio.esepf.pt/handle, consultado a 2/10/2009

WWW.meiosepublicidade.pt, consultado a 19/10/2009

WWW.miniweb.com.br, consultado a 18/10/2009

Anexos

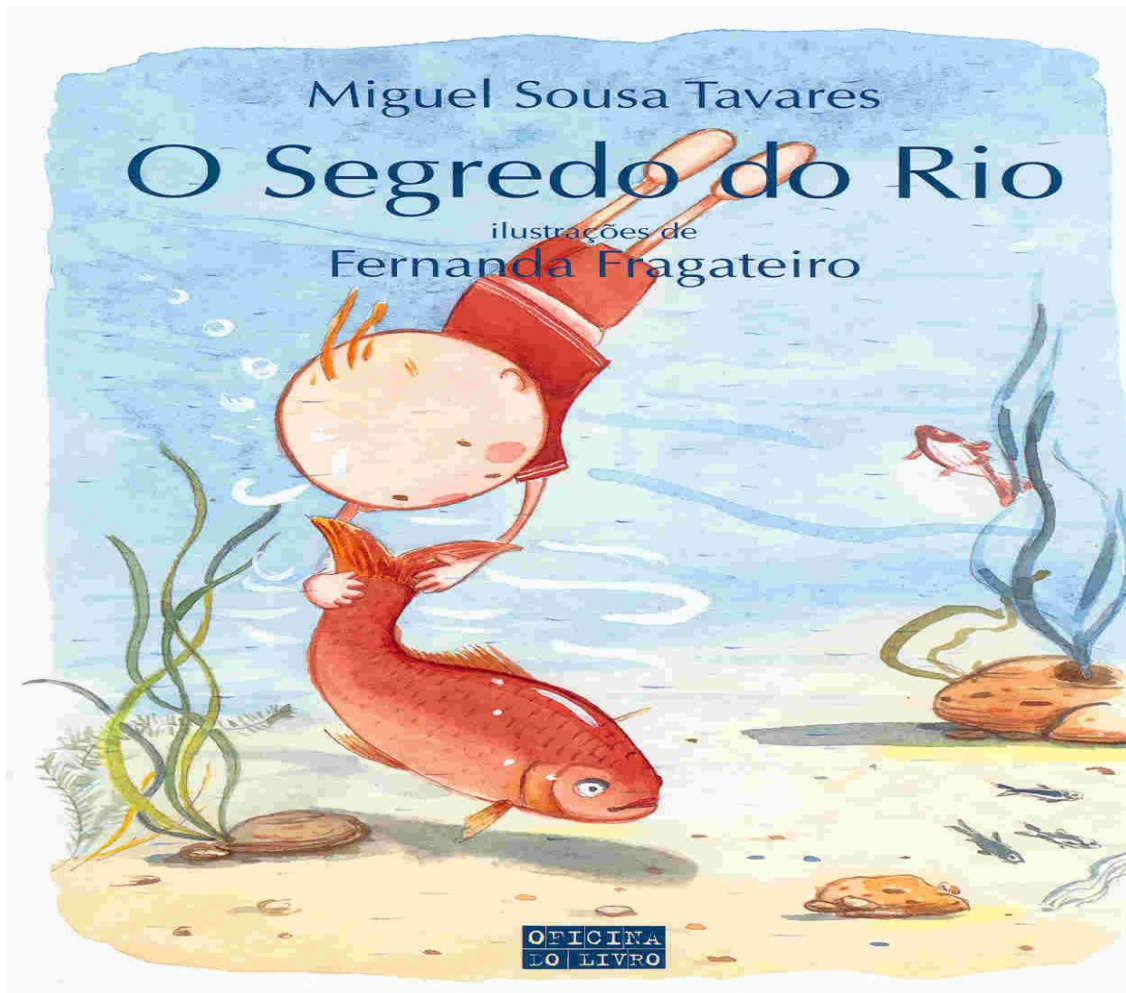
Anexo I



Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova
E.B.1 do Ladoeiro – Turma D – Rosmaninhal



Compreensão Leitora



Compreensão em leitura no 1º ciclo – O caso dos alunos do 3º ano do Rosmaninhal

Convido-te a ler um livro novo.

Antes de Ler

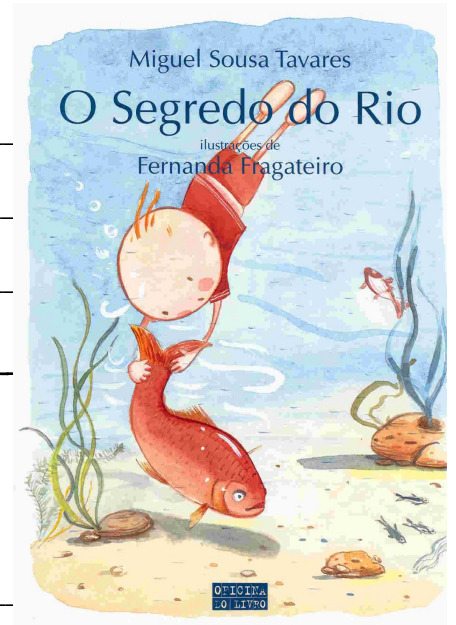
Observa a capa do livro e responde...

Título do livro _____

Autor do livro _____

Ilustrações _____

Editora _____



Onde se passará a acção principal da história?

Quem serão as personagens da história?

Gostas da apresentação/ilustração da capa do livro? O que é que gostas mais? Mudarias alguma coisa?

Para ti qual será o “Segredo do Rio”?

O que é para ti um segredo?

Nome _____ Data _____

Anexo II


O Segredo do Rio

Compreensão da Leitura – Depois da Leitura

Nome _____ Data ____/____/____


Depois de ouvires a história e de veres quais as suas personagens, realiza o seguinte exercício:

1. Descobre algumas palavras a partir dos nomes das personagens principais.



M _____
E _____
N _____
I _____
N _____
O _____

2. Escreve frases onde entrem as diferentes palavras descobertas no exercício anterior

1. _____	
2. _____	
3. _____	
4. _____	
5. _____	

p _____
E _____
I _____
X _____
E _____

3. Completa o texto lacunado com as palavras do quadro:



O rapaz vivia numa casa no _____.
 A casa era _____ e _____.
 Tinha uma _____ alta por onde saía o fumo da lareira,
 que estava sempre acesa no _____.
 Fora da casa havia um _____ com
 árvores de _____. Havia _____ fruta fresca todo o
 ano.
 Quando passava a estação própria de cada fruta,
 a mãe fazia _____.
 Perto da casa passava um _____, era local preferido do _____.
 No _____ nadava no ribeiro.



pomar chaminé fruto campo Inverno
 pequena Verão
 ribeiro fruta compota branca menino

4- Preenche o quadro:

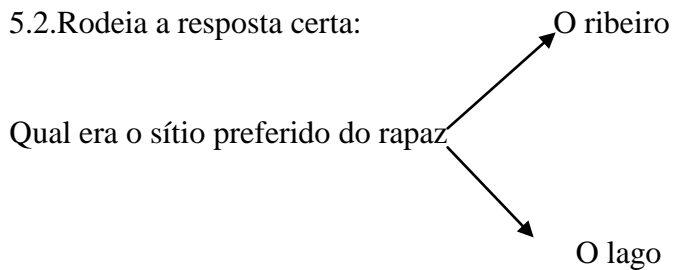
<i>Árvore</i>	<i>O que dava</i>
Castanheiro	
	nozes
Carvalhos	

5. Completa / Responde.

5.1. “ Além das árvores do pomar, o campo à roda da casa onde o rapaz vivia tinha também...”

Alfarrobeiras	<input type="checkbox"/>	Pinheiros	<input type="checkbox"/>
Castanheiros	<input type="checkbox"/>	nogueiras	<input type="checkbox"/>
Carvalhos	<input type="checkbox"/>	amendoeiras	<input type="checkbox"/>

5.2. Rodeia a resposta certa:



5.3. O ribeiro passava pelo meio _____ entre _____
e _____ (página 8)

6. Porque é que todos tinham cuidado para não sujar o rio?

	V	F
porque ele tinha ouro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
porque as pessoas bebiam daquela água.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
porque morava lá uma sereia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
porque as pessoas pescavam no rio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
porque as pessoas cozinhavam com a água.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Descreve o que vês na imagem. (página 13)



8. “ Uma noite de Verão, quando a luz da lua deixava ver até o fundo do rio, aconteceu que o rapaz estava sentado à sombra de um chorão e ouviu o barulho de alguma coisa a roçar nas silvas, na outra margem do ribeiro.” (página 12)

8.1. Assinala com uma X a resposta correcta.

O menino viu um peixe

O menino viu uma raposa

O menino viu um javali

O menino viu um javali com dois filhotes

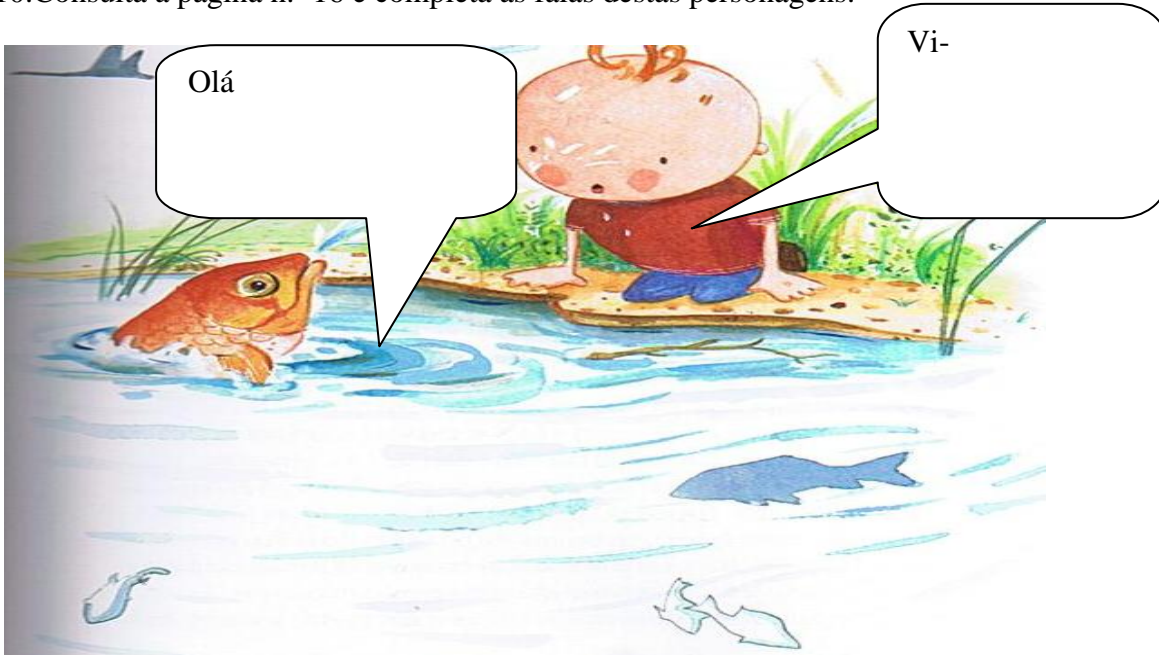
9. “ Mas a maior aventura do rapaz ainda estava para acontecer e deu-se numa tarde de Primavera ...” (página 14)

9.1. Completa com as palavras abaixo:

“Sem _____ o que _____ e até sem coragem para _____, o rapaz ficou a _____ para a água e _____ claramente o peixe que _____ de um lado para o outro, como se fosse dono do lago.”

Fugir – olhar - viu - nadava -saber - fazer

10. Consulta a página n.º 16 e completa as falas destas personagens:



11. O menino encheu-se de coragem e perguntou ao peixe como é que ele sabia falar a língua das pessoas. O que é que o peixe lhe contou?

12. Depois o peixe calou-se e mergulhou dentro de água. Porquê?

13. Quando o peixe voltou a tirar a cabeça fora de água, o que lhe perguntou o menino?

14. O que respondeu o peixe?

A large, empty speech bubble with a tail pointing towards the fish, containing three horizontal lines for writing.

15. O menino fez um acordo com o peixe. Qual foi?

(...) E assim, durante toda aquela Primavera, o rapaz e o peixe foram ficando amigos e aprendendo a brincar juntos (...) Juntos, mergulhavam dentro de água, o rapaz agarrado à cauda do peixe (...) (página 21)



16. Em que estação do ano brincavam os dois amigos?

17. Como ficaram as colheitas nesse Outono?



(...) Passou o Verão, veio o Outono e, em lugar das chuvas que se esperavam, o sol continuou sempre a brilhar e os dias continuaram muito quentes. (...)

(...) As colheitas do Outono estavam ameaçadas, o milho estava seco, as uvas queimadas, a seara não crescera e não havia azeitonas nas oliveiras (...)

(página 24)

18. Como foi o clima do Outono desse ano?

19. Rodeia o significado da seguinte expressão

"O pai do rapaz andava com cara de poucos amigos."

O pai andava preocupado

O pai andava contente

20.“ E um dia , estava o rapaz já deitado na cama, ouviu uma conversa entre o pai e a mãe (...) não há pão no celeiro, não há azeite no lagar, não fruta nas árvores (...) Não sei o que vamos dar de comer aos nossos filhos (...)“ (página 25)

20.1.Procura palavras do texto na sopa de letras.

G	A	S	E	M	U	G	E	L	R	A
S	p	A	S	T	E	L	O	A	N	R
A	D	A	E	F	F	B	G	F	T	V
S	T	A	O	O	M	A	U	R	T	O
O	R	Z	A	V	L	A	D	U	R	R
P	S	E	B	O	S	Q	U	T	S	E
A	T	I	U	K	C	P	A	A	S	S
R	Q	T	C	K	S	E	S	R	O	O
Q	C	E	L	E	I	R	O	A	L	O

pão
celeiro
azeite
lagar
fruta
legumes
árvores

“Agora me lembro! Vi há dias uma carpa gigantesca, aqui no ribeiro, em frente da casa.”(página 28) 21.1- Que sugestão deu a mãe?

21.2- Qual foi a reacção do rapaz?

22. Ordena os acontecimentos de 1 a 5

- O rapaz voltou para casa.
- No dia seguinte, o pai não viu o peixe no ribeiro.
- O peixe afastou-se pelo rio abaixo
- O rapaz avisou o peixe para fugir naquela noite.
- O rapaz deitou-se de bruços na areia e chorou.



23. Assinala com um X quantas semanas tinham passado desde que o peixe se fora embora:

Tinham passado duas semanas.

Tinham passado três semanas.

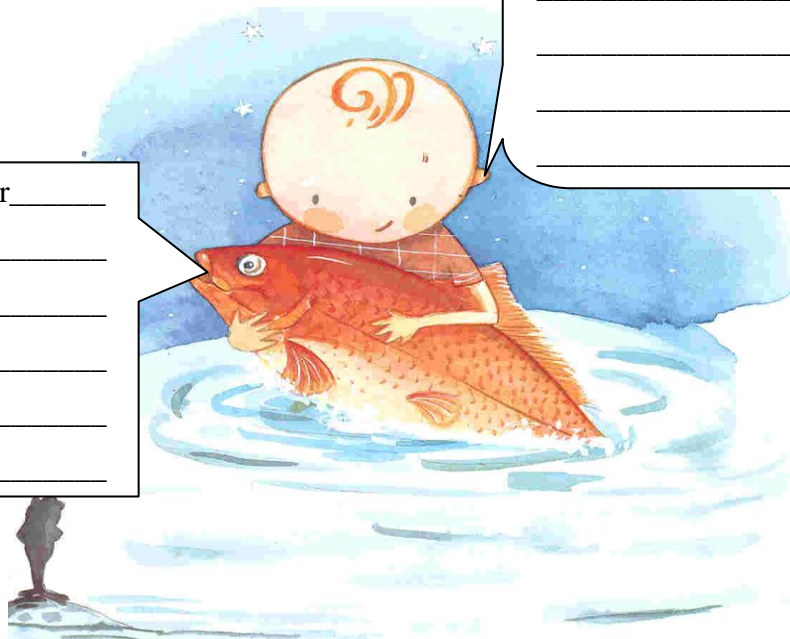
Tinha passado uma semana.

24. “ Estava tão contente que entrou pela água adentro e abraçou-se ao peixe, sentindo o seu corpo molhado e coberto de grossas escamas. “ (página 36)

Escreve o que disseram as duas personagens.

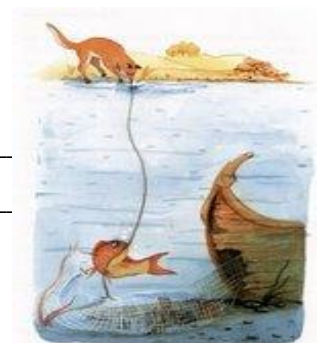
Mas como _____

Mas se eu resolver _____



25. O rapaz viu um embrulho enorme, atado por uma rede de pesca. O que era?

26. Como é que o peixe conseguiu levar o saco para o menino?
Quanto tempo demorou?



27. O peixe foi ajudado na sua tarefa. Para saberes por quem, completa o texto com as palavras adequadas.

“ Sem as raposas, eu não tinha conseguido. Elas puxavam com os dentes, de terra, e eu puxava de dentro do rio. _____ a maré estava a vazar, puxávamos sem descansar. _____

a maré começava a encher, parávamos para descansar. _____ era a descer o rio e não a subir! _____, demorámos onze dias e onze noites até aqui chegarmos. “

Mesmo assim- Ainda bem que - Quando

28. Escreve um X para indicares a que se refere a palavra sublinhada:

“ Não lhe posso dizer que falas a nossa língua, senão vão achar que tu és um fantasma e vão querer matar-te. “ (página 43)

	À raposa
	Ao rapaz
	Ao peixe

“ Também não lhe posso dizer que nós brincamos e nadamos juntos, senão ele vai-se assustar e vai querer na mesma que tu saias daqui.” (página 43)

	O peixe
	O pai
	O rapaz

29.No outro dia o rapaz contou aos pais e levou-os ao rio.

“ Havia de tudo.” Transcreve a frase do texto em que descreve a comida que lá havia:

30. Assinala a resposta correcta

Quando ficou tudo arrumado a primeira coisa que o pai fez foi...	Regar as árvores de fruto.
	Dar um beijo ao filho.
	Colocar uma tabuleta no ribeiro.

O pai fez uma tabuleta de madeira que dizia...	Não deitar lixo para o chão.
	Proibido pescar neste local.
	Cuidado com o cão.

31. O rapaz colocou outra tabuleta , descobre o enigma e saberás o que dizia a tabuleta.

Substitui os pontos por vogais.

...ST...	R... ..	T... M	...M	S...GR...D...
...	...SS...	S...GR...D...	... S...	M... ..



Para te ajudar na planificação do texto, responde às seguintes perguntas:

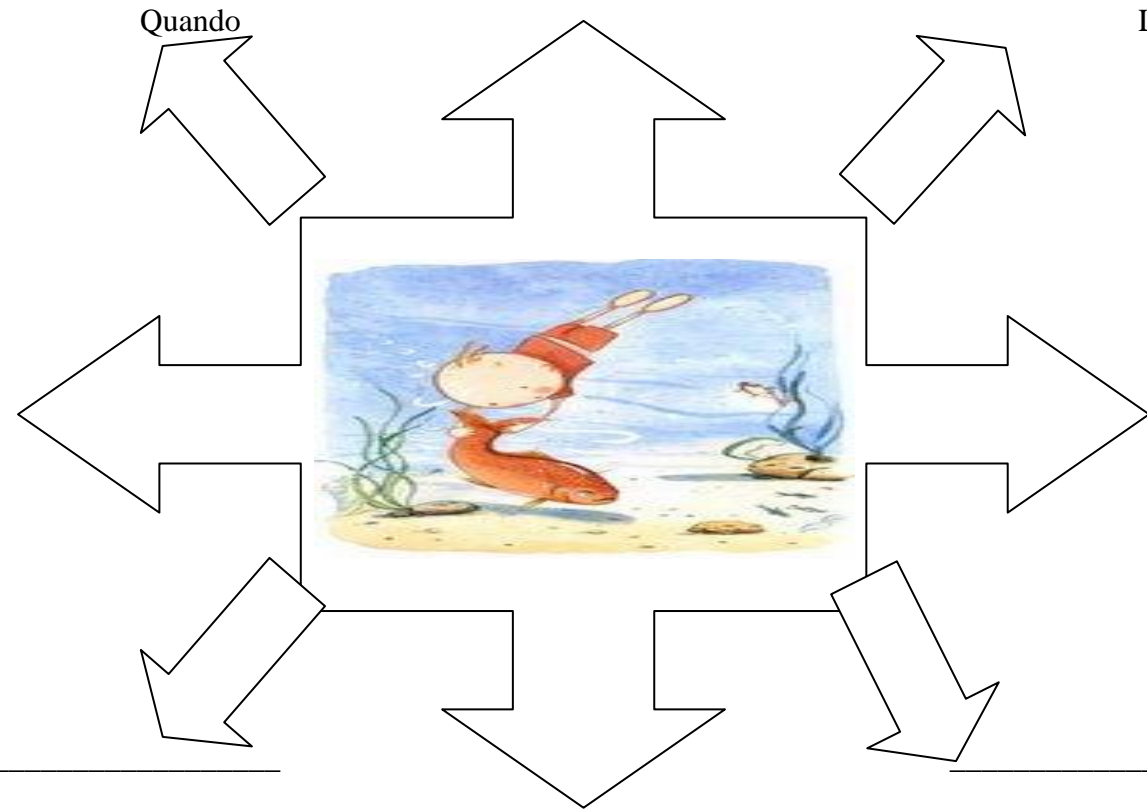
Onde e quando se passa a acção da história?	Quem é a personagem principal? E as outras personagens quem são?	Qual é o segredo do rio ?
O que é que acontece na história?	Quem é o herói?	Quais os desejos do Herói?
Dificuldades e ajudas do Herói?	Há dialogo entre as personagens?	Como acaba a história

Titulo _____ Autor _____

Como começa a história _____

Quando

Local _____



Herói

Outras personagens

Problema

Como acaba

Como se resolveu o problema

Depois de organizares as tuas ideias, escreve nestas linhas um resumo da história estudada, não esquecendo do título.

A scroll-like writing area with a title line and 20 horizontal lines for text. The scroll is represented by a central rectangular area with rounded corners, flanked by two vertical strips that curve inward at the top and bottom, resembling the edges of a rolled-up document. The top and bottom edges of these strips are shaded gray. The central area contains a single horizontal line near the top for a title, followed by 20 evenly spaced horizontal lines for the main text.



O segredo do rio



Revisão do texto

O meu texto

	Sim	Não
1- Tem título?		
2- O título respeita o tema?		
3- Eu escrevi em que local se passou?		
4- Eu escrevi quando se passou?		
5- Tem uma conclusão?		
6- Começa com letra maiúscula no início de cada frase?		
7- A seguir ao parágrafo deixei espaço?		
8- As personagens entram em diálogo?		
9- Usei travessão no início de cada fala?		
10- Li antes de entregar à professora?		
11- A minha letra lê-se facilmente?		



Anexo III

O Segredo do Rio

Registo de Auto – Avaliação

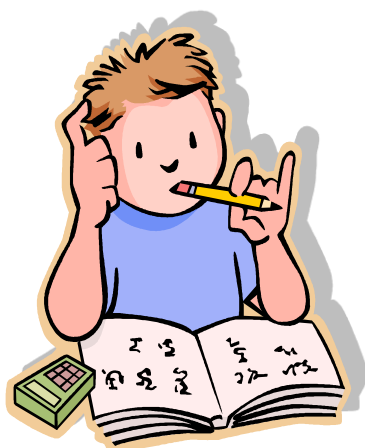


O que gostei mais de fazer?

O que gostei menos de fazer?

Tive dificuldades em...

O trabalho correu...



O livro

Não há magia mais
do que um livro que
nos prende, nos ensina e nos entende
e nos leva docemente
ao reino da fantasia.

Cada livro é um amigo
uma boa companhia.
Lá dentro está outro mundo
e o gesto de ir lá ao fundo,
tão simples mas tão profundo,
é um gesto de magia.

Rosa Lobato Faria

