

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR



DEPARTAMENTO DE LETRAS

Mestrado em Letras
Especialidade em Estudos Artísticos, Culturais,
Linguísticos e Literários

2007/2008

O USO DA BANDA DESENHADA PARA O ESTUDO DA NARRATIVA NO ENSINO BÁSICO

Trabalho elaborado por:

Cristina Maria de Almeida Gonçalves

Orientadora:

Professora Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Covilhã, 10 de Junho de 2008

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, para ser concretizado, teve necessariamente de envolver, na sua elaboração, a colaboração ou o apoio de outras pessoas, a quem não posso deixar de manifestar o meu reconhecimento.

À Professora Doutora Maria da Graça Sardinha que me orientou durante a elaboração deste estudo.

Ao meu irmão, grande impulsionador deste trabalho, pelo seu grande apoio, sem o qual não teria sido possível a sua concretização.

À minha mãe, à minha irmã e ao meu marido aos quais roubei muito do tempo que habitualmente dispunha para eles.

A todos os professores das turmas envolvidas neste estudo, que sempre estiveram disponíveis para me ajudar a pôr em prática as actividades, junto dos seus alunos.

Aos colegas e amigos que comigo partilharam momentos de hesitação, de desânimo e de ansiedade, por todo o apoio e incentivo recebidos.

E principalmente à minha filha, pelas horas de mãe, de amiga e confidente que teve em menor quantidade.

RESUMO

O presente trabalho é uma tentativa de demonstrar que é possível resgatar os nossos alunos daquela letargia a que assistimos actualmente, fruto de todas as tecnologias que se encontram ao alcance de um premir de botão, seja ele do telemóvel, da *playstation portable*, da *nintendo*, dos comandos de televisão, entre outros.

Assim, pretendeu-se demonstrar que o uso da banda desenhada para o estudo da narrativa poderia ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades leitoras, orais, escritas, cognitivas e metacognitivas.

Para o efeito, seleccionaram-se, numa primeira fase, duas turmas de terceiro, quarto, quinto e sextos anos e uma turma de oitavo ano do Curso de Educação e Formação (CEF). Numa segunda fase, acrescentaram-se duas turmas de primeiro e duas turmas de segundo ano.

Pretendeu-se, assim, no âmbito da didáctica da narrativa, verificar a diferença de resultados antes e depois do uso da Banda Desenhada na aprendizagem da narrativa. Na segunda fase visamos testar as capacidades dos alunos em legendar, sequenciar e ordenar histórias a partir de determinadas indicações dadas pelo professor.

Terminou-se fazendo uma síntese dos dados obtidos e reflectindo sobre a importância do uso ou não da Banda Desenhada no desenvolvimento de competências que o uso do texto narrativo pode proporcionar.

Palavras Chave: *A Narrativa, Banda Desenhada.*

RÉSUMÉ

Dans cette dissertation, on essaie de montrer qu'il est possible d'enlever nos élèves de la léthargie à laquelle nous assistons aujourd'hui, conséquence de toutes les nouvelles technologies qui se trouve à la fin d'un simple appuie de bouton, quoiqu'il en soit du portable, de la PlayStation Portable, de la Nintendo, de la télévision, entre autres.

Ainsi, on prétend démontrer que l'utilisation de la Bandes dessinée pour l'étude de la narrative peut aider les élèves à développer leurs capacités lectrices, orales, écrites, cognitives et métacognitives.

Pour l'effet, on a sélectionné, dans une première étapes, deux classes de troisième, quatrième, cinquième et sixième années, et une classe d'éducation et formation (CEF). Dans une deuxième étape, on a aussi travaillé avec deux classes de première et deuxième année.

En effet à propos de la didactique de la narrative, on se propose de vérifier la différence de résultats avant et après l'utilisation de la Bande Dessinée dans l'apprentissage de la narrative. Dans la deuxième étape on a prétendu testé les capacités des élèves pour légender, séquencer et ordonner des histoires en partant de quelques indications donnés par l'enseignant.

On a terminé avec une synthèse des résultats obtenus et de l'importance de l'utilisation de la Bande Dessinée, en ce qui concerne le développement de la compétence au niveau du texte narratif.

Mot clé: *Narrative, Bande Dessinée.*

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
OBJECTIVOS.....	2
HIPÓTESES	3
IMPORTÂNCIA DO ESTUDO	4
ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	6
CAPITULO I - REVISÃO DA LITERATURA	7
1.1 A LEITURA	7
1.1.1 O Plano Nacional de Leitura	7
1.1.2 A leitura	9
1.1.3 A compreensão da leitura	12
1.2 A ESCRITA	16
1.2.1 Evolução da Escrita	16
1.2.2 A Aprendizagem da Escrita	19
1.2.3 A Memória	23
1.2.4 O Lugar da Escrita e da Leitura nos Programas	27
1.3 A NARRATIVA E A BANDA DESENHADA.....	31
1.3.1 A Narrativa	31
1.3.2 A Banda Desenhada.....	36
1.3.3 O Capuchinho Vermelho: várias versões.....	47
1.4 O Emprego das TIC em Contexto Pedagógico.....	54
CAPITULO II – METODOLOGIA	58
2.1 Descrição do Estudo	58
2.2 Dados Geográficos.....	59
2.3 População e Amostra	60
2.4 Metodologia Usada.....	61
2.5 Meios e Instrumentos de Recolha de Dados	63
2.6 Recolha e Tratamento de Dados	64
2.7 Análise de Dados	65

2.7.1 Análise dos Resultados do Preenchimento das Partes Constituintes da Narrativa	65
2.7.1.1 Antes/depois de utilizar a BD (alunos do 3º Ano)	65
2.7.1.2 Antes/depois de utilizar a BD (alunos do 4º Ano)	67
2.7.1.3 Antes/depois de utilizar a BD (alunos do 5º Ano)	68
2.7.1.4 Antes/depois de utilizar a BD (alunos do 6º Ano)	70
2.7.1.5 Antes/depois de utilizar a BD (CEF)	71
2.7.2 Análise do Questionário dos Alunos (anexo 7)	75
2.7.3 Análise do Questionário dos Professores (anexo 6)	81
2.7.4 Análise da Ficha de Criação de uma Conclusão em BD (anexo 8) ...	86
2.7.4.1 Elaboração de uma conclusão igual/diferente ou outra narrativa ...	87
2.7.4.2 Capacidade de elaborar sequências de imagens	88
2.7.4.3 Capacidade de colocar balões de fala ou onomatopeias	89
2.7.4.4 Capacidade de legendarem	90
CAPITULO III - CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES DA INVESTIGAÇÃO	91
3.1 CONCLUSÕES DO ESTUDO.....	91
3.2 RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS.....	93
BIBLIOGRAFIA	95
ANEXO 1: Ficha informativa sobre tipos de texto	103
ANEXO 2: Ficha informativa sobre as partes constituintes na narrativa	104
ANEXO 3: Ficha sobre a história do Capuchinho Vermelho	105
ANEXO 4: Ficha informativa sobre a BD	107
ANEXO 5: História em BD do Capuchinho Vermelho	109
ANEXO 6: Inquérito aos professores	111
ANEXO 7: Inquérito aos alunos	113
ANEXO 8: Ficha de trabalho sobre BD	114

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Alfabeto Fenício e Alfabeto latino	16
Figura 2 – Modelo da Estrutura do Sistema de Memória	24
Figura 3 – Breve Cronologia da BD	40
Figura 4 – Identificação das Partes Constituintes da Narrativa (Turmas envolvidas) ...	60
Figura 5 – Elaboração de Outra Conclusão em BD (Turmas envolvidas)	60
Figura 6 – Identificação das Partes Constituintes da Narrativa (3º Ano)	60
Figura 7 – Identificação das Partes Constituintes da Narrativa (4º Ano)	67
Figura 8 – Identificação das Partes Constituintes da Narrativa (5º Ano)	68
Figura 9 – Identificação das Partes Constituintes da Narrativa (6º Ano)	70
Figura 10 – Identificação das Partes Constituintes da Narrativa (CEF)	71
Figura 11 – Contribuição da BD para a compreensão das Partes da narrativa	73
Figura 12 – Utilização da BD por Parte dos Professores na Sala de Aula	81
Figura 13 – Importância do Uso da BD na Sala de Aula para o Professor	82
Figura 14 – Existem Conteúdos de L. Portuguesa onde se pode Usar a BD	82
Figura 15 – Conteúdos que podem Melhorar o Ensino/Aprendizagem	83
Figura 16 – Importância da BD	84
Figura 17 – Capacidades que a BD pode Ajudar a Desenvolver	85
Figura 18 – Pertinência de uma Maior Utilização da BD como Recurso Didático	86
Figura 19 – Elaboração de uma Conclusão Igual/Diferente ou de Outra Narrativa	87
Figura 20 – Capacidade de Elaboração de Sequências de Imagens	88
Figura 21 – Capacidade de Colocar Balões de Fala ou Onomatopeias	89
Figura 22 – Capacidade de Legendarem	90

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Distinção entre Narrar e Relatar	34
Quadro 2 – Comparação entre Texto Narrativo Convencional e a Narrativa em BD ..	45
Quadro 3 – Preferências sobre a Forma de Contar a História (Convencional/BD)	75
Quadro 4 – Capacidades que a BD pode Ajudar a Desenvolver	76
Quadro 5 – Facilidade na Identificação dos Momentos da História	77
Quadro 6 – Uso da BD, como Ajuda na Sala de Aula, para o Estudo da Narrativa	78
Quadro 7 – Gosto pela Actividade onde se Usou a BD no Estudo da Narrativa	79
Quadro 8 – Razões Apresentadas Pelos Alunos	80

SIGLAS

TIC	Tecnologias da informação
PNL	Plano Nacional de Leitura
CEF	Curso de Educação e Formação
BD	Banda Desenhada
ACT	Adaptive Control of Thought

INTRODUÇÃO

Este trabalho reveste-se de grande importância, porquanto pretende de forma lúdica levar os alunos, a adquirirem as competências necessárias para saberem viver em sociedade pois tal como a Unesco refere (1991a: 14):

“L'éthique promue par l'éducation ne doit être ni une morale particulière, ni un dogme, ni une idéologie. Elle est une réflexion sur le droits et les obligations de tout être humain, sur la relation entre l'individu et la société, sur la paix, la tolerance, le respect de l'autre. Tout être humain est doué de pensée reflexive et critique. C'est cette pensée, de portée universelle, qu'il convient de mettre en oeuvre dans et par l'éducation.”

Cabe então ao professor ensinar os alunos a “navegar” no manancial de informações desta nova era, dotando-os de competências ao nível da Língua Portuguesa, que envolvam um conhecimento da oralidade, da escrita, da leitura e do conhecimento explícito da língua. Tais competências poderão dotá-los de saberes necessários para viverem e interagirem em sociedade.

Para esta tarefa tão grandiosa, que actualmente se tornou uma actividade cada vez mais difícil para todos aqueles que gostam de ensinar e de embarcar, com os alunos, na procura de um caminho, onde exista a empatia necessária para que em conjunto procurem saber como e onde aprender. Assim, o professor e os alunos têm de percorrer uma longa viagem na procura de respostas e de formas diferentes de se dotarem todos das mesmas capacidades e de ferramentas que lhes proporcionem a bagagem necessária para continuarem a aventura que é a procura e a aquisição de conhecimentos, que os tornará em cidadãos responsáveis, aptos e capazes de viverem na sociedade actual.

Neste contexto, a Banda Desenhada (BD), usada na sala de aula, pode ser utilizada no desenvolvimento e na aquisição de diversas capacidades, munindo assim os alunos, de uma forma lúdica, das competências necessárias para a sua progressão ao nível das aprendizagens. Este trabalho irá portanto demonstrar que a banda desenhada utilizada dentro da sala de aula pode ajudar os professores a motivar para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura, da escrita e desenvolver assim várias competências, aliás propostas pelo currículo Nacional do Ensino Básico.

OBJECTIVOS

Como a narrativa é um texto mencionado nos programas do ensino básico, a presente investigação incide sobre a componente do processo ensino/aprendizagem daquela, utilizando a banda desenhada como uma mais-valia na compreensão dos textos na sala de aula. Os objectivos que orientaram o presente estudo são os seguintes:

- Contribuir para a formação de leitores reflexivos e autónomos;
- Desenvolver o gosto pela leitura de modo a que este se torne progressivamente num projecto de vida;
- Desenvolver a expressão oral e a expressão escrita;
- Elaborar uma síntese sobre os conceitos da narrativa e da banda desenhada;
- Ensinar a narrativa através da banda desenhada;
- Desenvolver diversas competências na aprendizagem da língua materna (sentido crítico, imaginação, interpretação, observação);
- Apresentar propostas que possibilitem ao aluno/leitor confessar:
 - As emoções que a leitura lhe provoca;
 - As sensações experimentadas perante o texto;
 - Os horizontes que aquele texto “ O Capuchinho Vermelho” versão de *Charles Perrault* lhe abriu (ou lhe fechou).

HIPÓTESES

As hipóteses seleccionadas estão relacionadas com uma experiência pedagógica através da qual se pretende validar que o recurso à Banda Desenhada pode facilitar o ensino/aprendizagem da narrativa na sala de aula.

Esta experiência apresenta-se sob a forma de perguntas para as quais será necessário obter respostas, que posteriormente poderemos confirmar ou infirmar. As hipóteses que a seguir apresentamos são as seguintes:

- 1ª hipótese:** será possível levar alunos do ensino básico a adquirirem conhecimentos sobre a estrutura da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão) a partir da Banda Desenhada de natureza narrativa de modo a poderem transferir as aquisições feitas para outras bandas desenhadas?
- 2ª hipótese:** será que a aquisição desses conhecimentos se faz mais facilmente e mais rapidamente a partir de bandas desenhadas do que a partir de textos narrativos convencionais?
- 3ª hipótese:** será que os conhecimentos e aptidões adquiridos a partir de Banda Desenhada podem ser transferidos para o estudo de textos narrativos?
- 4ª hipótese:** será que ao abordar a narrativa com a Banda Desenhada se desenvolve o gosto pela leitura?
- 5ª hipótese:** será que o uso da Banda Desenhada na aprendizagem da narrativa ajuda no desenvolvimento da expressão oral e da expressão escrita?

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Sendo a narrativa um texto mencionado nos programas do ensino básico, pensa-se que a Banda Desenhada, pela forma atractiva como está representada, pode ajudar as crianças na compreensão do texto narrativo e resgatar muito cedo novos leitores, nesta sociedade cada vez mais mediatizada, criando, assim, o gosto pela leitura.

Tendo em conta os objectivos definidos e as hipóteses seleccionadas, procura-se, nesta investigação recorrer à banda desenhada, a fim de facilitar o estudo da narrativa, pois o grande problema da actualidade é a facilidade de acesso a diferentes modos de passar os momentos de lazer, mais direccionados para as novas tecnologias. Concomitantemente, existe uma maior dificuldade, por parte dos alunos, ao nível da compreensão e da escrita de textos e todas as tentativas de os resgatar da actual iliteracia, em que vivemos, é uma mais valia pois tal como refere Cerrilho (2006: 35):

“Alfabetizar é muito mais do que saber ler e escrever e hoje, no século das novas tecnologias, somos obrigados a facilitar o acesso dos cidadãos ao mundo globalizado da informação, mas também a prepará-los para se movimentarem nele, livre e criticamente; e isto não é possível sem o domínio de uma competência leitora.”

Goulão (2006: 101) salienta que o leitor não nasce, faz-se através de leituras motivadoras e desmotivadoras, no contexto familiar e escolar, por essa razão é extremamente importante que numa situação de ensino-aprendizagem se criem situações em que, a partir da fala, se elabore a escrita e, a partir da escrita, se desencadeie a fala. O autor remete ainda para o conceito de consciência fonémica sem a qual a eficaz aprendizagem de leitura não se verifica.

A Banda Desenhada utiliza uma linguagem própria, e pode ser um recurso novo para facilitar a aprendizagem dos alunos tal como o cinema, a televisão, etc, uma vez que estas têm a capacidade de abordar todos os géneros narrativos (romance, conto, humor, ficção etc.), recorrendo às expressões gráficas e a uma grande variedade de cores. Se com esta perspectiva diferente de abordar a narrativa na sala de aula se cativarem os alunos para a leitura, estaremos portanto, a proporcionar-lhes a chave para

o acesso a outras aprendizagens, tendo em conta que a leitura promove o sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do cidadão (...) (Borges, 1998). Neste sentido, aprender a ler na sociedade de hoje é uma necessidade básica para nela se viver, ser aceite e participar nos recursos que a mesma disponibiliza (Sousa, 1999).

Para cativar e motivar os alunos para este trabalho que se pretende desenvolver, nada melhor do que os contos (tradicionais), que são narrativas breves, que veiculam uma cultura popular vinda de uma tradição oral e que detêm um aspecto intemporal, muitas vezes sem localização precisa. Estas narrativas fazem parte de todas as culturas do mundo (Indianas, Chinesas, Africanas, europeias, etc...). Na nossa cultura, esses contos populares foram recolhidos e compilados por autores como *Perrault* (no século XVII), e posteriormente pelos irmãos Grimm (1944). No entanto, antes de serem recolhidos já tinham sofrido alterações, ao terem sido contados e recontados de geração em geração. No século XIX *Hans Christian Andersen* escreveu cento e sessenta e quatro contos, impregnados de romantismo e associando o maravilhoso à ironia. Este escritor aproveitou ideias dos contos populares que lhe forneceram um ponto de partida, pois estes têm como personagens: reis, rainhas reais ou lendárias, animais, plantas, criaturas imaginárias (sereias e fadas) e objectos mágicos. E quem, criança ou adulto, consegue lutar contra o ingresso nesse mundo mágico, povoado de seres maravilhosos e resistir à tentação de viajar através da imaginação?

Tudo quanto fomos tentando expor permite-nos propor a existência de um conjunto de actividades incontornáveis para desenvolver a competência textual nos alunos do Ensino Básico. Assim, usando como ponto de partida a Banda Desenhada para o estudo da narrativa, em contexto pedagógico, podem proporcionar-se situações que provoquem a necessidade e a oportunidade para parafrasear, narrar, relatar, recontar, resumir partes ou textos integrais, hierarquizar os elementos constituintes de um texto, completar um texto inacabado, legendar, completar balões de fala ou de pensamentos, criar onomatopeias, etc.... Em suma, todo um leque de potencialidades onde a criança tem a possibilidade de aceder a um outro conhecimento do mundo (outra visão do mundo) numa pluralidade de perspectivas: cognitiva, linguística e cultural, ao mesmo tempo que efectua uma adesão efectiva à leitura.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Como qualquer trabalho de investigação também o nosso apresenta uma sequência organizada do modo seguinte:

- Na parte introdutória apresentamos o trabalho, os objectivos e as hipóteses devidamente articuladas com estes que no final deverão ser confirmadas ou infirmadas.
- Na revisão da literatura enquadramos as metodologias e os conceitos que serviram de base à nossa análise: escrita e a leitura, bem como o processo narrativo, o Capuchinho Vermelho revisitado, e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em contexto pedagógico, compõem esta parte teórica.
- Na metodologia procedemos ao desenvolvimento das actividades, à aplicação de inquéritos bem como à interpretação dos mesmos.

Apresenta-se ainda uma breve resenha acerca de possíveis estudos que eventualmente darão uma sequência ao nosso.

A conclusão compõe-se de algumas notas finais bem como da confirmação e ou infirmação das hipóteses.

No final da investigação juntamos a respectiva bibliografia, bem como os anexos que sustentam a parte metodológica, e outros documentos que julgamos pertinentes.

CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA

1.1. A LEITURA

1.1.1. Plano Nacional de Leitura

Fomentar o gosto pela leitura e formar leitores é uma realidade à qual ninguém parece poder alhear-se. A prová-lo está o Plano Nacional de Leitura (PNL), iniciativa do Governo e da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e do Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. Tem como objectivo principal elevar os níveis de literacia dos portugueses. Pretende-se, assim, que os alunos possam desenvolver competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como criar hábitos de leitura. O PNL visa então os seguintes objectivos:

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

Tendo em conta o manancial de obras propostas seleccionou-se uma história de autores conhecidos tais como os irmãos *Grimm*, *Charles Perrault* ou *Hans Christian Andersen*, narrativas bem presentes no espírito de qualquer adulto e por esse motivo muito mais fáceis de transmitir a qualquer aluno. E como o gosto pelo livro tem que se criar e desenvolver no âmago da criança tal como afirmou Lázaro Carreter, (1984: 7):

“El niño no se acerca al libro como al juego, al circo o al deporte; no existe entre sus apetências. Antes bien, suele acoger la invitación al libro como una celada que lo apresará en el tédio. Porque sus primeros contactos com él (contactos oficiais) son de vencimiento de obstáculos; primero, el de descifrar los signos gráficos y el de relacionarlos com el significado del léxico y del discurso; después, el de la comprensión de los distintos saberes... Com el libro de texto, los muchachos, en rigor, no leen, sino que aprenden. No es raro que este esfuerzo les disuada del camino de la lectura (...) No creo apenas en el leitor espontâneo; los que solemos tenernos por tales hallaremos en los orígenes de nuestra afición si recapacitamos, estímulos y contagio.”

O trabalho do professor torna-se assim essencial, mas também complexo e difícil porque, ao seleccionar esta ou aquela narrativa, terá de trabalhar as leituras com as quais pretende alcançar diferentes objectivos: informação, instrução, diversão, imaginação, etc. Daí a legitimada necessidade de introduzir a Banda Desenhada como forma de adjuvar a aprendizagem dos alunos, no sentido de criar uma boa experiência, abrindo caminho para a criação de novos leitores. E como a aquisição das competências de leitura é uma condicionante essencial de toda a aprendizagem futura, é mais do que justificada a relevância atribuída pela escola ao ensino das habilidades leitoras. É, aliás, esta profunda relação entre o interaccionismo sógnico e a solidariedade semiótica que fazem da Banda Desenhada um texto cuja abundância de códigos assegura sem sombra de dúvida a sua intrínseca plurissignificação e pluri-isofonia (Azevedo, 2006).

Das Obras recomendadas PNL não faz parte nenhum livro de Banda Desenhada, sendo esta ausência uma lacuna, pois a BD deveria fazer parte da formação destes novos leitores, que estariam mais enriquecidos e torná-los-ia muito mais receptivos a todos os tipos de obras literárias. A BD é uma mais valia na criação de alunos mais capazes, ao nível da leitura, que assim podem alcançar níveis em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida e possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da ciência, desfrutar das grandes obras da literatura.

1.1.2. A Leitura

A leitura é fundamental para que os nossos alunos, ao tornarem-se adultos, saibam viver na sociedade actual, que nos sufoca de novas informações e novas tecnologias, e que nos obriga a acompanhar o surgimento diário de novidades que actualmente sinalizam o progresso de uma sociedade. A esse respeito referiu Cerrilho (2006: 45):

“[...] a leitura necessita de uma profunda reflexão neste tempo de grandes mudanças sociais, porque a leitura literária, a que tem no livro o seu suporte essencial, é acompanhada agora por outras leituras, umas electrónicas, outras icónicas e outras mediáticas, que são, em princípio, mais acessíveis, porque não necessitam do recurso a um caminho prévio elaborado, voluntário e, em certas ocasiões, difícil e esforçado, e que são enormemente atractivas para as crianças e os adolescentes.”

Porém, a leitura para acontecer realmente, tem de desenvolver no leitor, uma interacção entre este e o texto, porque a leitura só se faz verdadeiramente com prazer, quando a criatividade e a imaginação entram em jogo durante o acto de ler. Nessa perspectiva vejamos o que nos diz Wolfgang Iser, (1985:205):

“Chacun des moments de la lecture est une dialectique de protention et de rétention: entre un horizon futur vide qui doit être rempli et un horizon déjà fait mais qui ne cesse de s’estomper, de sorte que grâce au point de vue mobile du lecteur, les deux horizons internes du texte ne cessent de s’ouvrir pour se fondre l’un dans l’autre.”

Assim sendo, nesta interacção trazida pelo autor supracitado os leitores usam durante a actividade de ler a estratégia de selecção das indicações mais úteis e produtivas de modo a que as informações desnecessárias não sejam retidas e não ocupem o espaço das informações importantes e cruciais para que o leitor possa, com base nessa selecção, efectuar e elaborar predições ou antecipações que lhe permitem construir hipóteses em relação ao final de palavras, de frases, de contos, de explicações... “Os leitores predizem sobre a base dos índices a partir da sua selecção do

texto e seleccionam com base nas suas predições” (Goodman, 1990:17, cit. por Sardinha, 2005).

A inferência é outra poderosa estratégia que permite completar a informação apresentada no texto, quando os leitores recorrem aos conhecimentos linguísticos conceptuais e de esquemas em memória. Deste modo, inferem o que não está presente ou claramente explícito no texto. Wolfgang Iser (1985: 299) refere que:

“[...] Cette place est prévue aux lieux d’indétermination qui, en tant que disjonctions, marquent des enclaves dans le texte, et qui se présentent au lecteur comme des vides que celui-ci est appelé à combler. En effet, ce qui caractérise les lieux d’indétermination d’un système, c’est qu’ils ne peuvent être déterminés par ce système lui-même, mais qu’ils doivent l’être par un autre système. L’intervention de cet autre système déclenche l’activité de constitution. Dès lors, ces enclaves s’avèrent être des dispositifs importants de fonctionnement de l’interaction entre le texte et le lecteur. C’est ainsi que les disjonctions activent l’imagination du lecteur selon les conditions posées par le texte.”

Esta estratégia permite inferir sobre o que deveria ou não estar no texto e deve levar o leitor a apropriar-se e a criar, através desses vazios do texto e dentro das pistas dadas pelo autor, o seu próprio texto (metatexto) que é activado pela sua imaginação.

Para isso, tem de haver uma boa sequência, criada pelo autor, a fim de que o texto se desenvolva e se prolongue no horizonte de experiências guardadas na memória de longo prazo do leitor, memória esta construída ao longo das experiências leitoras já vividas, e que eventualmente começaram com histórias contadas pelos pais ou professores e que agora, estando guardadas, são a bagagem para uma nova aventura que é o acto de ser leitor.

E essa leitura só se torna numa actividade feita com prazer se, o texto oferecer a possibilidade do leitor poder utilizar a sua imaginação no decorrer da leitura. Portanto, é importante a ligação, o tal “click”, que uma narrativa e não outra tem para desencadear uma aventura, através da imaginação, onde se entra e viaja ao sabor da leitura, pela leitura, e na leitura.

Verifica-se, infelizmente, que o insucesso na aprendizagem da leitura tem vindo a constituir uma das principais razões de retenção no 1º ciclo do Ensino Básico, condicionando, frequentemente, a aprendizagem em outras áreas disciplinares (Martins, 1986).

Por esse motivo, todos os que estão ligados ao ensino ficam preocupados com a evolução da aprendizagem daqueles alunos que ainda não adquiriram correctamente os mecanismos da leitura, pois dificilmente conseguirão evoluir da mesma forma daquele que já adquiriu esses mecanismos. Mediante o exposto, a evolução destes alunos irá depender da ligação, da entrega, do esforço do aluno/professor em superar estas dificuldades com base em várias estratégias aplicadas, que quantas mais inovadoras e cativantes, maiores são as possibilidades de recuperação.

É nesse sentido que nos propomos desenvolver estratégias que possam minimizar os fracos resultados em leitura. É claro que estas estratégias também se aplicam, embora com outras finalidades, aos alunos que não revelam essas dificuldades, pois precisam de continuar a formar-se como leitores.

Então o que na realidade se pretende é cativar os alunos para a leitura e segundo Foucambert (1976) esta é uma procura de informação e o que pode mudar é o que fazemos com esta informação: o sonho, o prazer, a especulação, a acção, etc.

1.1.3. A Compreensão da Leitura

A verdadeira leitura para existir tem de desencadear compreensão daquilo que se lê (Carrol, 1977, cit. por Sardinha, 2005). Segundo o Autor:

- A leitura requer, da parte do leitor, um conhecimento da língua que ele vai ler;
- A leitura requer a capacidade de entender que as palavras escritas são análogas às palavras orais;
- A leitura requer a capacidade de separar as palavras faladas nos sons que as compõem e juntá-las de novo;
- A leitura requer a competência para reconhecer e discriminar letras e grafemas nas suas formas variadas (maiúsculas, minúsculas, impressas, cursivas, etc);
- A leitura requer a capacidade de proceder, num texto, da esquerda para a direita e de cima para baixo;
- A leitura requer competência para compreender, inferir, avaliar o texto que se decifra.

Ou seja, então “ler é juntar à actividade de recomposição de cada elemento a representação de sentido” (Rebelo, 1990:72). Por esse motivo, (Loureiro 2000, cit. Sardinha, 2005) aponta como resolução do problema da compreensão da leitura os conceitos de “dado” e de “novo” referindo-se ao que já é conhecido – o dado – e ao que é apresentado pela primeira vez – o novo. Assim, só poderá existir compreensão no discurso quando o “novo” se transformar em “dado”. Daí a necessidade de refazer todo o processo sempre que o “novo” não se transformar em “dado”. Nesta perspectiva, será melhor leitor, aquele que tiver hábitos de leitura.

Mas, esta preocupação acerca da compreensão não surge inesperadamente, pois já na década de 1970, se destacam as investigações realizadas por *Clay*, na Austrália; os estudos psicolinguísticos de *Goodman*, *Smith* e *Charles Read*, nos Estados Unidos; as pesquisas sobre a leitura em crianças pequenas e os procedimentos pedagógicos realizadas por *Lourence Letin*, na França.

Foi a partir de 1980 que começou a ser divulgado internacionalmente o trabalho pioneiro de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares argentinas e mexicanas. Não se podem deixar de registrar, também, as pesquisas de Ana Teberosky (1988), em Espanha, bem como as que realizou em colaboração com Emília Ferreiro (1986). De grande importância é ainda, o estudo de Eveline Charmeux (1994) no âmbito do fracasso escolar e, conseqüentemente, a sua relação com o domínio da leitura.

Sendo assim, existem três etapas de aprendizagem ao nível da compreensão da leitura: a primeira fase – fase cognitiva – onde a criança se vai apercebendo do que é a leitura. A segunda fase onde aprende as regras necessárias para a codificação e a terceira fase onde desenvolve as técnicas de fluência (Viana e Teixeira, 2002).

Não podemos deixar também de referir o modelo de *Kinsch* e *Van Dijk* que define várias etapas as quais acontecem de uma forma interactiva para a compreensão do texto escrito bem como do texto oral (Kintsch cit. Sardinha, 2005):

- Na primeira etapa o discurso oral conduz à identificação do código fonético (fonema) e, o discurso escrito, conduz à identificação do código visual (grafemas);
- A segunda etapa é a identificação das palavras através do léxico armazenado na memória a longo prazo;
- A terceira etapa é a análise sintáctica do discurso, capacidade esta que também foi sendo armazenada na memória a longo prazo;

- Na quarta etapa tem lugar a análise semântica do discurso (conteúdo conceptual e proporcional existente na memória semântica e do conhecimento do mundo e que estão também guardados na memória a longo prazo);
- A quinta etapa aponta para a identificação da macroestrutura (percepção global) do texto que se revela por exemplo quando se faz um resumo e que Van Dijk (1988: 35) escreve que sem essa capacidade:

“[...] it would be impossible to grasp what the text is about globally; we would only be able to understand local fragments of the text, with no understanding of their overall relationships, hierarchy, and organization.”

Também é fundamental referir o conhecimento ao nível da superestrutura (conjunto de regras recursivas, que definem a ordem legítima e a ordem possível desses elementos) existente igualmente na memória de longo prazo;

- Finalmente, na sexta etapa, procede-se à análise funcional, que permite ao receptor determinar as finalidades para que o discurso foi produzido e agir em conformidade.

É de salientar que estas etapas, na realidade, acontecem de uma forma interactiva, e todas elas dependem umas das outras.

Sendo assim, a leitura resulta de um conjunto de processos que permitem alcançar a pronúncia das palavras escritas, i.e., que levam à convergência com a linguagem falada e à compreensão do que se lê.

Mediante as perspectivas apresentadas, aprender a ler é aprender a reconhecer e a decodificar. Por esse motivo, os alunos deverão ser cativados para a leitura a fim de se criarem automatismos, que permitirão aos alunos compreender o que lêem e, numa fase posterior, ler para aprender e ler para ser.

Contudo, como os nossos alunos se enquadram numa fase inicial da leitura, ou melhor, no início da aprendizagem desta, tentaremos uma definição para esta etapa, que requer, obviamente, mecanismos específicos.

Autores como Frith (1985) e Ehri (1992) referem que a aprendizagem da leitura se realiza numa sequência de estádios:

- **Estádio holográfico** – as crianças identificam palavras com base em traços visuais pertinentes. A identificação destas palavras baseia-se no reconhecimento do contexto onde aparecer escrita;
- **Estádio parcialmente alfabético** – a criança apoia-se no conhecimento que detém de algumas letras e utiliza as relações letra/som para poder ler;
- **Estádio alfabético** – domínio do princípio alfabético, utilizando o procedimento fonológico de leitura, por correspondência grafema-fonema, permitindo o acesso a palavras desconhecidas. A consciência fonética começa a desenvolver-se, ou seja a criança apropria-se do conhecimento das letras e das correspondências entre grafemas e fonemas;
- **Estádio ortográfico** – consolidação do conhecimento das correspondências e armazenamento de unidades ortográficas no léxico (consciência lexical).

Devemos, porém, ressaltar, que a fase pertencente ao estágio ortográfico necessita de procedimentos fonológicos sistemáticos antes e depois, pois assim se vai construindo o nosso dicionário mental.

1.2. A ESCRITA

1.2.1. Evolução da Escrita

A escrita vem, ao longo do tempo, fazendo parte da história do ser humano. A primeira que se conhece foi a escrita “rupestre” que utiliza pictogramas para representar directamente os objectos. Posteriormente, foram povos como os egípcios ou os sumérios, que inventaram formas de escrita numa época longínqua situada entre o IV o II milénios a. C., e que já escreviam frases constituídas por uma sucessão de símbolos que correspondiam às palavras.

Os hieróglifos egípcios associavam com frequência imagens de objectos reais a sons. Por sua vez, entre 1500 e 1000 a. C., os Chineses utilizavam ideogramas, ou seja, pequenos desenhos que representavam objectos ou conceitos e que correspondiam a palavras monossilábicas, para representar outras palavras. No entanto, foram os fenícios que inventaram um alfabeto de base fonética na segunda metade do II milénio a. C., os primeiros a tomar consciência dos sons que constituíam a sua língua. Este alfabeto fenício, reinterpretado primeiro pelos gregos e pelos romanos depois, é o que está na base do alfabeto usado pela generalidade dos sistemas de escrita contemporâneos (figura 1).

Figura 1- Alfabeto Fenício e Alfabeto Latino

Alfabeto fenício																										
𐤀	𐤁	𐤂	𐤃	𐤄	𐤅	𐤆	𐤇	𐤈	𐤉	𐤊	𐤋	𐤌	𐤍	𐤎	𐤏	𐤐	𐤑	𐤒	𐤓	𐤔	𐤕	𐤖	𐤗	𐤘	𐤙	𐤚
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	X	Z	V	W		
Alfabeto latino																										

Fonte: Mateus e Villalva (2006), Pág. 30.

A escrita faz parte da própria humanidade pois é um instrumento sem o qual as civilizações actuais não poderiam existir (Sardinha, 2000).

Na perspectiva de Pierre Fontanier (1977), escrever é fixar duas vezes enquanto para Lerner (1989), escrever é codificar linguagem, utilizando os sinais gráficos convencionais de uma língua e também o seu sistema sintáctico e semântico, em textos portadores de mensagens significativas (Sardinha, 2000, 2006).

O professor é então um fornecedor de apoios, durante o percurso em que consiste a produção de cada texto ou no percurso global de desenvolvimento das capacidades de expressão escrita (Barbeiro, 1994).

O processo de escrita depende então das seguintes etapas:

- Coordenação entre os sistemas de informação visual, auditivo, motor, linguístico, conceptual ou seja a aprendizagem de destrezas de escrita;
- A memorização auditiva e gráfica de cada letra palavra e respectivos sons;
- Motricidade suficiente para integrar relações complexas de olho/mão;
- Uso da metacognição (que fornece a habilidade de controlar as competências cognitivas enquanto se escreve).

Moffet (citado por Sardinha, 2000) vê a escrita como a aglutinação de um número de elementos constituintes de origem diversa, como o desenho, a transcrição e a cópia, a paráfrase, o sumário, o plágio, a expressão de um assunto em palavras e monólogo interior.

Para Sequeira (1990: 42), “activar o conhecimento já adquirido e armazenado na memória de longa duração de modo a que vá influenciar a selecção, integração e compreensão de conhecimentos novos, assim como aperfeiçoar os vários passos do processo da atenção, são actividades que se baseiam no princípio de que o conhecimento se vai consolidando pela construção”.

Neste sentido, todas as actividades de escrita, de reescrita e de experimentação e fruição do texto, seja por meio de tema livre ou por meio de condicionantes várias são extremamente úteis, na aquisição e aprofundamento de uma competência literária, pois o ensino da língua na escolaridade básica deverá ser fundamentalmente uma formação para a leitura e uma formação para a escrita.

Desta forma, se devem encontrar inúmeras situações/actividades, que possam levar à aprendizagem da escrita. A nível de exemplo citamos: histórias incompletas, cujo objectivo é a elaboração de uma história; preenchimento de balões de fala ou legendagem de textos em banda desenhada; etc...

No entanto, durante estas ou quaisquer outras actividades, o professor tem de dar apoio (através de sugestões ou de informações sobre essa mesma actividade) e guiar os alunos, para que estes ultrapassem todos os obstáculos que possam surgir ao longo desse trabalho de desenvolvimento da escrita.

1.2.2. A Aprendizagem da Escrita

Segundo Clanché (1977), a criança que tenha uma vez experimentado plenamente o difícil prazer da escrita, nunca mais o esquece. Por esta razão é necessário cativar as nossas crianças para a escrita para que estas a possam utilizar na sua vida escolar, familiar e social.

Para que esta (linguagem escrita) seja adquirida é necessário ter consciência de que esta exige sempre uma atenção deliberada e intencional. Assim, temos de lhe prestar atenção para a percebermos pois é necessário descodificá-la, isto é, transformar as palavras e as frases escritas numa representação interna, linguística, de base fonológica para assim obtermos o seu significado e, assim, compreendermos o que está escrito. Nesta perspectiva, a competência textual é então a capacidade de processar a informação e a organização de textos e de dar coerência ao que está a ser lido e/ou produzido.

Neste sentido, a competência textual está intimamente ligada à noção de competência linguística, no sentido *chomskiano* do termo e à noção de competência comunicativa, definida por Hymes (1984), ou seja a capacidade de utilizar a língua em contextos culturais específicos (Pereira, 2006: 195).

Assim sendo, como podem os alunos aprender a lógica textual e adquirir uma capacidade de processamento da informação escrita, conquistando uma produção textual cada vez maior/melhor e mais complexa? Na óptica de Vygotsky (1995), a criança usa correctamente certas formas de estruturação linguística mesmo antes de entender as operações lógicas que representam. Nesta óptica o desenvolvimento da escrita tem início antes da entrada na escola, (Luque e Vila, 1985, cit. Sardinha, 2005).

Por volta dos 3 anos, as crianças têm esquemas de cenas, eventos, histórias... Por volta dos 4... 6 anos, os esquemas alargam-se a situações do quotidiano, objectos e conclusões que, embora rígidos permitem-lhes tanto a compreensão e evocação de histórias, como a comunicação e a lembrança ordenada, são capazes de resumir uma

história se esta for familiar e tiver uma estrutura simples. Estes esquemas servem para a compreensão e memória de situações, para a predição de novos acontecimentos e planificação de acções do seu meio (Rumelhart, 1975, citado por Sardinha, 2000).

Por volta dos 5-6 anos, as crianças começam a codificar foneticamente a palavra. A partir dos sete anos, têm maior capacidade de atenção, quase uma correcta articulação e um bom nível de linguagem oral. Aumentou a organização do pensamento com a capacidade de identificação, o reconhecimento das partes e do todo, as suas relações espaço-temporais, a percepção visual, a percepção auditiva, a percepção táctil, a coordenação da vista e a realização do traço, a lateralidade, a motricidade grossa e fina, a coordenação entre a pressão dos dedos sobre o lápis, e sobre a folha de papel [...] (Martins e Niza, 1998).

À medida que crescem vão sendo mais rápidas e precisas, memorizando durante mais tempo, os seus esquemas tornar-se-ão mais articulados, flexíveis e conscientes. Estas mudanças no funcionamento cognitivo das crianças permite-lhes enfrentar actividades cognitivas complexas, como compreender e exprimir ideias, comunicar mediante o uso da linguagem escrita e utilizar estratégias que lhes permitem fazê-las de forma eficaz.

As crianças vão desenvolvendo as suas capacidades neste processo de comunicação receptiva e produtiva e podem descobrir as possibilidades que oferecem a leitura e a escrita como fonte de prazer, fantasia, informação, saber e construção social do conhecimento (Sardinha, 2000).

A criança deverá observar por si, habituando-se a reconhecer, a comparar e a distinguir fonemas e grafemas, apropriando-se, progressivamente, do sistema da língua, podendo usá-la nas variantes do pensamento, personalizada e como meio de comunicação.

Segundo Luque e Vila (1985), dos nove aos doze anos, a criança já é capaz de reconhecer num texto as ideias mais importantes, conseguindo criar textos simples, respeitando as normas elementares da escrita (correspondência fonema-grafema, linearidade, separação de palavras, utilização de signos, emprego de maiúsculas, etc...).

Barbeiro(1994), em recentes investigações, concluiu que a consciência (meta)linguística deveria estar presente no processo de escrita ao longo do período de escolaridade, correspondente ao ensino básico. Segundo este autor, a reflexão metalinguística constitui um meio de atingir um maior conhecimento sobre o processo de escrita.

A consciência metalinguística ajuda os sujeitos nas suas tomadas de decisão e a fazerem as suas escolhas ao escreverem um texto, pois a “construção textual não se limita à disposição linear de palavras, mas... ganha profundidade com a possibilidade de escolha entre alternativas”, (Barbeiro, 1994: 384).

Assim, vários modelos de escrita foram surgindo: modelos lineares e modelos não lineares. Os modelos lineares de Rohman e Wleck (1964) e de King (1978) privilegiam a composição/escrita ao longo de três fases: pré-escrita, escrita ou articulação e reescrita. Estes modelos foram considerados bastante simplificadores, porque defendiam uma sequência fixa e linear de produção que ia da pré-escrita à escrita e reescrita. Os modelos não lineares de escrita privilegiam a escrita como um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento durante a escrita do texto (Hayes e Flower, citado por Barbeiro 1994 e Sardinha 2000).

Wilkinson (citado por Sardinha 2000) liga o desenvolvimento da linguagem manifestado na escrita aos incentivos sociais e aos estímulos situacionais exercidos sobre o aluno ao aprender a escrever. Segundo este autor, a progressão na aprendizagem da escrita é feita, simultaneamente, tendo em vista o plano cognitivo, o afectivo e o moral ligando diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

Britton (1975) privilegia os modelos funcionais associando sempre o desenvolvimento da escrita à cognição. Defende que o aperfeiçoamento da escrita depende da maturação cognitiva do jovem e é directamente proporcional à assimilação completa das competências que vão sendo dominadas. A aprendizagem é feita através de etapas: *associative writing*, *performative writing*, *communicative writing*, *unified writing* e *epistemic writing*. Estas etapas do desenvolvimento da escrita não apresentam

uma ordem cronológica e estão pendentes do amadurecimento do jovem quer para a aprendizagem da leitura como da escrita (Sardinha, 2000).

Os grandes impulsionadores do estudo da metacognição foram Flavell e Brown. Com efeito, Flavell (1976) acentua a existência de uma interacção de funções cognitivas e metacognitivas, sobretudo no domínio da leitura, de modo que as questões que se podem colocar acerca do que se está a ler podem implementar o conhecimento (função cognitiva), ou então, permitir a sua monitorização (função metacognitiva).

A ênfase atribuída nos últimos anos ao papel da metacognição, no processo de aprendizagem, ainda não encontrou consenso quanto à sua definição, não se sabendo por vezes o que é cognitivo e o que vai além da cognição (Brown, 1987).

A metacognição é um conhecimento do próprio conhecimento (Weinet, 1987), que permite a avaliação e regulação dos processos cognitivos. É um processo activo e reflexivo que está dirigido à nossa própria cognição. Um processo através do qual nós saímos do sistema cognitivo para melhor podermos observar o nosso próprio processamento cognitivo, o que implica uma distinção entre conhecimento metacognitivo e processamento cognitivo (Simões, citado por Sardinha, 2000).

O conhecimento metacognitivo é o conhecimento de si como alguém que resolve problemas. É muito mais do que conhecimento acerca de estratégias e componentes da resolução de problemas, ou seja, há uma consciencialização da forma como determinadas variáveis interagem para influenciarem os resultados das actividades cognitivas (Flavell e Wellman, 1977, citado por Sardinha, 2000).

O processamento metacognitivo é um processo que se liga com a auto-monitorização e com a auto-avaliação das tarefas em que o sujeito está envolvido. O processamento cognitivo refere-se à aquisição de informação do tipo daquela que é descrita por Flavell (1976), como, por exemplo, conhecimento de si, conhecimento do domínio do problema e conhecimento da estratégia. Mas, para que se explore toda a sua utilidade, este conhecimento tem de ser adquirido através de processamento metacognitivo.

1.2.3. A Memória

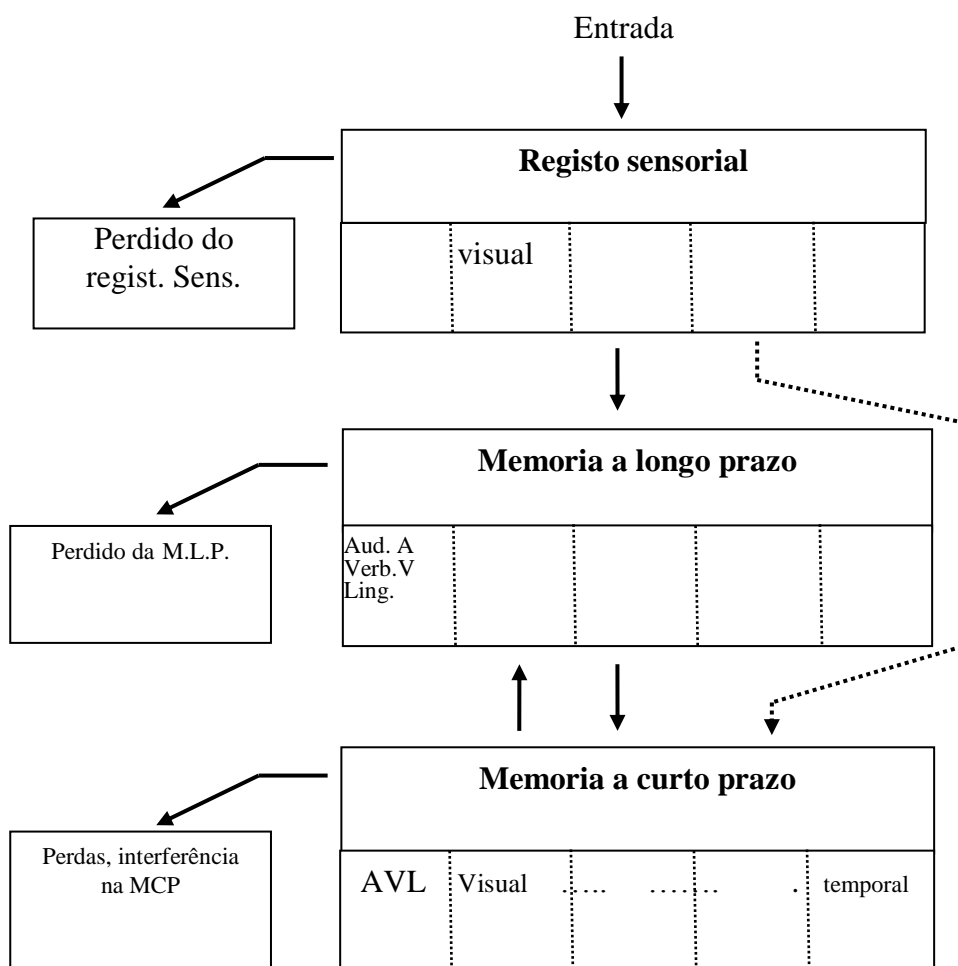
Como o nosso trabalho se socorre da memória convém reflectir acerca dos vários tipos de memória, sendo assim o modelo de memória apresentado por *Atkinson* e *Shiffrin* preconiza a existência de três tipos de memória, que são: o registo sensorial; a memória a curto prazo e a memória a longo prazo.

Baddelley e *Hitch* (1974, cit. *Sardinha*, 2005) sugerem que se substituam as memórias de curto e longo prazo por uma memória permanente e única, onde existiria uma memória de trabalho. A sua função seria a mesma da memória de curto prazo.

Por seu turno, *Tulving* (cit. *Sardinha*, 2005) distingue entre memória episódica e memória semântica, que se situam na memória de longo prazo, sendo a primeira referente às experiências pessoais e relações temporais, e a segunda referente a factos transcendentais à vida real, como, por exemplo, o significado de conceitos. Nos finais da década de 70, consolida-se o estatuto da memória como entidade funcional, em oposição à anterior visão estrutural. Esta é a década do estudo da memória de curto prazo ou memória de trabalho ou memória activa (*Baddeley* e *Hitch*, 1974, cit. *Sardinha*, 2005), que possibilita uma ligação entre processos outrora concebidos separadamente, como a atenção, a percepção e a própria memória.

O modelo desenvolvido por *Atkinson* e *Shiffrin* (cit. *Sardinha* 2005), preconiza a existência de vários tipos de estruturas que se encontram distribuídas de forma sequencial, com a informação a deslocar-se da esquerda para a direita. Este modelo é considerado uma peça-chave para as concepções teóricas dominadas pelo postulado de que a memória é um armazém múltiplo composto por estruturas ou características formais, por um lado, e processos de controlo, por outro (figura 2).

Figura 2 – Modelo da Estrutura do Sistema de Memória



Fonte: adaptado de McShane 1991.

O registo sensorial é o que há de mais imediato em matéria de registo de informação. Já *Broadbent* em 1958 se referiu a este como registo de toda a informação proveniente do estímulo proximal num curto espaço de tempo. Informação esta que pode ser captada de diferentes formas conforme o tipo de registo sensorial a que se destina.

Em 1967 *Niesser* distinguiu entre memória icónica, que é o registo das propriedades espaciais, e memória ecóica, que representa o registo das características temporais da informação.

Segundo a abordagem do processamento da informação a capacidade da memória de longo prazo é, praticamente ilimitada, e é constituída por todo um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Com a utilização de um tipo de material não verbal, a ênfase até então colocada numa concepção estrutural de memória, começa a dar lugar a uma outra concepção, mais centrada na representação e estruturação da informação.

A memória a curto prazo tem como principais características dois tipos de limitação: uma limitação na sua capacidade e outra limitação quanto à persistência da informação. À memória a curto prazo chegam informações, quer do registo sensorial, quer do próprio conhecimento do sujeito, que se prende com aspectos científicos, com regras de linguagem, estratégias, etc., no fundo, conhecimento que se vai acumulando para aumentar a experiência pessoal.

A memória de curto prazo tem como função principal facilitar a retenção e controlo de informação, pelo que se designa por central operativa ou executiva (Tulving, 1972, cit. Sardinha, 2005). O principal papel da memória a curto prazo é o de ser responsável pela aquisição de nova informação e pela utilização da informação já existente sempre que o sujeito o considere útil.

Na década de 80, o estudo dos processos de recuperação acentua o papel do sujeito na busca activa de estratégias para recuperar a informação. Baddeley (1986), para além de propor, como vimos, a existência de domínios de processamento (em paralelo) em vez da noção de níveis de processamento (em série), distingue, também, os processos automáticos dos processos activos ou auto-regulados de recuperação.

De facto, estes últimos processos revelam que o sujeito pode iniciar um processo de busca activa de informação, avaliar essa informação e decidir qual a mais adequada à tarefa em curso, pelo que o autor considera que a recuperação é semelhante à resolução de problemas.

Segundo Tulving (cit. Sardinha, 2005), a memória a longo prazo seria constituída por duas instâncias, que são a memória semântica (cujos conteúdos se prendem com o conhecimento geral do mundo, com o conhecimento de estratégias de resolução de problemas, com regras gramaticais, teria como função produzir informação através dos processos subjacentes ao raciocínio) e a memória episódica (tem por função a organização espaço-temporal da informação e tem um carácter autobiográfico).

Uma vez introduzida esta distinção da memória, esta passou a ser utilizada por diversos autores, no sentido de averiguar a sua estrutura e organização (Anderson, 1983).

A organização da memória semântica é extremamente complexa, uma vez que encerra numerosas unidades de informação que o sujeito vai acumulando ao longo da sua existência, bem como as relações entre essas diferentes unidades.

Um dos modelos mais conhecidos de memória semântica é o modelo de Anderson, também conhecido por ACT “*Adaptive Control of Thought*” (Anderson, 1983). Este modelo efectua a síntese de alguns conceitos básicos que servem de base à componente executiva da memória.

No que se refere especificamente à memória, o modelo ACT preconiza a existência de três instâncias: A memória de trabalho, a memória declarativa e a memória executiva, sendo a primeira a que contém a informação mais acessível e aquela que efectua a ponte entre a memória declarativa e a memória executiva.

1.2.4. O Lugar da Escrita e da Leitura nos Programas

No currículo Nacional do Ensino Básico é referido que o domínio da Língua Portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania. Com este currículo pretende-se desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita desenvolver as seguintes competências gerais:

- Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- Ser um leitor fluente e crítico;
- Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.

Ao nível da Língua Portuguesa, no primeiro ciclo, pretende-se garantir o desenvolvimento das competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão do oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua. No que diz respeito à compreensão oral, deseja-se o alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão, e para isso, definiram-se as seguintes metas:

- Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão;
- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.

Na expressão oral pretende-se o alargamento da expressão oral em Português padrão para que possam atingir as seguintes metas:

- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;
- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente.

Na leitura pretende-se a aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito e, assim, poderem adquirir:

- Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;
- Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.

Na expressão escrita requer-se o domínio das técnicas instrumentais da escrita e assim os alunos obterem:

- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;
- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.

Finalmente, ao nível do conhecimento explícito, pretende-se o desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais e, assim, adquirirem:

- Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita;
- Conhecimento dos paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas.

Como se pode verificar, através da informação aprovada, o que se pretende ao nível do currículo é o desenvolvimento de todas as competências referidas anteriormente. No entanto, há já alguns anos que a aula de Português foi definida como sendo sempre “aula de língua, de linguagem, de comunicação” (Fonseca, 1977, citado por Sardinha, 2000).

Todavia, em relação à escrita, as responsabilidades da escola aumentaram, uma vez que é aí que muitos alunos tomam contacto com modalidades de escrita segundo tipos de discurso que não encontram, na vida familiar, uma utilização habitual.

É nesta perspectiva que a escola é o lugar por excelência onde o aluno inicia a sua competência escrita, ao contrário da competência oral. Daí a necessidade de práticas convictas e motivadas, como refere Fonseca (1994: 150) “Práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para os objectivos da aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua.”

Para Amor (1993: 114), não há tempo a perder. A autora adverte:

“Há que ter consciência nítida da existência, no próprio sistema de ensino, de um conjunto de ideias e modos de actuação responsáveis pelo “fenómeno de desertificação a que hoje se assiste no território da escrita.”

Na óptica de Amor (1993), esta “desertificação”, (Sardinha, 2000) manifestada na escassez de tempo dedicado à escrita, se não for combatida, levará a que a disciplina de

Português apareça ao nível do ensino secundário como uma disciplina de recuperação, face às dificuldades apresentadas pelos alunos.

Neste sentido, Fonseca (1992) apela para a urgência de uma “pedagogia da escrita” que requer motivação e sistematização.

Desta forma, ler continua a ser “ a base de quase todas as actividades que se realizam na escola ” (Colomer e Camps, 2002:70) pelo que o seu frágil domínio se pode repercutir na aquisição de conhecimentos nas diversas disciplinas dos *curricula* (Viana, 2002). Neste sentido Azevedo (2006: 8) refere que:

“o ensino da língua na escolaridade básica deverá ser fundamentalmente uma formação para a leitura e uma formação para a escrita, já que saber interagir adequadamente com materiais escritos constitui, no actual contexto de uma sociedade dominada pela chamada “galáxia de Gutenberg”, a base do exercício de uma competência de literacia.”

Em resumo, na perspectiva destes autores assiste-se a uma relação intrínseca entre a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita.

1.3 A NARRATIVA E A BANDA DESENHADA

1.3.1. A Narrativa

A narrativa e a Banda Desenhada têm em comum traços idênticos ao nível da sua estrutura. Por essa razão, cabe nesta parte do nosso trabalho uma breve resenha acerca da narrativa, que segundo Roland Barthes (1976), está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, começa com a própria história da humanidade.

César Segre (citado por Pereira 2006: 198) tece uma breve resenha sobre alguns responsáveis pelo estudo da narrativa:

“Vai-se de Aristóteles, com a observação abstracta segundo a qual uma narração deve ter princípio, meio e fim, a Propp para quem é conto popular maravilhoso ‘qualquer desenvolvimento que parte de um dano ou de uma falta e que, passando por funções intermédias, culmina num casamento ou noutras funções do tipo resolutivo, isto é utilizadas como desfecho’; vai-se de Labov a Waletzki, com o esquema quinquenal (orientação; complicação; avaliação; resolução; coda), a Greimas, que, entre os extremos ‘rotura da ordem e alienação/reintegração e exposição da ordem’, coloca a intervenção do herói, que se classifica e cumpre a sua missão”.

O texto narrativo estende-se a tipologias tão diversas como o conto, narrativas: mitológicas, lendárias, de fundo históricas, de aventuras, etc... No entanto, iremos essencialmente debruçar-nos sobre os chamados contos tradicionais povoados de maravilhoso ou não, enfim, histórias de encantar crianças e adultos.

Mas antes de nos debruçarmos sobre este assunto, faremos uma breve análise da estrutura da narrativa estudada por diferentes disciplinas como as do foro dos linguistas, dos psicolinguísticas, dos narratólogos e dos psicólogos.

Optou-se por seleccionar, apenas, aquelas que têm mais pontos em comum, como a do narratólogo Larivaille (1974), que a considera constituída pelos seguintes estádios:

- Um estado inicial de equilíbrio;
- Um processo dinâmico, que compreende um momento de instauração de um desequilíbrio;
- Uma acção para restabelecer o equilíbrio e as consequências dessa acção;
- Um estado final, em que o equilíbrio é recuperado.

Kintsch e Van dijk caracterizam-na essencialmente através da sua superestrutura, que eles consideram constituída pelos seguintes elementos:

- A exposição, ou situação inicial, onde são descritos elementos como as características dos agentes da acção, do lugar da acção e ainda do momento e das circunstâncias físicas e socioculturais da acção;
- A complicação, que corresponde a um acontecimento ou a uma sequência de acontecimentos que vêm perturbar o estado inicial (romper o equilíbrio);
- A resolução, que corresponde às reacções do agente (ou dos agentes) subsequentes à complicação, destinadas a restabelecer o equilíbrio inicial.

Mas, o esquema canónico mais divulgado e sujeito a transposições, é o do psicólogo Fayol (1985), que assenta numa estrutura cognitiva que corresponde a uma representação formal da estrutura geral da narrativa, ou seja, a um conjunto de elementos que lhe dão forma:

- Um estado inicial de equilíbrio;

- Um momento de instauração de um desequilíbrio;
- Uma ou várias acções para restabelecimento do equilíbrio;
- Em estado final, em que se recupera o equilíbrio.

Como este trabalho irá debruçar-se sobre o uso da banda desenhada na aprendizagem da narrativa, optou-se pela escolha de uma narrativa tradicional e de estrutura simples como aquela que é feita por Oliveira (2006) sobre os contos:

- Início – nele aparece o herói (ou heroína). Problemas vinculados à realidade, como estados de carência, penúria, conflitos, etc., que desequilibram a tranquilidade inicial;
- Ruptura – é quando o herói se desliga de sua vida concreta, sai da protecção e mergulha no completo desconhecido,
- Confronto e superação de obstáculos e perigos – procura de soluções no plano da fantasia com a introdução de elementos imaginários;
- Restauração – início do processo de descobrir o novo, possibilidades, potencialidades e polaridades opostas;
- Desfecho – volta à realidade. União dos opostos, germinação, florescimento, colheita e transcendência.

Como estas narrativas breves veiculam várias mensagens como diz Bettelheim (2006: 15):

“[...] que a luta contra várias dificuldades na vida é inevitável, faz parte intrínseca da existência humana – mas que se o homem se não furtar a ela, e com coragem e determinação enfrentar dificuldades, muitas vezes inesperadas e injustas, acabará por dominar os obstáculos e sair vitorioso.”

E ainda segundo este autor (Bettelheim 2006: 20):

“ O conto distrai a criança, elucida-a sobre si própria, e promove o desenvolvimento da sua personalidade. Tem tantas significações, em tantos níveis diferentes, que enriquece a existência da criança por maneiras diversas não havendo, que livro algum capaz de igualar a quantidade e diversidade de contributos que estes contos trazem às crianças.”

Pereira, (2007) sugere-nos as seguintes diferenças ao tentarmos desenvolver a competência textual narrativa. A autora distingue assim “narrar” de “relatar”(quadro1)

Quadro 1 – Distinção entre Narrar e Relatar

Anos de Escolaridade	Primeiro e Segundo	Terceiro e quarto
Narrar	O livro para completar.	O conto maravilhoso. A narrativa da aventura.
Relatar	O relato de experiências vividas.	O testemunho de uma experiência vivida.

Fonte: Grelha adaptada de Pereira (2007)

Não podemos deixar igualmente de fazer um breve resumo dos elementos básicos de uma narrativa:

- A acção (conjunto de acontecimentos que se desenrolam num determinado espaço tempo):
 - É constituída por três acções: intriga, acção principal e acção secundária.
 - É constituída por um número variável de sequências: encadeamento ou organização por ordem cronológica; encaixe; alternância.

- Pode dividir-se em: apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho (introdução, desenvolvimento e conclusão).

➤ O tempo:

- Cronológico ou tempo da história;
- Tempo histórico;
- Tempo psicológico;
- Tempo do discurso (linear, com alteração da ordem temporal; ao ritmo dos acontecimentos, a um ritmo diferente.

➤ As personagens:

- Quanto ao relevo (protagonista, personagem principal ou herói; personagem secundária; figurante);
- Quanto a sua composição (personagem modelada ou redonda ou esférica; personagem plana ou desenhada; personagem tipo; personagem colectiva.);
- Quanto à sua caracterização: directa (autocaracterização ou heterocaracterização) e indirecta.

➤ O espaço ou ambiente:

- Físico, social ou psicológico.

➤ O narrador:

- Quanto à sua participação pode ser: heterodiegético, autodiegético e homodiegético;
- Quanto à focalização pode ser: onisciente, interna, externa, neutra, restritiva, interventiva.

1.3.2. A Banda Desenhada

Caracterizar a Banda Desenhada assume uma grande relevância pois será o tipo de texto que irá suportar as nossas actividades constantes na metodologia.

A Banda Desenhada utiliza a imagem e o texto e para além de tudo tem um aspecto lúdico que em nosso entender pode permitir uma melhor aprendizagem dentro da sala de aula. É uma arte literária e gráfica ou uma história contada graças às imagens, aos desenhos, acompanhadas de um texto explicativo ou diálogo. A leitura da BD não se limita aos textos contidos nos balões de fala, mas, pelo contrário exerce-se sobre o conjunto texto/imagem, tratando-se de uma aquisição global deste conjunto, ou seja o completar entre o elemento icónico e o elemento linguístico. É a partir desta junção que se exerce sobre o aluno o prazer de ler, graças à sucessão de vinhetas.

Mário Moura (2007) no *The Ressabiator* referiu que:

“durante muito tempo considerou-se a Banda Desenhada como sendo uma literatura para iletrados, um cinema dos pobres, e isto não era apenas a versão popular dos acontecimentos, mas igualmente a posição académica que analisava uma banda desenhada em termos de escalas de planos como se fosse o storyboard de um filme.”

Este autor refere ainda que em *Understanding comics*, Scott McCloud (1993) formalizou uma noção que todos os verdadeiros criadores e apreciadores de BD já conheciam embora de forma instintiva:

“a Banda Desenhada não é uma mera cópia ou adaptação estática e infantilizada de outra coisa qualquer; ela é interessante precisamente por ser uma sucessão de desenhos e de palavras acompanhadas por um leque específico de símbolos gráficos (balões, quadradinhos, legendas, etc).”

O uso da B.D. no ensino teve então várias etapas que foram referidas por Roux (1982):

- Um estágio de reprovação, baseado em razões de ordem ética por esta ser demasiado “audaz”, psicológica porque a imagem matava a imaginação e social por estar associada (em França) à instrução dos analfabetos;
- Um segundo estágio em que se favoreceu a criação de bandas desenhadas franco-belgas em detrimento das americanas e pelo facto da nova geração de professores ter crescido com bandas desenhadas, tornando-se numa nova “moda” que os próprios universitários aproveitaram;
- O último estágio é aquele em que os professores passaram a utilizar a banda desenhada.

Santos (citado por Ferro, 1987) refere que esta mudança em relação à banda desenhada, por parte dos professores, pedagogos e intelectuais, tem como base os seguintes cinco motivos:

- Motivos de ordem psicopedagógicas: conhecer o mundo da criança;
- Motivos de ordem audiovisual: ensinar a ver verdadeiramente;
- Motivos de ordem específica: ensinar a ler, tomar consciência da verdadeira linguagem falada, real, com as suas singularidades e seleccionar as melhores bandas desenhadas;
- Motivos de ordem homeopática: estimular a expressão oral;
- Motivos de ordem cultural: facilitar a aprendizagem da leitura e despertar na criança o interesse por determinados assuntos, levando-a a ler livros de carácter mais sério.

Gigi e Castilho (citado por Sá, 1995) enumeraram vantagens da utilização da banda desenhada no meio escolar:

- É um instrumento pedagógico válido, porque sempre se aprendeu alguma coisa a ler B.D. Tudo depende da qualidade das bandas desenhadas que os leitores escolhem;

- É um instrumento educativo e de formação, porque fornece informações múltiplas, transmite uma certa ideologia, pode ser utilizada para exercícios de leitura e de compreensão, cria hábitos mentais de crítica, de trabalho, de aprendizagem, etc.).

Roux (1970) salienta algumas vantagens que poderão decorrer da utilização da B.D. na sala de aula, referindo que se pode:

- Utilizar certas bandas desenhadas para desenvolver nos alunos a precisão na utilização do vocabulário e a preocupação da procura da palavra certa;
- Utilizar a B.D. para motivar para a expressão escrita;
- Utilizar a B.D. para o desenvolvimento de certas capacidades como, por exemplo, a imaginação, a síntese, a interpretação, a observação, o espírito crítico, o sentido de humor;
- Utilizar a B.D. como ponto de partida para a passagem a outras leituras, geralmente consideradas como mais sérias.

Aquele autor afirma ainda que a B.D. tem uma dupla finalidade: por um lado, constitui uma espécie de iniciação à imagem, que ocupa um lugar tão importante na sociedade e na cultura moderna, sobretudo a dos jovens; por outro lado, permite aos jovens consumidores de bandas desenhadas lê-las correctamente e escolher as boas bandas desenhadas (devendo o adjectivo “boas” ser interpretado não no sentido moral, mas antes no sentido qualitativo, estreitamente dependente das características gráficas destas bandas desenhadas).

No entanto, antes de se ler Banda Desenhada numa sala de aula, em primeiro lugar têm de explicar-se diversas coisas, como por exemplo a forma do balão que pode afectar o que é dito e que Mário Moura (2007) explica que devemos assim ter em atenção a linguagem própria da Banda Desenhada ou seja:



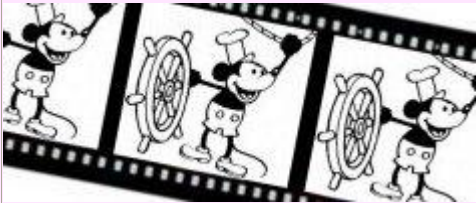
“um balão em forma de estrela é dito aos gritos; um balão derretido indica sarcasmo; uma frase num balão demasiado grande indica que faltam palavras ao personagem. Por vezes, o balão desaparece, ficando apenas a sua cauda como um mero auxiliar de direcção. Este tipo de balão pode representar coisas ditas em voz baixa, sem convicção ou em segundo plano.(...)Se o discurso de um personagem é representado por um balão, os ruídos ambientes são representados por onomatopeias.(...) O balão de pensamento actualmente, caiu em desuso, demonstrando que existem coisas que associamos à bd que, apesar de parecerem essenciais, se tornaram datadas. Depois dos anos oitenta, tornou-se muito raro encontrar balões de pensamento numa história de bd. Actualmente, os melhores argumentistas só os usam de forma irónica ou satírica. Em substituição dos balões de pensamento, começou a usar-se as legendas como uma narrativa em voz-off. Os personagens tornam-se narradores participantes e o narrador omnisciente desaparecia quase por completo.”

- Os balões (que podem conter o diálogo ou monólogo ou discurso directo das personagens, ou ainda onomatopeias que reproduzem sons produzidos pelo ambiente ou pelas personagens) que em função dos seus conteúdos podem ser: verbais (que contêm apenas signos linguísticos); não-verbais (que contêm apenas signos icónicos e que servem para simbolizar a surpresa, a dor, a indignação, etc.) e os balões mistos (que misturam signos dos dois tipos e que servem para simbolizar gritos, emoções);
- As vinhetas que representam as imagens da narrativa, que se pretende contar aos leitores, têm uma sequência apresentada em tiras ou numa ou várias pranchas e onde interage a pintura e o cinema (a perspectiva, o contraste, a utilização das cores); têm um enquadramento, diferentes tipos de plano com determinadas funções (plano geral, plano de conjunto, plano médio, plano americano, plano aproximado, grande plano).
- As pequenas colunas em branco, entre as vinhetas, que levam o leitor a supor ou a imaginar a sequência da história, através da sua subjectividade;
- As legendas (pequenos textos que podem estar situados na parte superior ou inferior das vinhetas) que representam a voz do narrador e que fornecem informações sobre a narrativa (o espaço, o tempo, as personagens, acções, etc.).

E é esta linguagem própria constituída por imagem/texto que transporta o leitor e o convida a fundir-se com a história. No entanto, a Banda Desenhada não surgiu de modo incoerente e, embora seja uma arte recente, ela tem uma cronologia. A que nos parece mais adequada e mais sintética para se perceber a sua história foi a encontrada no site da internet <http://bdportugal.info/Comics/Misc/Artigos/Cronologia/index.html> (figura 3)

Figura 3 - Breve Cronologia da BD

	<p>Pintura rupestre</p>
	<p>Hieróglifos egípcios.</p>
	<p>A célebre Tapeçaria de Bayeux data de 1077. Esta notável peça conta, em 70 m de tecido, a história da invasão e conquista da Inglaterra por Guilherme "O Bastardo", duque da Normandia.</p>
	<p>1847 Uma cena com balões. Suplemento Burlesco, Patriota #960, 19-Ago-1847.</p>
	<p>1850 Uma narração ilustrada. Revista Popular #18, 3-Ago-1850.</p>
	<p>1857 Uma narração ilustrada. Jornal Para Rir #2 (2ª série), 13-Ago-1857.</p>

	<p>1895 The Yellow Kid</p> <p>O primeiro comic nos U.S.A.</p> <p>Os seus verdadeiros precursores foram o suíço Rudolfe Toeffler (Histórias em Estampas, 1846-47), o alemão Wilhelm Busch (Max und Moritz, 1865) e o francês Christophe (A Família Fenouillard, 1889). Mas é somente nos finais do século XIX, com o desenvolvimento da imprensa, que surgem as primeiras bandas desenhadas completas, as BD de balões, publicadas no jornal New York World e que relatavam as aventuras de um miúdo, o Yellow Kid.</p>
	<p>16-Fev-1896 The Yellow Kid, o primeiro comic a cores.</p> <p>Estas narrações foram denominadas Comics porque durante 25 anos foram essencialmente cómicas.</p> <p>1904 Daily Strip</p> <p>Primeira tentativa de criar uma tira diária - no Chicago American.</p>
	<p>1926 Mickey - O primeiro desenho-animado famoso.</p> <p>A banda desenhada com movimento!</p> <p>O avô dos desenhos animados foi o inventor francês Emile Raynaud, com o seu Teatro Óptico, fundado em 1888.</p>

	<p>1929 Tarzan</p> <p>O primeiro comic realista - desenhado por Harold Foster.</p>
	<p>1929 Buck Rogers</p> <p>O primeiro herói de ficção-científica.</p>
	<p>1934 Flash Gordon</p> <p>O mais famoso herói de ficção-científica.</p>
	<p>1934 Mandrake</p> <p>O famoso herói de Lee Falk.</p>
	<p>1936 Fantasma (The Phantom)</p> <p>O famoso herói de Lee Falk.</p>
	<p>1938 Superman</p> <p>O mais famoso herói sobre-humano.</p>
	<p>1943 Garth</p> <p>O mais famoso herói inglês.</p>
	<p>1947 Aparecem na Itália as fotonovelas.</p> <p>Fotografias com balões.</p>

	<p>Tarzan de carne e osso.</p> <p>Adaptação de um filme ao estilo da banda desenhada.</p>
	<p>Dan Dare</p> <p>Desenhos com côr de relevo</p>
	<p>Desenhos & imagens reais.</p>
	<p>Desenhos feitos com o auxílio de computadores.</p>
	<p>Arthur em CD-ROM</p> <p>Banda desenhada interactiva.</p> <p>BD em que um objecto se anima quando lhe clicamos com o rato.</p> <p>Toy Story</p> <p>Desenhos feitos por computadores.</p> <p>Adaptação do cinema à BD.</p>
	<p>Fim da BD</p> <p>BD, literatura, TV, e cinema convergem todos para os videogames de realidade virtual.</p>

Fonte: <http://bdportugal.info/Comics/Misc/Artigos/Cronologia/index.html>

Embora não esteja referida nesta cronologia, há quem considere que a sátira à viagem de D. Pedro II pela Europa (1872) “Apontamentos sobre a picaresca viagem do Imperador de *Rasilb* pela Europa”, que teve três impressões, é segundo o artigo encontrado no site da internet sobre Rafael Bordalo Pinheiro (desenhador e aguarelista, ilustrador, decorador, caricaturista político e social, jornalista, ceramista e professor) o pioneiro em Portugal da Banda desenhada. Neste site, considera-se ainda que as bandas desenhadas publicadas na Revista Popular em 1850 e no Jornal Para Rir em 1856/1857 foram cópias de originais franceses. É claro que antes de utilizarmos a BD na sala de aula, temos de explicar aos alunos a Banda Desenhada através: de pranchas, de tiras, de vinheta, de planos, de balões de fala, de legendagem etc... Então a partir da Banda Desenhada, podemos motivar para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade e, assim, desenvolver várias competências.

Embora a banda desenhada já tenha sido introduzida nos manuais tal como refere Serguei (2006) num artigo escrito no Jornal “A Voz do Minho”:

“Nos finais da década de 70, em certos manuais escolares, concretamente nos livros de português de 5º e 7º anos, a banda desenhada começa a surgir. Com ela surgem um conjunto de novas palavras, como por exemplo: vinhetas, tiras, balão, legenda...alguns pontos de gramática, como por exemplo: onomatopeias, discurso directo e indirecto; as categorias da narrativa tais como: as personagens, caracterizadas pela imagem que nos é dada delas e ainda através das suas atitudes e do seu discurso, encerrado nos balões; espaço, representado pela imagem e definido pelas deambulações das personagens, sobretudo do herói; tempo, apresentado pela sequência das vinhetas, cronológica ou não, e afectado por anacronias e elipses, tal como nas outras narrativas; acção, compreendendo, geralmente, uma situação inicial de equilíbrio, uma situação intermédia de ruptura desse equilíbrio e uma situação final de restabelecimento do equilíbrio perdido; narrador, geralmente extradiegético, sendo a sua presença denunciada pelas legendas; narratário, normalmente identificado com o leitor.”

Então, utilizar a Banda Desenhada como uma estratégia de ensino para conquistar os alunos, e assim realizarmos várias actividades como a de reescrever uma narrativa sob a forma de banda desenhada, conduzindo os alunos ao treino da ortografia, pontuação, organização sintáctica, semântica e pragmática do discurso parece-nos ter toda a relevância. Torna-se então necessário fazer a comparação entre o texto narrativo convencional e a narrativa em BD (Quadro2) presente em Cristina Sá (1996).

Quadro 2 - Comparação entre o Texto Narrativo Convencional e a Narrativa em BD

	Texto narrativo convencional	Narrativa em Banda Desenhada
M	-construída a partir de elementos existentes na superfície textual:	-construída a partir de elementos existentes na superfície textual (com base na
I	*o sentido do texto (a relacionar com o conhecimento do mundo de que o indivíduo	interpretação de vinhetas isoladas ou organizadas em sequências), gerados por todas
C	dispõe)	as variantes introduzidas pelos elementos técnicos que estão na base da construção
R	*certos tempos verbais (nomeadamente, Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito	da história, associados às operações de “mise en page” e “découpage”:
O	Imperfeito do Indicativo)	*os elementos que presidem à organização da imagem (planos e angulação,
E	*conectores (ligando proposições anexas ou grandes conjuntos de proposições)	variações e funções do quadro da vinheta, enquadramento, cor)
S	*anáforas	*os fenómenos que afectam o texto (funções dos vários tipos de texto existentes na
T	*pronomes	banda desenhada, natureza e função dos balões)
R		*os fenómenos que se referem simultaneamente ao texto e à imagem (hiatos,
U		oposição linear/tabular, oposição contínuo/descontínuo, várias relações possíveis
T		entre a vinheta e a página de banda desenhada, sentido da leitura)
U		-os blocos de texto a partir dos quais são derivadas as proposições da microestrutura
R		podem coincidir com strips
A	-a microestrutura é dominada por uma coerência linear, local	-a microestrutura é dominada por uma coerência linear, local
	-esta é parcialmente assegurada por mecanismos de inferência	-também é possível fazer inferências a partir de um texto em banda desenhada
	-a coerência local depende também de elementos tais como:	-a coerência local depende de elementos como: * constância do estilo gráfico do
	*a ordem das proposições gramaticais	autor
	*os conectores (explícitos ou implícitos)	*as relações imagem/texto
	*conhecimentos conservados na memória a longo prazo	*elementos ligados à “mise en page” como “raccords sur un regard”, o efeito
	-a coerência está também associada a tarefas específicas como a interpretação	campo/contra-campo, o retorno aos mesmos pontos de vista
	correcta de pronomes da superfície textual	*de uma forma menos sistemática do que na narrativa convencional, elementos
		como certos tempos verbais, conectores, anáforas e pronomes

M A C R O E S T R U T U R A	<p>-construída a partir da aplicação de macroestratégia e da interpretação de certos elementos da superfície textual:</p> <p>*correctores que ligam sequências de proposições capazes de constituírem uma macroproposição</p> <p>*parágrafos que estão associados a mudanças de tópico do discurso, através da introdução de novos agentes, lugares, objectos ou mundos possíveis</p> <p>*elementos semânticos ligados ao conhecimento do mundo (“quadros de conhecimentos”)</p> <p>-dominada por uma coerência global</p>	<p>-construída a partir da aplicação de macroestratégias e da interpretação de certos elementos da superfície textual:</p> <p>*legendas, que ligam vinhetas consecutivas ou sequências de vinhetas, correspondendo a conectores</p> <p>*encadeamentos de vinhetas associadas a mudanças de tópico do discurso, através da introdução de novos agentes, lugares, tempos, objectos ou mundos possíveis (podendo coincidir com o fim de um strip ou de uma página)</p> <p>*elementos semânticos ligados ao conhecimento do mundo (“quadros de conhecimentos”)</p> <p>-dominada por uma coerência global</p>
S U P E R E S T R U T U R A	<p>-corresponde a um “schéma” constituído por um conjunto de categorias características (essencialmente exposição, complicação e resolução) e um conjunto de regras recursivas que definem a ordem canónica e a ordem possível das categorias e as projectam sobre a superfície textual.</p> <p>-definida a partir de certos elementos de natureza gráfica ou linguística (parágrafos e macroconectores) e ainda de elementos semânticos (conhecimento da estrutura da narrativa e das características de cada uma das categorias que a compõem</p>	<p>-sustentada por uma estrutura típica constituída por uma situação inicial de equilíbrio (exposição), uma situação intermédia de ruptura do equilíbrio (complicação) e uma situação final de restabelecimento do equilíbrio perdido que conduz ao encerramento da narrativa (resolução)</p> <p>-definida a partir das legendas e de elementos semânticos ligados ao conhecimento da estrutura da narrativa e das características de cada uma das categorias que a compõem</p>

1.3.3. O Capuchinho Vermelho: várias versões

Como a história que iremos tratar é o Capuchinho Vermelho, cabe nesta parte do nosso trabalho uma breve resenha acerca das versões que sobre esta história foram apresentadas ao longo do tempo, assim o estudo de Silva (2007) leva-nos a tirar algumas conclusões que passamos a apresentar. Em todas as histórias criadas a partir da recuperação feita por *Perrault* existem personagens, que embora com algumas variações são quase sempre: uma menina, a avó e a presença de um lobo. Antes de *Perrault* e segundo *Bettelheim*, já citado, a História da Menina do Capuchinho Vermelho tem raízes muito antigas:

- O mito de Crono em que ele engole os seus filhos, os quais, não obstante, regressam miraculosamente do seu ventre, e onde uma pedra pesada é utilizada para substituir a criança que devia ser engolida;
- O conto latino de 1023 de *Edbert de Liège*, “*Fecunda ratis*” no qual uma criancinha é encontrada na companhia dos lobos, usando esta uma capa vermelha de grande importância para ela (os estudiosos dizem que esta capa era um capucho vermelho);
- Várias versões francesas de “A Menina do Capuchinho Vermelho”, onde algumas delas, as mais “vulgares e indecorosas”, são na perspectiva de *Bettelheim* aquelas em que o lobo faz com que o Capuchinho Vermelho coma a carne da avó e beba o seu sangue, não obstante vozes admoestadoras, que lhe dizem para o não fazer.

No entanto, a história literária de “A Menina do Capuchinho Vermelho” inicia-se a partir de *Perrault* (*Histoires ou Contes du temps passé, avec des moralités*, Paris, 1697) em cuja versão a menina e a avó são comidas pelo lobo, terminando com um pequeno poema que expõe a moral a retirar do conto. Posteriormente, e embora existam duas versões dos irmãos *Grimm*, vamos cingir-nos àquela que é mais conhecida se bem que com algumas analogias/diferenças, onde iremos somente restringir-nos à conclusão da

história, que na versão dos irmãos Grimm (1812) termina com o caçador, que ao encontrar o lobo deitado lhe abre cuidadosamente o ventre com uma tesoura salvando, deste modo, a Menina do Capuchinho Vermelho e a avó.

Após a perspectiva destes autores muitas outras versões foram publicadas em França. Não iremos, apesar de tudo, falar dessas publicações, pois teríamos muito que escrever. Falaremos somente de uma colecção de três livros publicados em 2007, “*collection contes em BD*” da editora “*Petit à Petit*”, que publica contos em Banda Desenhada de *Andersen*, *Grimm* e *Perrault*. Esta publicação, mais concretamente a de *Perrault*, é utilizada durante a actividade realizada com os alunos para esta tese. Neste livro, está a versão de A Menina do Capuchinho Vermelho de *Perrault* em Banda desenhada criada por *Laurence Clément*.

Passaremos agora para as publicações realizadas em Portugal traduzidas ou criadas sobre ou a partir da história de *Perrault* ou dos irmãos *Grimm* de A Menina do Capuchinho Vermelho. Para esse efeito, não podemos de deixar de observar que em Sara Silva (2007) são referidas as seguintes obras como sendo traduções:

- A colectânea Contos para os nossos filhos (1882), de Maria Amália Vaz de Carvalho e Gonçalves Crespo, uma selecção de vinte e cinco contos, dezanove dos *Grimm*;
- Dois livros da colecção Contos de Grimm (1883) que foram lançados por Salomão *Saragga* e figuram como a publicação inaugural da recolha de contos grimmiana em tradução portuguesa;
- As traduções de Henrique Marques Júnior, para a “Biblioteca das Crianças” (1898-1910), colecção composta por treze volumes, cujo primeiro, intitulado Contos de Fadas (1898; 2ª ed. 1905), inclui o texto “O Chapelinho Encarnado”.
- A peça de teatro infantil de *Hilda Dawson*, publicada na revista *Serões* (nº 18, Dez. de 1906);

- A versão anónima Capuz Vermelho incluída na rubrica “Para as crianças” do jornal “A Crónica”;
- Erny, 2003: 52-53, refere um conto português, que surgiu na “*Revue hispanique*, 14, 1906, p. 189 et ss.” Do qual ressumam alguns modelos da narrativa clássica em questão.
- O texto O Chapelinho Encarnado que J. Leite de Vasconcelos insere em *Contos Populares Portugueses* (Cortez, 2001: 416-417).
- O Capuchinho Vermelho traduzido por Maria Alberta Menéres no livro *Contos de Perrault* (2001). (Esta tradução não é referida por Salva Silva).

Esta autora refere ainda outras versões que fazem parte do universo literário português, com configurações gráficas e mesmo uma gramática narrativa bastante diversas:

- A versão de Guerra Junqueiro em *Contos para a infância* (1877) do texto intitulado “O Chapelinho Encarnado” onde se projectam, alguns eixos ideológicos que sustentam a perspectiva didactizante ou recursiva preconizada por este autor, recorrendo por exemplo a estratégias discursivas como as formas diminutivas: rapariguinha, avozinha e pequenita; o recurso à adjectivação de expressões como: muito bonita, cheia de bondade, a quem a mãe e a avó adoravam extremosamente; entre outros.
- Em 1923, Maria Paula Azevedo (pseudónimo de Joana Távora Folque do Souto) abre a colectânea *Theatre para a Crenças* com o texto dramático “A Menina do Capuchinho Vermelho” peça em dois actos, na qual interagem as personagens menina – a quem a dramaturga atribui a idade de cinco anos – a mãe, o lobo, o caçador e a avó, nesta versão para além da menina confundir o lobo com um cão, o caçador apenas resgata o Capuchinho Vermelho.

- O Capuchinho Encarnado: Novela infantil contada às crianças (1967), de *Leyguarda* Ferreira constituída por sete capítulos: I – Uma família feliz, II – Desobediência, III – O lobo aparece, IV – O lobo ficou sem almoço, V – A esperteza da avó, VI – Uma ideia de compadre lobo, VII – Era uma vez um lobo. Nesta novela surge uma família feliz, composta por um cavador, a esposa e uma filha a quem uma fidalga ofereceu um rico tecido para fazer um capucho.
- Datada de 1967 está a primeira edição de *A Nau Catrineta e a Outra História do Capuchinho Vermelho*, de Alice Gomes, obra que reúne dois textos dramáticos para a infância. Nesta dramatização contracenam duas personagens o Paulo e a mãe que funcionam como meio de transposição para o onírico, um espaço em que a personagem Capuchinho se desprende do livro, fala com o rapaz leitor da sua história.
- O *Gorro Vermelho*, de Ana Saldanha (2002), textualiza temáticas actuais: a insegurança nas cidades, a pedofilia ou a terceira idade. Nesta narrativa a personagem Sofia representa a Capuchinho da tradição e passa por um processo de transformação da individualização desta personagem.
- A narrativa visual (*Banda Desenhada*) assinada por *Richard* Câmara 2003, *O Capuchinho Vermelho* (na versão que as crianças mais gostam!) é a que mais se afasta dos hipotextos originais, quer pela sua componente pictórica, quer pelo seu humor subtil em que o autor lança algumas críticas sociais, levando o leitor numa viagem em paralelo desde o bosque ou a selva naturais até à mais dura selva, a cidade.
- A prosa poética de Matilde Rosa Araújo em *o Capuchinho Cinzento* em 2005, propõe uma reflexão profunda sobre a condição humana e sobre a transitoriedade da vida. Pois esta autora substituiu a cor vermelha da menina que levava a merendinha à avó, pela cor cinzenta da história que é agora da *Velha do Capuchinho Cinzento* abordando a temática da velhice e dos diferentes medos que esta encerra.

- A história do Capuchinho Vermelho contada a crianças e nem por isso, escrita por Manuel António Pina, a partir de seis pinturas a pastel da artista plástica Paula Rego em 2005, possui como hipotexto a matriz francesa, embora de acordo com o mundo de hoje. Trata-se assim de um subversivo relato visual que tem como “*leitmotiv*” o conto clássico e que é tecido em torno da família, das relações entre os seus elementos (todos femininos) e da perturbação vinda de um elemento externo, masculino, pintado disforicamente enquanto ser que suscita a agressividade por parte da figura materna. Nesta narrativa são abordadas questões/inquietações actuais como: a insegurança nas cidades, o perigo, o medo, a pedofilia, a sexualidade, a desagregação familiar, o carácter absorvente da carreira profissional, uma certa banalização da morte, a vaidade e a tensão permanente entre a essência e a aparência.

É de salientar que esta história actualmente existe no mercado português numa grande variedade, quer como traduções de publicações modificadas ou fiéis aos originais, iremos citar somente algumas e referir algumas diferenças encontradas em obras que contêm esta história:

- As mais Belas histórias para crianças, traduzido por Manuela Cruz. Edições Asa;
- O meu livro de contos, traduzido por Francisco Paiva *Boléo*. Edições Asa.
- Os mais belos contos de *Grimm*. Editora Civilização.
- Colecção Pequenitos. Edições Majora.
- Mini clássicos. Girassol Edições.
- Colecção Contos Infantis. Cavalo de Ferro Editores.
- Colecção Mini Contos. Porto Editora.
- Viagem ao País dos Contos. Editora Civilização.
- Os Melhores Contos dos Irmãos *Grimm*. *Everest* Editora.

Todas as histórias falam do capuz vermelho e da menina que a mãe enviou a casa da avó, as diferenças surgem posteriormente:

- O Capuchinho levou na cesta: ovos, manteiga e pão caseiro; bolo, boião de manteiga; bolo e garrafa de vinho; bolinhos; bolo e um potezinho de manteiga; bolinhos e um frasco de compota; bolos folhados; bolos deliciosos; pedaço de bolo e uma garrafa de sumo de groselha;
- A avó vivia: numa cabana no meio do bosque; na floresta a cerca de meia hora do caminho; na floresta a cerca de meia hora da aldeia; perto, numa casa rodeada de árvores; do outro lado da floresta; na orla da floresta;
- O lobo: convidou para uma corrida até casa da avó; indicou o caminho mais longo à menina; não comeu a menina por causa dos lenhadores; não comeu a menina por causa de um caçador; decidiu ser o primeiro a chegar; foi por um atalho;
- A menina: apanhou flores, avelãs, morangos;
- O lobo chegou primeiro a casa da avó: comeu a avó, a avó escondeu-se dentro do aparador;

Todas as histórias contam o diálogo que ocorre entre o lobo (disfarçado de avozinha) e a menina, o final da história é que difere:

- O lobo come o Capuchinho Vermelho;
- O lobo come o capuchinho vermelho e adormece, ressona, o caçador ouve-o e abre a sua barriga e salva a avó e o Capuchinho. A barriga é cheia de pedras e o lobo morre quando tenta fugir e se esmaga no chão. A avó come o bolo e fica melhor. O caçador fica com a pele do lobo. O Capuchinho regressa a casa e decide não voltar a passar pela floresta quando a mãe a proibir.

- O Capuchinho foge ao lobo e pede socorro. O lenhador ergue o machado, o lobo ao ver o machado foge com o rabo entre as pernas. O Capuchinho e o lenhador vão à procura da avó.

- O lobo come o Capuchinho e adormece, o caçador ouve o lobo, salva a avó e o Capuchinho, colocam um saco de pedras na barriga do lobo e este com sede aproxima-se de um poço e cai. A avó, o Capuchinho e o caçador celebram.

- O Capuchinho foge do lobo aos gritos. O lenhador ouve e mata o lobo com um golpe de machado e abre-lhe a barriga salvando a avó. A avó, o Capuchinho e o lenhador comeram os bolos.

- O lobo come o Capuchinho e adormece, o caçador ouve o lobo, salva a avó e o Capuchinho, colocam um saco de pedras na barriga do lobo com uma grande indigestão e a barriga a fazer: “Prrum”, chamou a atenção de todos os lenhadores e caçadores do bosque. Da última vez que o viram o lobo corria desajeitado, agarrado à barriga, com vários caçadores atrás dele e nunca mais foi visto. O Capuchinho passou a seguir os conselhos da mãe.

- O lobo comeu o Capuchinho e depois saiu de casa e deitou-se à sombra de uma árvore e adormeceu. O caçador ouviu-o e abriu a sua barriga e salvou o Capuchinho e a avó, comeram uns bolinhos e beberam uma tigela de leite e o caçador acompanhou o Capuchinho até casa. (Silva, 2007).

1.4. O Emprego das TIC em Contexto Pedagógico

As TIC são, cada vez mais, instrumentos que os contextos de ensino/aprendizagem não podem, de forma alguma ignorar. A escola, como palco de todas as aprendizagens não poderia alhear-se a esta nova realidade que está a tomar conta da sociedade portuguesa, a uma velocidade espantosa. A própria ideia de livro encontra-se em permanente mutação e muitos são os investigadores que apontam outras perspectivas acerca do futuro daquele.

Octávio H. A. (2001: 169) refere que:

“A ideia e o ideal do livro vão mudar. Essa mudança do texto impresso para o formato electrónico não significa o fim da alfabetização. Como estas tecnologias nos trazem um novo tipo de livro e novas formas de escrever, vai desaparecer apenas a alfabetização entendida como a capacidade de codificar, de decodificar e de compreender materiais impressos.”

O que quer dizer é que o texto electrónico em formato hipertextual e multimédia, segundo estes autores, oferece um novo meio de leitura e de escrita, em que o utilizador pode:

- Interagir de maneira mais dinâmica com a informação;
- Buscar e explorar significados com maior facilidade e eficiência;
- Enfrentar o texto desde suas próprias necessidades e expectativas;
- Escolher entre múltiplas trajectória e esquemas possíveis de leitura;
- Vivenciar a experiência da aprendizagem por exploração e por descoberta;
- Experimentar o texto como parte de uma rede de conexões navegáveis que oferecem acesso fácil e rápido a outra informação necessária para a compreensão.

Por todos estes motivos actualmente as TIC na sala de aula deveriam ser uma constante, embora como é óbvio com certos cuidados a tomar, pois a resolução dos problemas no ensino, não podem ser solucionados através da sua utilização. É necessário saber utilizar essas novas tecnologias de uma forma pedagógica, e com o intuito de chegar a um conteúdo, como consolidação ou pesquisa na procura de mais informações (ajudar os alunos a irem mais além na procura de conhecimentos sobre determinado assunto). Tal como refere Rosa (2006: 338) as TIC:

“ não são mais do que ferramentas de ensino-aprendizagem e, nessa qualidade, elas tanto podem ser utilizadas ao serviço de novas práticas pedagógicas centradas no aprendente como podem servir para prolongar o modelo tradicional de transmissão de conhecimentos, em que o professor e os conteúdos ocupam o centro do processo educativo”.

Sendo assim, não devemos esquecer o papel ainda fundamental e central do professor e dos conteúdos que se pretendem leccionar. O papel do professor nesta sociedade actual será então o de: orientador e de guia na procura de novos conhecimentos; colaborador no sentido de apoiar/ajudar os alunos na utilização das TIC; proporcionador de ferramentas que facilitem e desenvolvam a criatividade dos alunos no uso de exercícios de multimédia.

Logicamente, para que o professor possa desempenhar estas tarefas terá que cada vez mais investir na sua formação, de modo a poder acompanhar a evolução das novas tecnologias e de poder utilizá-las na sala de aula.

Não iremos abordar todas as ferramentas multimédia de uma forma exaustiva, mas iremos sim aludir somente às que irão ser utilizadas aquando da actividade desenvolvida com os alunos durante a aplicação desta tese. Segundo citação de Rosa (2006: 340):

“ multimédia consiste numa obra que integra, no mesmo suporte, um ou mais dos seguintes elementos – texto, som e imagens (desenhos, animações, fotografias e filmes) – e cuja estrutura é controlada por um programa que permite a interactividade. Além da interactividade, o multimédia caracteriza-se pela navegação numa sequência não linear através de uma rede hipertextual (textos escritos, um conjunto de dados textuais, imagens,...)”.

Segundo Octávio (2001: 166), não devemos esquecer que:

“A capacidade interativa e multissensorial oferecida pela multimídia permitem dar à informação e a outros materiais de aprendizagem uma estrutura e organização semelhantes às adotadas pela mente humana quando se pensa ou se raciocina. Um dos atributos cognitivos mais formidáveis do homem é sua capacidade de associação: uma ideia remete a outras com as que tem alguma relação. As noções de hipertexto e hipermídia ilustram a capacidade oferecida pela tecnologia multimídia para apoiar a construção dessas redes de conceitos relacionados, o que abre novos horizontes de compreensão e de conhecimento.”

Sendo assim, iremos começar pela Internet que consiste segundo citação de Rosa (2006: 347):

“ numa rede global de redes, ligadas fisicamente e com uma comunicação através de uma linguagem comum, designada por “protocolos”, que permite que computadores diferentes comuniquem entre si. É constituída por mais de cem mil redes independentes, com mais de quinhentos milhões de utilizadores, que estão actualmente ligadas para formar este vasto sistema à escala planetária. A Internet é o “pavimento” dessa “auto-estrada da informação”

É necessário que os professores tenham consciência de que a recolha de informações ou o uso da internet de forma directa na sala de aula implicam alguns cuidados, pois existem algumas “gralhas” nalguns materiais recolhidos que o professor terá de saber contornar, corrigir ou alertar para a sua existência como por exemplo: expressões idiomáticas, erros gramaticais, lexicais e ortográficos, informações inadequadas, referentes culturais que o aluno desconhece, materiais inadequados ao nível etário (ou de aprendizagem), etc... Assim sendo, ao procurar e seleccionar informações na Internet é necessário verificar: o interesse do sítio, do ponto de vista dos conteúdos; a qualidade dos conteúdos, autenticidade das informações recolhidas; interesse cultural (música, fotografia, informações áudio e vídeo, relacionadas com literatura, história, etc...)

O professor além de verificar antecipadamente o local ou página a utilizar, deverá igualmente fazer uma gestão do tempo ao realizar a planificação da actividade, pois somente assim poderá controlar a maior parte das variáveis que possam ocorrer durante a concretização da actividade com os alunos.

O programa *Hot Potatoes* é uma ferramenta multimédia destinada à criação de exercícios interactivos de auto-aprendizagem, especialmente concebida para ser realizada e usada pelo professor que não precisa de ter nenhuns conhecimentos de programação informática. Este programa foi criado por uma equipa de Investigadores da Universidade de *Victoria* (Canada), permitindo a criação de exercícios multimédia on-line.

O *Power Point* é um programa utilizado para edição e exibição de apresentações gráficas no sistema operacional Windows. Para criar apresentações gráficas, dispõe de processamento de textos, estrutura de tópicos, esquemas automáticos, modelos, desenhos, assistentes, gráficos e vários tipos de ferramentas para expressar ideias nas apresentações. É um programa que permite a criação e exibição de apresentações, cujo objectivo é informar sobre um determinado tema, podendo usar imagens, sons e textos que podem ser animados de diferentes maneiras.

O quadro interactivo é uma superfície que pode reconhecer a escrita electronicamente e que necessita de um computador para funcionar. Alguns quadros interactivos permitem também a interacção com imagem de computador projectada. São estes os mais utilizados em salas de aula. Funcionam como ecrã de um computador gigante, ao projectar-se a imagem do computador para o quadro por um projector externo. O computador pode inclusive ser controlado pelo quadro interactivo, dado que existem sensores no quadro que, quando activados em diferentes locais, atraem o cursor do rato para lá. Existem três tipos diferentes de quadros interactivos com distintas formas de controlar o computador através deles: os electromagnéticos, os sensíveis ao toque e os infravermelhos. Os quadros interactivos podem ser usados nas escolas para: proporcionar aos alunos meios de mostrar material no computador; servir de videoprojector, sem a necessidade de um televisor; resolução de tarefas e problemas de matemática; gravação de pequenos momentos de aula para posterior revisão; os professores podem guardar: anotações do desempenho de cada aluno; material didáctico criado por eles.

C A P Í T U L O I I - M E T O D O L O G I A D O E S T U D O

2.1. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

As crianças e adolescentes revelam, por vezes dificuldades em adquirir determinados conhecimentos. Daí a necessidade de se utilizarem outras estratégias no sentido de se cativarem os alunos.

O que se pretende com este trabalho é demonstrar que a Banda Desenhada utilizada em sala de aula pode ajudar os alunos na compreensão dos conteúdos e por conseguinte ajudar a formar leitores, desenvolvendo neles o gosto pela leitura, ajudando os alunos ao nível da expressão escrita, ao nível da sua maturação cognitiva e da sua oralidade.

Para esse efeito, apresentaram-se dois textos aos alunos (texto convencional e texto em banda desenhada). Após análise e estudo dos dois pretendeu-se verificar se os alunos teriam ou não adquirido mais facilmente os conhecimentos pretendidos através da B.D.

Posteriormente, foi-lhes entregue um pequeno questionário com perguntas fechadas, abertas e alternativas, a fim de se verificarem as suas opiniões sobre as actividades realizadas. Finalmente, pediu-se aos alunos que numa tira de banda desenhada elaborassem um final diferente para a história do “Capuchinho Vermelho”.

Os professores das turmas envolvidas nestas actividades realizaram igualmente um questionário sobre as actividades realizadas com os seus alunos.

2.2. DADOS GEOGRÁFICOS

A população escolhida para este estudo pertence ao Agrupamento de Escolas Verde Horizonte que está situado na localidade de Mação, freguesia de Mação, distrito de Santarém.

Mação é um concelho que ocupa uma área de cerca de 401 quilómetros quadrados e fica situado no vértice de três regiões: Beira Baixa, Ribatejo e Alentejo. É um Concelho com 22.7 habitantes por quilómetros quadrados (9.090 habitantes) formado por oito freguesias (Aboboreira, Amêndoa, Cardigos, Carvoeiro, Envendos, Mação, Ortiga, Penhascoso) pertencendo ao Distrito de Santarém e à Diocese de Portalegre e Castelo Branco.

Este município situa-se numa zona fronteiriça entre as regiões do Ribatejo e da Beira Baixa, sendo limitado pelos municípios de Vila de Rei, Sertã e Proença-a-Nova, a norte, Vila Velha de Ródão e Nisa, a nascente, Sardoal e Vila de Rei, a poente, Abrantes e Gavião, a sul. O Rio Tejo limita, igualmente, o Concelho, a sul.

O concelho é servido pela linha ferroviária da Beira Baixa, e fundamentalmente pela E.N.3 que o liga a Abrantes e a Castelo Branco. Com a abertura da A23 (antigo IP6) que atravessa o seu território, o Concelho melhora muito as suas acessibilidades, aproximando-se do futuro, tornando cada vez mais agradável o presente.

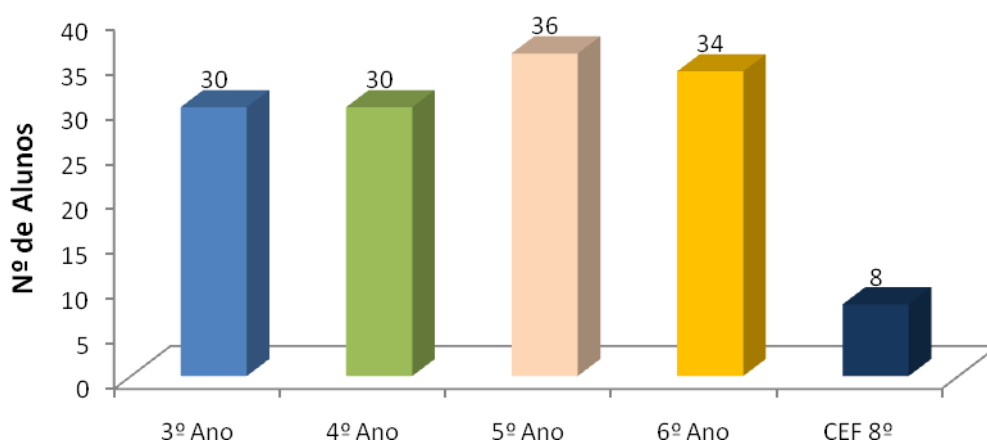
As actividades económicas estão repartidas entre os três sectores tendo-se verificado na última década uma perda muito significativa de população do sector primário para os sectores secundário e terciário.

Em muitas aldeias, a vida ainda se processa em torno de actividades tradicionais como a agricultura e a pecuária. Porém, o concelho tem visto o florescimento de algumas indústrias como a dos enchidos e transformação de carnes que têm desempenhado um papel de relevo e projecção na economia do Concelho. A construção civil, a indústria de velas e artigos em cera a par da indústria de serração da madeira têm visto também algum desenvolvimento.

2.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

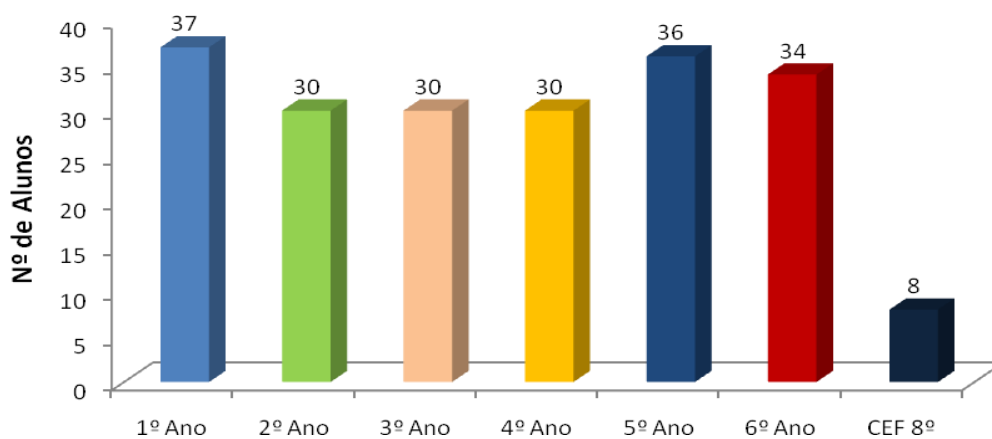
A população em análise provém das aldeias em redor de Mação (já referidas anteriormente) e de Mação. Foram analisadas num primeiro momento, duas turmas de terceiro, quarto, quinto e sextos anos e uma turma de oitavo ano do Curso de Educação e Formação (CEF), do Agrupamento Verde Horizonte de Mação (figura 4):

Figura 4 – Identificação das Partes Constituintes da Narrativa (Turmas envolvidas)



Num segundo momento foram analisadas duas turmas de primeiro e segundo ano e novamente todas as turmas referidas anteriormente (figura 5).

Figura 5 – Elaboração de Outra Conclusão em BD (Turmas envolvidas)



2.4. METODOLOGIA USADA

Com vista à obtenção de dados para a concretização dos objectivos deste estudo, passaremos à descrição dos passos efectuados para a obtenção dos resultados. Assim, num primeiro momento, foi pedido aos professores envolvidos que:

- Numa primeira fase entregassem uma ficha informativa aos alunos sobre tipos de textos (anexo 1);
- Numa segunda fase fosse introduzida a noção de que em qualquer texto narrativo, se encontram sempre determinadas partes (anexo 2);
- Numa terceira fase fosse abordada a narrativa convencional (anexo 3) onde os alunos, após exploração da ficha informativa anterior, teriam de identificar os diversos momentos que faziam parte da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão);
- Numa quarta fase os alunos teriam de trabalhar a Banda Desenhada no sentido de saberem o que é um balão de fala, vinheta, tira prancha (ficha informativa anexo 4);
- Na quinta fase os alunos teriam acesso à história em Banda Desenhada do Capuchinho Vermelho de *Charles Perrault* e posteriormente visualizariam a banda desenhada desta narrativa (no computador, anexo 5). Posteriormente ser-lhes-ia pedido que identificassem os momentos que fazem parte desta narrativa na Banda Desenhada no programa do *Hot Potatoes* onde podiam ter acesso aos erros cometidos e saber qual a percentagem destes;
- Na sexta fase iriam identificar novamente esses momentos no texto narrativo convencional (anexo 3);
- Por último seria preenchido um questionário pelos alunos e professores envolvidos nestas actividades (anexo 6 e 7).

Posteriormente, o estudo foi alargado aos alunos do primeiro e segundo anos, onde lhes foi pedido (após leitura da história em banda desenhada) que identificassem oralmente: as outras histórias conhecidas do Capuchinho Vermelho e que identificassem semelhanças e diferenças (estas obras foram referidas na primeira parte deste estudo no ponto 1.3.3); que enumerassem os finais que já ouviram desta história; finalmente foi-lhes fornecida uma tira (ficha em anexo 8) onde iriam tentar criar uma conclusão diferente da História do Capuchinho Vermelho, ou seja tornar a narrativa fechada em narrativa aberta (retirando a conclusão de *Charles Perrault* ou outra conhecida) criando eles próprios a sua conclusão, alertando-os para o facto de se pretender um final diferente.

Com estas actividades pretendeu-se atingir os seguintes objectivos:

- Desenvolver a capacidade de narrar;
- Hierarquizar o discurso na mente;
- Desenvolver o raciocínio;
- Desenvolver a compreensão;
- Desenvolver o vocabulário;
- Desenvolver competências no âmbito da unidade texto;
- Motivar para a leitura;
- Desenvolver competências em leitura;
- Desenvolver a capacidade de escrever;

2.5. MEIOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os meios e instrumentos que serviram de análise às turmas de terceiro, quarto, quinto, sexto e oitavo anos foram os seguintes:

- Ficha trabalho sobre as partes constituintes da narrativa, usada na terceira e sexta fase da investigação (anexo 3);
- Inquérito direccionado aos professores envolvidos neste trabalho (anexo 7);
- Inquérito direccionado aos alunos do terceiro, quarto, quinto, sexto e oitavo anos (anexo 6);
- Ficha de trabalho onde se pretendia a criação de outro final para a história abordada (anexo 8), este trabalho envolveu, para além dos outros alunos, os alunos de primeiro e segundo anos;
- Utilização do *Power Point*;
- Utilização de computadores com o programa *Hot Potatoes*, onde os alunos, de uma forma interactiva, seleccionaram as respectivas partes da narrativa acompanhadas pela história do Capuchinho Vermelho, em BD;
- Utilização de Videoprojector onde se visualizou um filme com a histórias do Capuchinho Vermelho.

2.6. RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Após a autorização do conselho Executivo do Agrupamento Verde Horizonte para o desenvolvimento das actividades pretendidas e o consentimento dos professores e alunos intervenientes, foram aplicadas todas as actividades e os respectivos inquéritos.

Estas actividades decorreram entre o dia um e o dia quatro de Abril de 2008, durante a semana cultural, para os alunos de terceiro, quarto, sexto e oitavo anos.

Para os alunos de primeiro, segundo e quintos anos decorreram durante as aulas na semana de sete a onze de Abril. É de salientar que as fichas e questionários dirigidos aos alunos foram lidos em voz alta.

Utilizaram-se sempre que possível, questões fechadas e caso não fosse possível, colocaram-se questões abertas de forma que uma ou duas palavras fossem suficientes em termos de resposta obtida.

Após ter sido realizada a recolha dos dados, procedeu-se à sua análise estatística e respectiva interpretação.

Os dados depois de recolhidos foram tratados através do *Excel* da *Microsoft Office*, o que permitiu obter quadros e gráficos simples de forma a tornar a sua interpretação e compreensão rápida e eficaz.

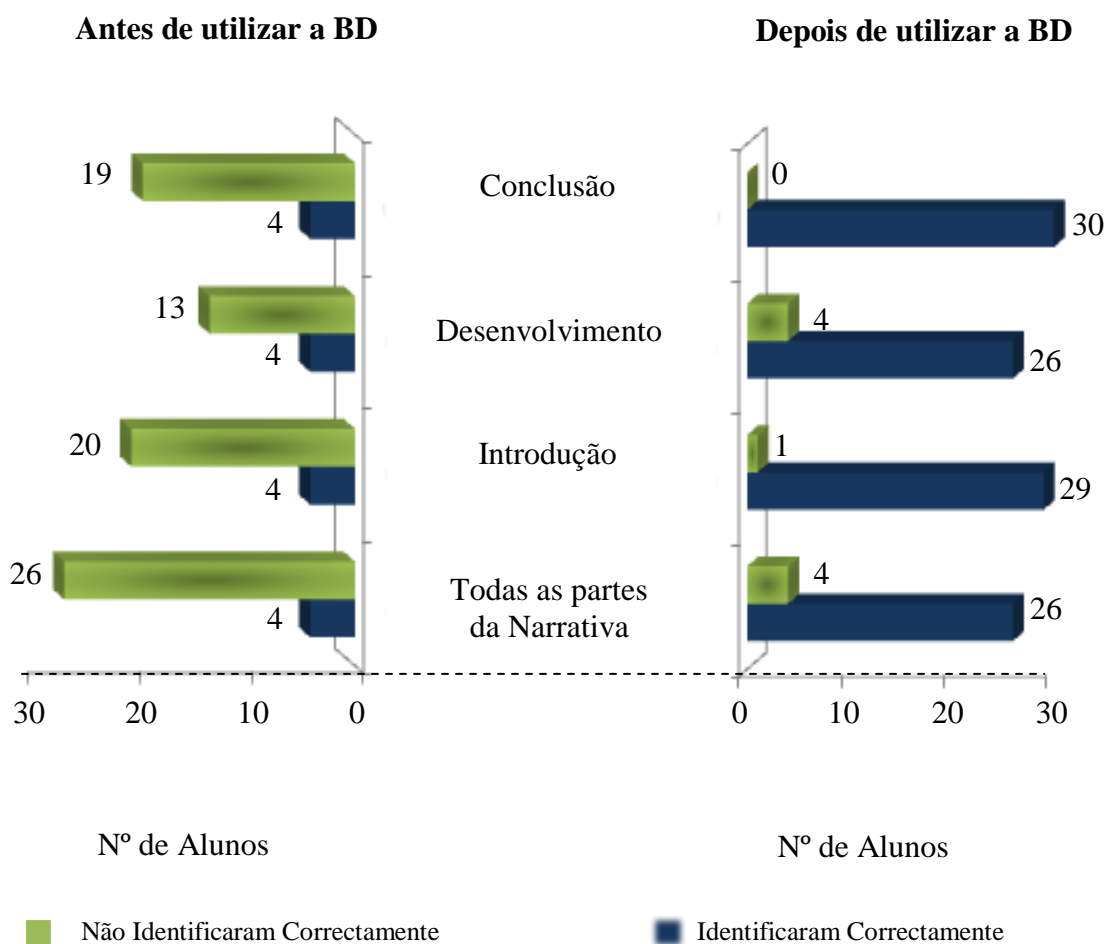
2.7. ANÁLISE DE DADOS

2.7.1 Análise dos Resultados do Preenchimento das Partes Constituintes da Narrativa (anexo 3)

2.7.1.1 Antes/Depois de utilizar a BD (alunos do 3º Ano).

Analisou-se uma população de 30 alunos do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico tendo apresentado os resultados que se observam na figura 6.

Figura 6 – Identificação das Partes Constituintes da Narrativa (3º Ano)



Antes de utilizar a BD, no que concerne aos terceiros anos, 87% (26 alunos) não conseguiram identificar correctamente todas as partes constituintes da narrativa, sendo que doze destes 26 alunos não compreenderam que estas partes tinham uma sequência. Somente 13% (4 alunos) identificaram correctamente as partes constituintes da narrativa.

Por sua vez, considerando as partes da narrativa, individualmente (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão), observou-se que os alunos erraram principalmente a parte da “Introdução”, seguida da parte da “Conclusão” e por fim da parte do “Desenvolvimento”.

Depois de utilizar a BD, somente 13% (4 alunos) não conseguiram identificar correctamente todas as partes constituintes da narrativa, sendo que três destes alunos não compreenderam ainda que estas partes tinham uma sequência. Por seu lado, 87% (26 alunos) identificaram correctamente as partes que constituem a narrativa.

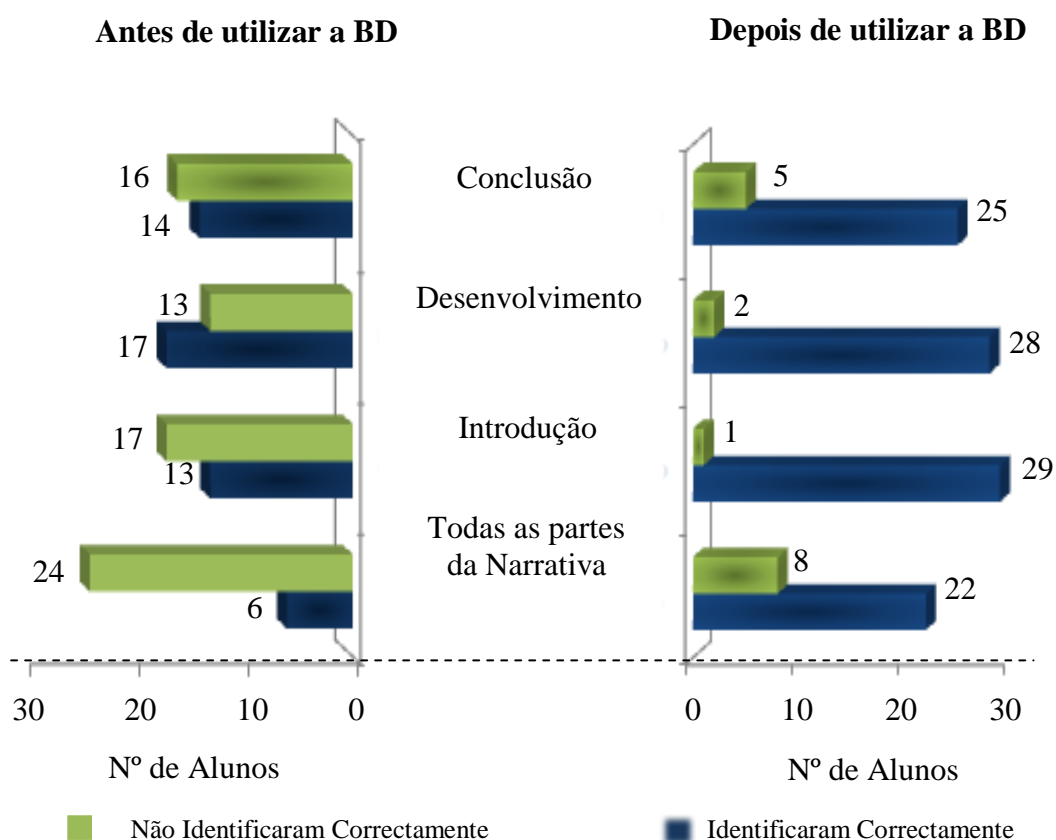
Por sua vez, examinando individualmente a “Introdução”, o “Desenvolvimento” e a “Conclusão”, observou-se que os alunos erraram principalmente a parte do “Desenvolvimento”. Todos os alunos identificaram correctamente a “Conclusão” (100%), seguida da “Introdução” (97%) e do Desenvolvimento (87%).

Em suma analisando os resultados obtidos, observou-se que a BD, nos alunos do terceiro ano, contribuiu positivamente para que os mesmos conseguissem mais eficazmente apreender e identificar correctamente todas as partes da narrativa.

2.7.1.2 Antes/Depois de utilizar a BD (alunos do 4º Ano).

Analisou-se uma população de 30 alunos do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico tendo apresentado os resultados que se observam na figura 7.

Figura 7 – Identificação das Partes Constituintes da Narrativa (4º Ano)



Antes de utilizar a BD, no que concerne aos quartos anos, 80% (24 alunos) não conseguiram identificar correctamente todas as partes constituintes da narrativa, sendo que, onze destes alunos não compreenderam a sequencialidade da narrativa. Somente 20% (6 alunos) identificaram correctamente as partes que constituem a narrativa.

Por sua vez, considerando as partes da narrativa, individualmente (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão), observou-se que os alunos erraram principalmente a Introdução, seguida da Conclusão e por fim o Desenvolvimento, tal como aconteceu no terceiro ano.

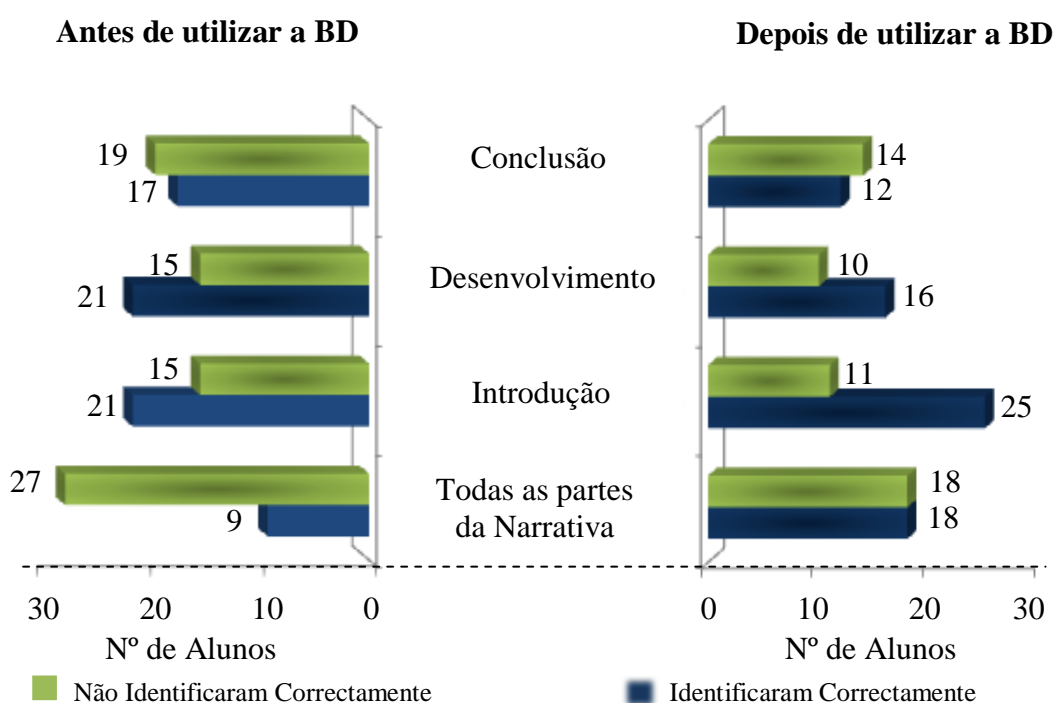
Depois de utilizar a BD, 27% (8 alunos) não conseguiram identificar correctamente as partes constituintes da narrativa, sendo que dois destes alunos não compreenderam a sequencialidade da narrativa. Observou-se que, maioritariamente, 73% (22 alunos) identificaram correctamente as partes constituintes da narrativa. Por sua vez, considerando as partes da narrativa, individualmente, observou-se que os alunos, erraram principalmente a Conclusão. Quase todos os alunos identificaram correctamente a Introdução (97%), seguida do Desenvolvimento (93%) e da Conclusão (83%).

Em suma, analisando os resultados obtidos, observou-se que, tal como no terceiro ano, a BD contribuiu positivamente para identificar correctamente todas as partes da narrativa.

2.7.1.3 Antes/Depois de utilizar a BD (alunos do 5º Ano).

Analisou-se uma população de 36 alunos do 5º ano do 2º ciclo do Ensino Básico tendo apresentado os resultados que se observam na figura 8.

Figura 8 – Identificação das Partes Constituintes da Narrativa (5º Ano)



Antes de utilizar a BD, relativamente aos quintos anos, 75% (27 alunos) não conseguiram identificar correctamente todas as partes constituintes da narrativa, sendo que doze destes 27 alunos não compreenderam a sequencialidade da narrativa. Por seu lado, apenas 25% (9 alunos) identificaram correctamente todas as partes constituintes da narrativa.

Considerando as partes da narrativa, individualmente (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão), observou-se que os alunos erraram principalmente a parte da “Conclusão” seguida da “Introdução” e do “Desenvolvimento”.

Depois de utilizar a BD, 50% (18 alunos) não conseguiram identificar correctamente todas as partes constituintes da narrativa, sendo que oito destes alunos não compreenderam a sequencialidade da narrativa. Por seu lado, outros 50% (18 alunos), mostraram ter conhecimento das partes da narrativa uma vez que conseguiram identificá-las correctamente.

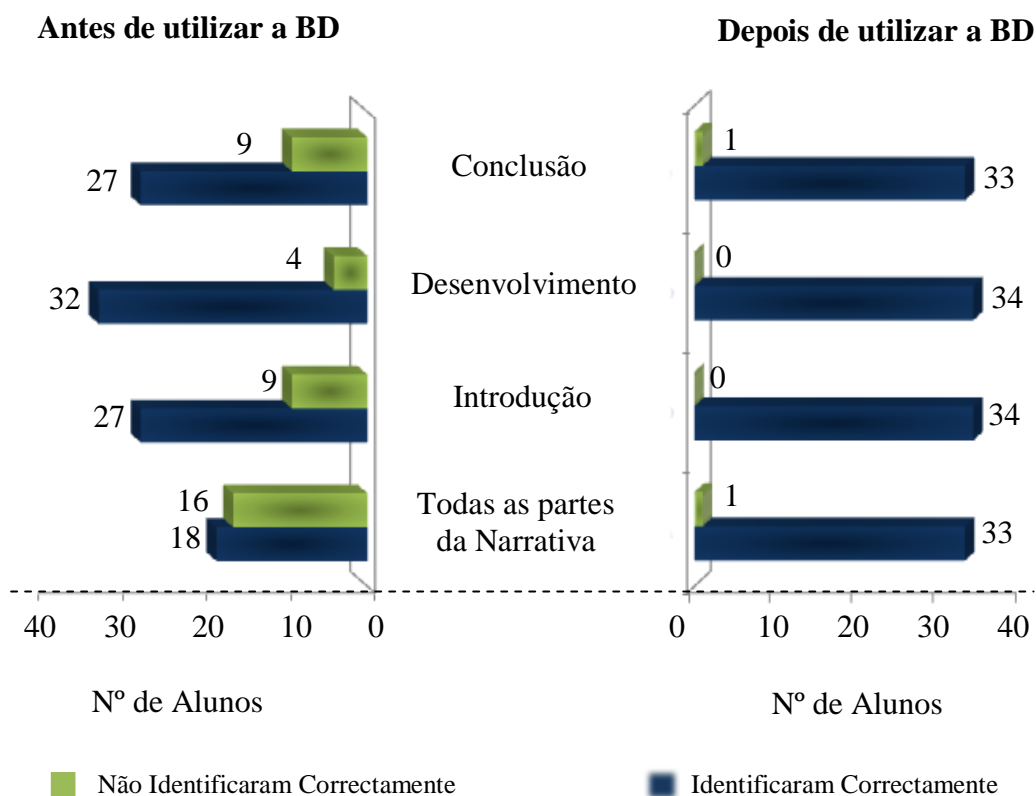
Considerando individualmente a “Introdução”, o “Desenvolvimento” e a “Conclusão”, observou-se que os alunos erraram principalmente, a parte da “Conclusão”, seguida da “Introdução” e do “Desenvolvimento”.

Em suma, analisando os resultados obtidos, também nos alunos do quinto ano, se observou que, a BD contribuiu positivamente para identificar correctamente todas as partes da narrativa.

2.7.1.4 Antes/Depois de utilizar a BD (alunos do 6º Ano).

Analisou-se uma população de 34 alunos do 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico tendo apresentado os resultados que se observam na figura 9.

Figura 9 – Identificação das Partes Constituintes da Narrativa (6º Ano)



Antes da utilização da BD, nos sextos anos, 47% (16 alunos) não conseguiram identificar correctamente as partes constituintes da narrativa, sendo que quatro alunos não compreenderam a sequencialidade da narrativa. Por sua vez, 53% (18 alunos) identificaram correctamente essas partes.

Considerando as partes da narrativa, individualmente (“Introdução”, “Desenvolvimento” e “Conclusão”), observou-se que os alunos erraram principalmente a “Introdução” e a “Conclusão” seguida do “Desenvolvimento”.

Depois de utilizar a BD, somente um aluno não conseguiu identificar correctamente todas as partes constituintes da narrativa. 97% (33 alunos) identificaram correctamente essas partes.

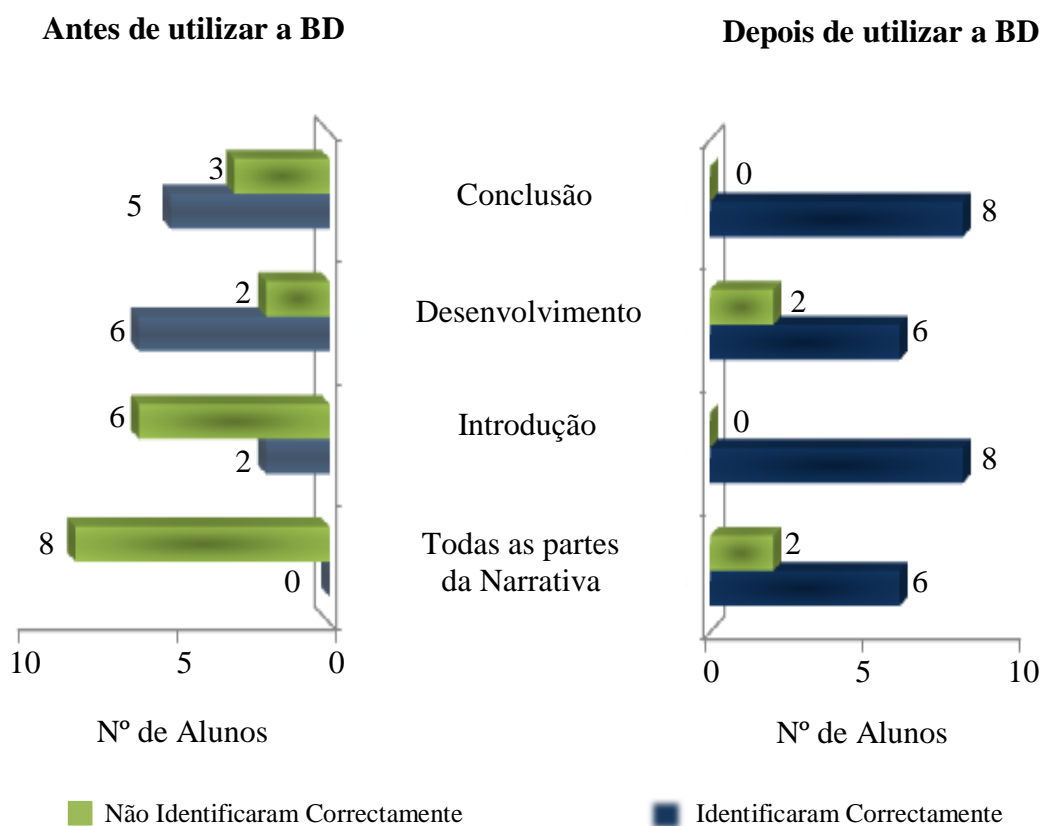
Analisando as partes da narrativa, individualmente, foi possível observar que apenas um aluno errou na parte da conclusão.

Também nos sextos anos, se observou que, a BD contribuiu para reconhecer e melhorar o processo de identificação das partes da narrativa.

2.7.1.5 Antes/Depois de utilizar a BD (CEF).

Analisou-se uma população de 8 alunos do CEF, tendo apresentado os resultados que se observam na figura 10.

Figura 10 – Identificação das Partes Constituintes da Narrativa (CEF)



Antes da utilização da BD, nesta turma do CEF, 100% (8 alunos) não conseguiram identificar correctamente todas as partes constituintes da narrativa, sendo que dois não compreenderam a sequencialidade da narrativa.

Considerando as partes da narrativa, individualmente (“Introdução”, “Desenvolvimento” e “Conclusão”), observou-se que os alunos erraram principalmente a parte da “Introdução”.

Depois de utilizar a BD, nesta turma, 25% (2 alunos) não conseguiram identificar correctamente todas as partes constituintes da narrativa. 75% (6 alunos) identificaram correctamente as diferentes partes da narrativa.

Identicamente, para os alunos do CEF, observou-se que, a BD contribuiu para reconhecer e melhorar o processo de identificação das partes da narrativa.

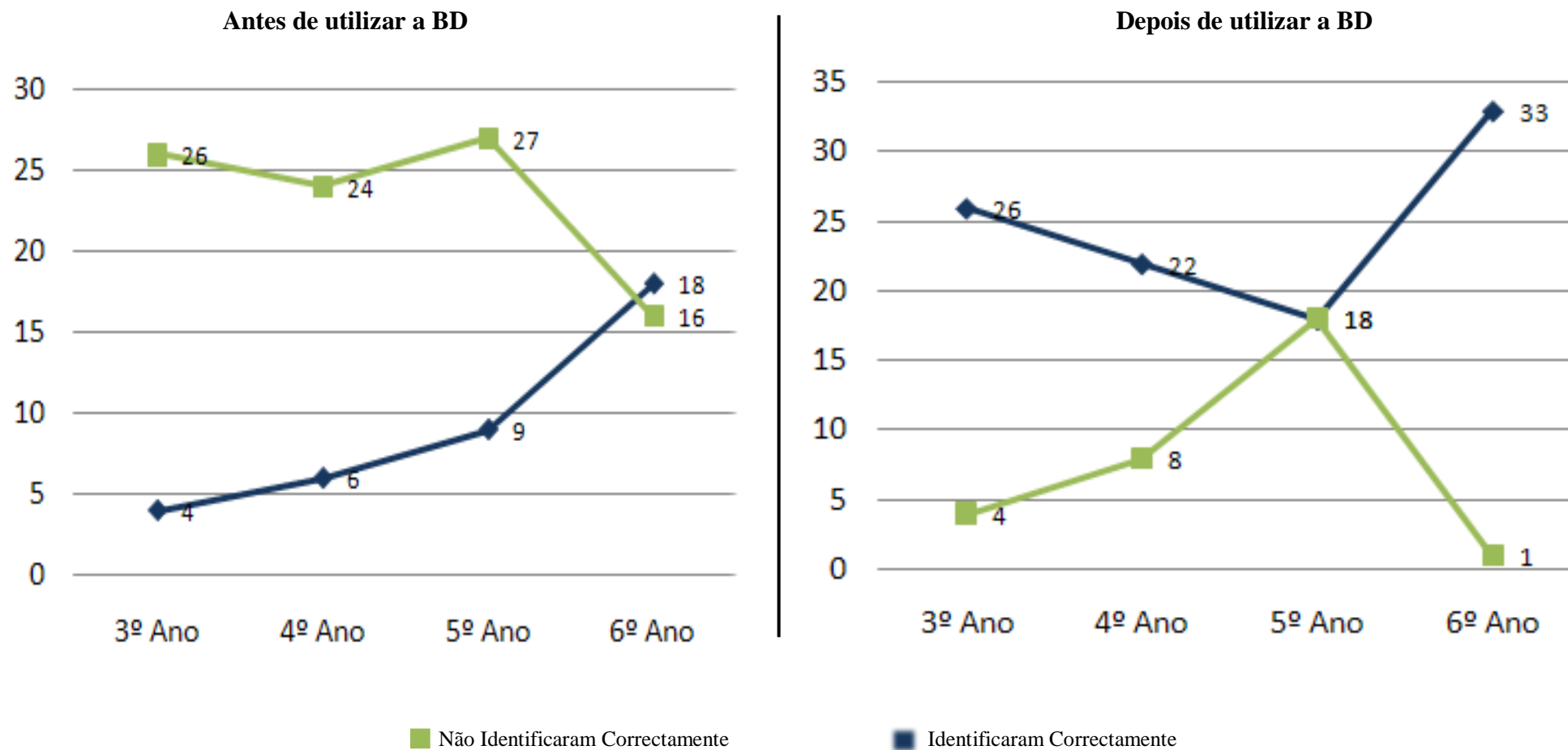
Resumidamente, neste ponto torna-se importante poder observar comparativamente os alunos do terceiro, quarto, quinto e sexto anos, exceptuando-se o CEF, para se poder retirar ilações e conclusões.

Nesta perspectiva, torna-se necessário saber se a Banda Desenhada contribuiu ou não para que os alunos tenham compreendido e apreendido mais facilmente as partes constituintes de uma narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão)

Construiu-se, por isso, um gráfico que apresenta simultaneamente as respostas dos alunos obtidas no questionário, antes de utilizar a Banda Desenhada e depois de utilizar a Banda Desenhada.

A figura 11 mostra-nos sinteticamente se a BD contribuiu ou não para a compreensão das partes da narrativa.

Figura 11 – Contribuição da BD para a Compreensão das Partes da Narrativa



A figura 11 permite observar que, antes da utilização da Banda Desenhada, nos terceiros, quartos e quintos anos, a grande maioria dos alunos não conseguiram identificar correctamente as diferentes partes da narrativa. Destaca-se, no entanto, o sexto ano, onde 16 alunos mostraram e reconheceram correctamente as partes da “Introdução, do “Desenvolvimento” e da “Conclusão”.

Quanto aos alunos que identificaram correctamente as partes da narrativa, a figura 11, permite observar que, à medida que os anos de escolaridade aumentam, os alunos tendem a identificar mais correctamente as partes da narrativa.

Por seu lado, depois de utilizar a Banda Desenhada, a grande maioria dos alunos passou a identificar correctamente as diferentes partes da narrativa.

Conclui-se, após análise de todos os gráficos, que a Banda Desenhada ajudou os alunos a compreender e a identificar as partes constituintes do texto narrativo, bem como a sua ordem sequencial.

Sendo assim, a Banda Desenhada tende a considerar-se um verdadeiro instrumento, essencial na abordagem dos conteúdos, que poderá facilitar a sua compreensão/aquisição.

O facto de os alunos visualizarem e observarem através da Banda Desenhada os conteúdos, influencia-os e envolve-os positivamente, melhorando a compreensão e aquisição de conhecimentos e conteúdos.

2.7.2 Análise do Questionário aos Alunos (anexo 7)

Remetendo-nos agora para a análise das questões do questionário aos alunos, a primeira pergunta foi:

1- *Preferem a história contada de forma:*

- *convencional (em prosa);*
- *em banda desenhada.*

Quadro 3 – Preferências sobre a Forma de Contar a História (Convencional/BD)

Ano de escolaridade	Total Alunos	Convencional	Banda Desenhada	Não responderam
3º ano	30	6 20%	23 77%	1 3%
4º ano	30	2 7%	28 93%	0 0%
5º ano	36	10 28%	26 72%	0 0%
6º ano	34	10 29%	22 65%	2 6%
CEF	8	1 1%	7 99%	0 0%

Relativamente à primeira pergunta de resposta fechada e opcional verificou-se que a maioria dos alunos prefere a história em “Banda Desenhada” em vez da história “Convencional”.

Assim no terceiro ano, 77% (23 alunos) manifestaram a sua preferência pela BD; no quarto ano, 93% (28 alunos); no quinto ano 72% (26 alunos); no sexto ano 65% (22 alunos) e no CEF 99% (7 alunos).

2- Achas que a Banda Desenhada te pode ajudar a desenvolver algumas capacidades? Quais?

Quadro 4 – Capacidades que a BD pode Ajudar a Desenvolver

Ano de escolaridade	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	CEF
Total de alunos	30	30	36	34	8
Não responderam	1	2	4	6	0
A compreensão	24	7	23	4	5
A visualizar a história	13	18	10	1	0
A cognição	5	0	1	1	2
A criatividade	6	22	5	18	0
A leitura	1	18	1	17	8
A escrita	0	16	0	4	2
A memorização	1	0	0	0	0
A capacidade de observação	0	0	0	4	0

Na segunda pergunta de resposta aberta, verificou-se que a maioria dos alunos identifica a Banda Desenhada como sendo um instrumento de aprendizagem que pode ajudar a desenvolver várias capacidades.

Nos terceiros e quintos anos foi identificada a “Compreensão”, nos quartos e sextos anos foi identificada a “Criatividade”. No CEF a maioria dos alunos identificou a “Leitura”, também bastante referenciada nos quartos e sexto anos.

Resumidamente, segundo os alunos, a relação imagem/texto tende a facilitar a “compreensão”, a “criatividade” e a “leitura”.

3- Identificaste mais facilmente os momentos da história (introdução, desenvolvimento e conclusão):

- somente através da narrativa convencional (texto em prosa).
- somente através da narrativa em banda desenhada.
- usando a banda desenhada como ajuda na compreensão da narrativa convencional (texto em prosa).

Quadro 5– Facilidade na Identificação dos Momentos da Historia

Ano de escolaridade	Total de alunos	Narrativa convencional	Narrativa em banda desenhada	Bd como ajuda na narrativa convencional	Não responderam
3º ano	30	0 0%	8 26%	20 67%	2 7%
4º ano	30	3 10%	5 17%	19 63%	3 10%
5º ano	36	8 22%	8 22%	20 56%	0 0%
6º ano	34	11 32%	12 35%	9 27%	2 6%
CEF	8	1 13%	0 0%	7 88%	0 0%

Na terceira pergunta alternativa a maioria dos alunos do terceiro ano (67%), quarto ano (63%), quinto ano (56%) e o CEF (88%) responderam que identificavam mais facilmente os momentos da narrativa usando a Banda Desenhada como ajuda na compreensão da narrativa convencional. Excepto no caso do sexto ano que dividiu as suas opiniões pelas três opções. Provavelmente o 6º ano relativizou a pergunta e não prestou atenção ao que lhe era pedido.

4- Consideras importante o uso da banda desenhada, como ajuda na sala de aula, para o estudo da narrativa? Sim ou não?

Quadro 6– Uso da BD, como Ajuda na Sala de Aula, para o Estudo da Narrativa

Ano de escolaridade	Total alunos	não	sim	Não responderam
3º ano	30	2 7%	27 90%	1 3%
4º ano	30	2 7%	28 93%	0 0%
5º ano	36	3 8%	33 92%	0 0%
6º ano	34	5 15%	27 79%	2 6%
CEF	8	0 0%	8 100%	0 0%

Na quarta pergunta opcional e fechada, os alunos responderam maioritariamente considerarem importante o uso da banda desenhada, na sala de aula.

No terceiro ano de escolaridade 90% dos alunos responderam positivamente à questão, no quarto ano foram 93%, no quinto ano 92%, no sexto ano 79% e nos CEF a totalidade dos alunos 100%.

Os resultados indicam que os alunos consideram uma verdadeira ajuda a utilização da Banda Desenhada, na sala de aula, para melhor apreenderem e adquirirem os conteúdos leccionados.

5- *Gostaste desta actividade em que se usou a banda desenhada para o estudo da narrativa do Capuchinho Vermelho?*

Quadro 7– Gosto pela Actividade onde se Usou a BD no Estudo da Narrativa

Ano de escolaridade	Total alunos	não	sim	Não responderam
3º ano	30	0 0%	29 97%	1 3%
4º ano	30	1 3%	29 97%	0 0%
5º ano	36	0 0%	36 100%	0 0%
6º ano	34	5 15%	27 79%	2 6%
CEF	8	0 0%	8 100%	0 0%

Os resultados indicam que a maioria dos alunos gostou da actividade (Capuchinho Vermelho) onde se utilizou a Banda Desenhada para o estudo da narrativa. Responderam “sim” 97% dos alunos do terceiro e quarto anos, 100% os do quinto ano e CEF, 79% o sexto ano.

Quanto aos alunos que responderam “sim”, apresentaram as seguintes razões (quadro 8).

Quadro 8– Razões Apresentadas Pelos Alunos

Ano de escolaridade	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	CEF
Não responderam	4	1	7	1	0
Por já conhecerem a história	0	1	4	2	0
Por gostarem de BD	3	1	6	2	0
Por ser mais fácil com a BD a compreensão	9	12	18	6	6
Por ainda não terem visto esta história em BD	0	4	1	2	0
Por ser interessante e engraçada	10	9	0	14	3
Por se visualizar a história	2	3	0	1	0
Por gostarem da história	3	2	0	0	0

A maioria, dos alunos, gostou da actividade, considerando-a interessante, engraçada e facilitadora da compreensão da narrativa do Capuchinho Vermelho. O que tende a indicar que esta actividade captou a atenção e concentração, destes, proporcionando-lhes uma melhoria na aprendizagem. Foram referidas as seguintes razões: “conhecimento da história”, “gostar da BD”, “por ser mais fácil com a BD a compreensão”, “por ainda não ter visto esta história em BD”, “por ser interessante e engraçada”, “por se visualizar a história” e “por gostarem da história”.

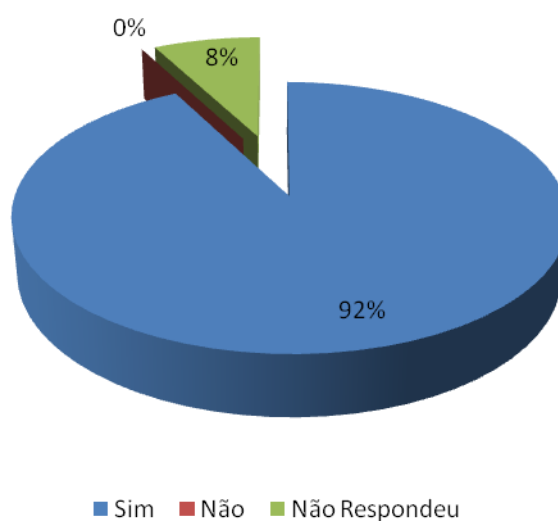
Quanto aos alunos que responderam “não”, apresentaram as seguintes razões: “não gostar da BD” (1 aluno do quarto ano, e 2 alunos do sexto ano), “por ser infantil” (1 aluno do sexto ano), “por ser mais difícil de compreender” (1 aluno do sexto ano), “por preferir textos em prosa ou poesia” (1 aluno do sexto ano).

2.7.3 Análise do Questionário aos Professores (anexo 6)

Remetendo-nos agora para a análise das questões do questionário aos professores, para um total de 13 professores, a primeira pergunta foi:

1- Nas aulas alguma vez utilizou a banda desenhada, como meio didáctico para leccionar as aulas de língua Portuguesa?

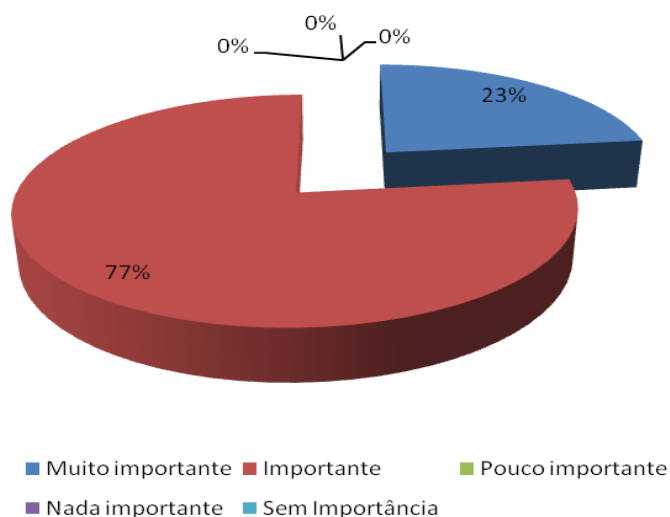
Figura 12 – Utilização da BD por Parte dos Professores na Sala de Aula



Relativamente à primeira pergunta, os professores responderam maioritariamente 92% (12 professores) que já tinham utilizado a banda desenhada na sala de aula. Por seu lado 8% (1 professor) não respondeu a esta questão.

2- *Considera importante o uso da banda desenhada, como recurso didáctico, na sala de aula?*

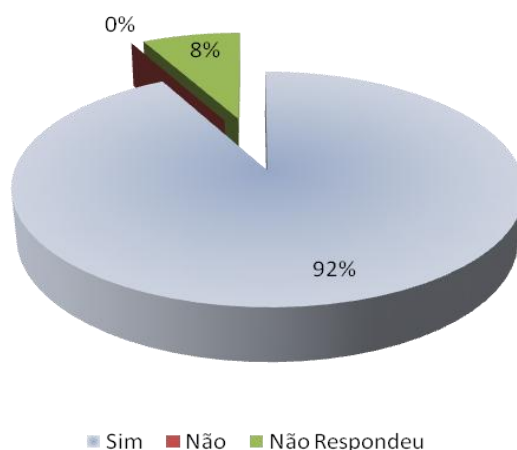
Figura 13 – Importância do uso da BD na Sala de Aula para o Professor



Na segunda pergunta, a maioria, 77% (10 professores) respondeu considerar “importante” o uso da Banda Desenhada como recurso didáctico na sala de aula e somente 23% (3 professores) consideraram “muito importante”.

3- *Na sua opinião, existem alguns conteúdos de Língua Portuguesa, onde o uso da banda desenhada pode melhorar o ensino/aprendizagem dos alunos?*

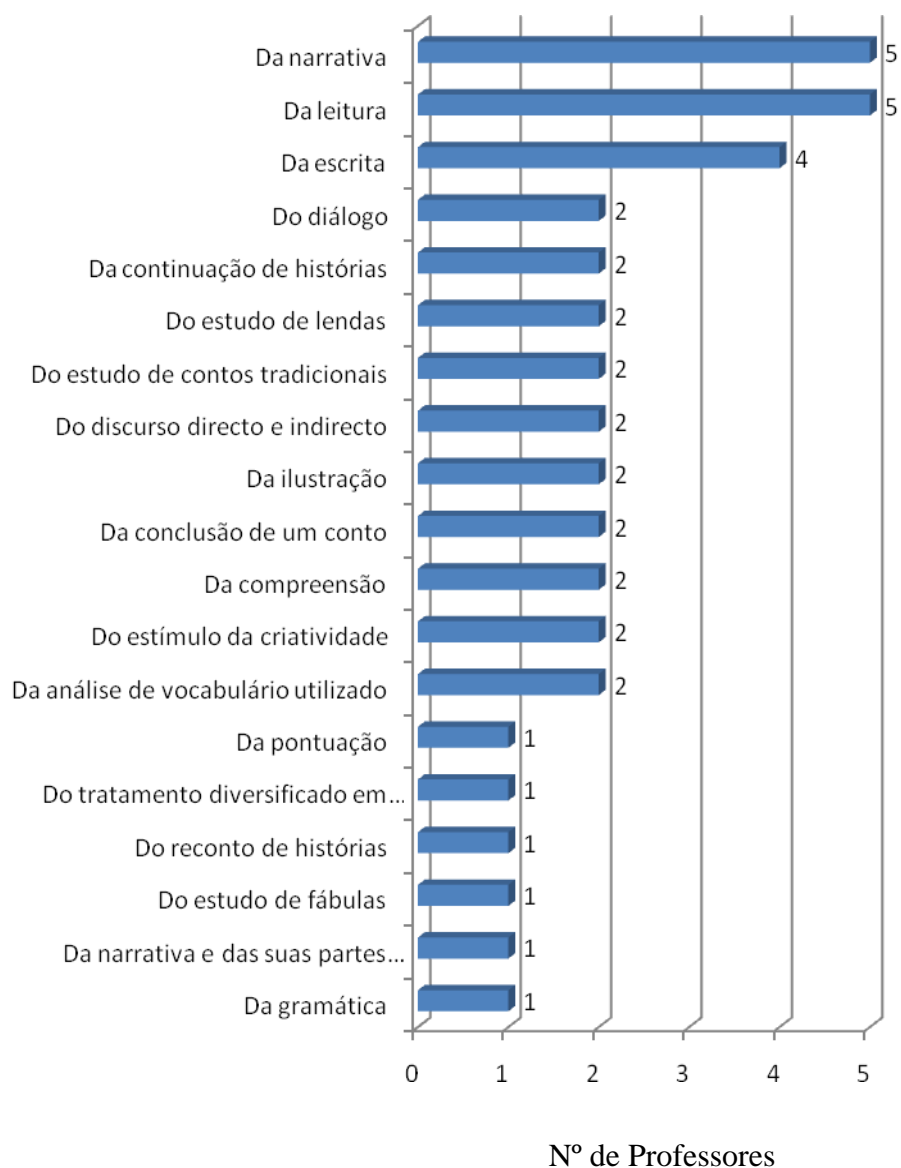
Figura 14 – Existem Conteúdos de Língua Portuguesa onde se pode usar a BD



Relativamente à terceira questão, os professores responderam maioritariamente 92% (12 professores) que existem alguns conteúdos de Língua Portuguesa onde a utilização da Banda Desenhada pode melhorar o ensino/aprendizagem dos alunos. Por seu lado 8% (1 professor) não respondeu a esta questão.

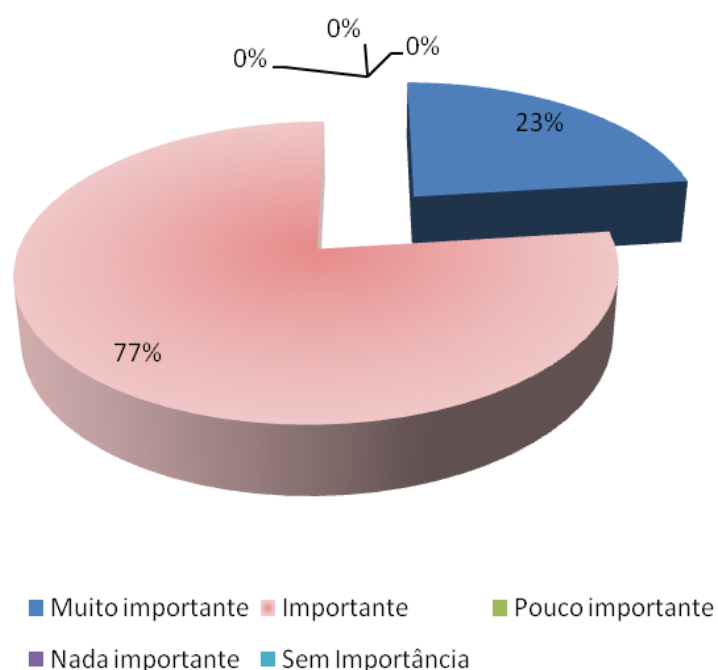
Os professores que responderam “sim” referiram que se podia melhorar o ensino/aprendizagem dos seguintes conteúdos (figura15).

Figura 15 – Conteúdos que Podem Melhorar o Ensino/Aprendizagem



4- *Considera que o uso da banda desenhada para o estudo da narrativa é “muito importante”, “importante”, “pouco importante”, “nada importante”.*

Figura 16 – Importância da BD

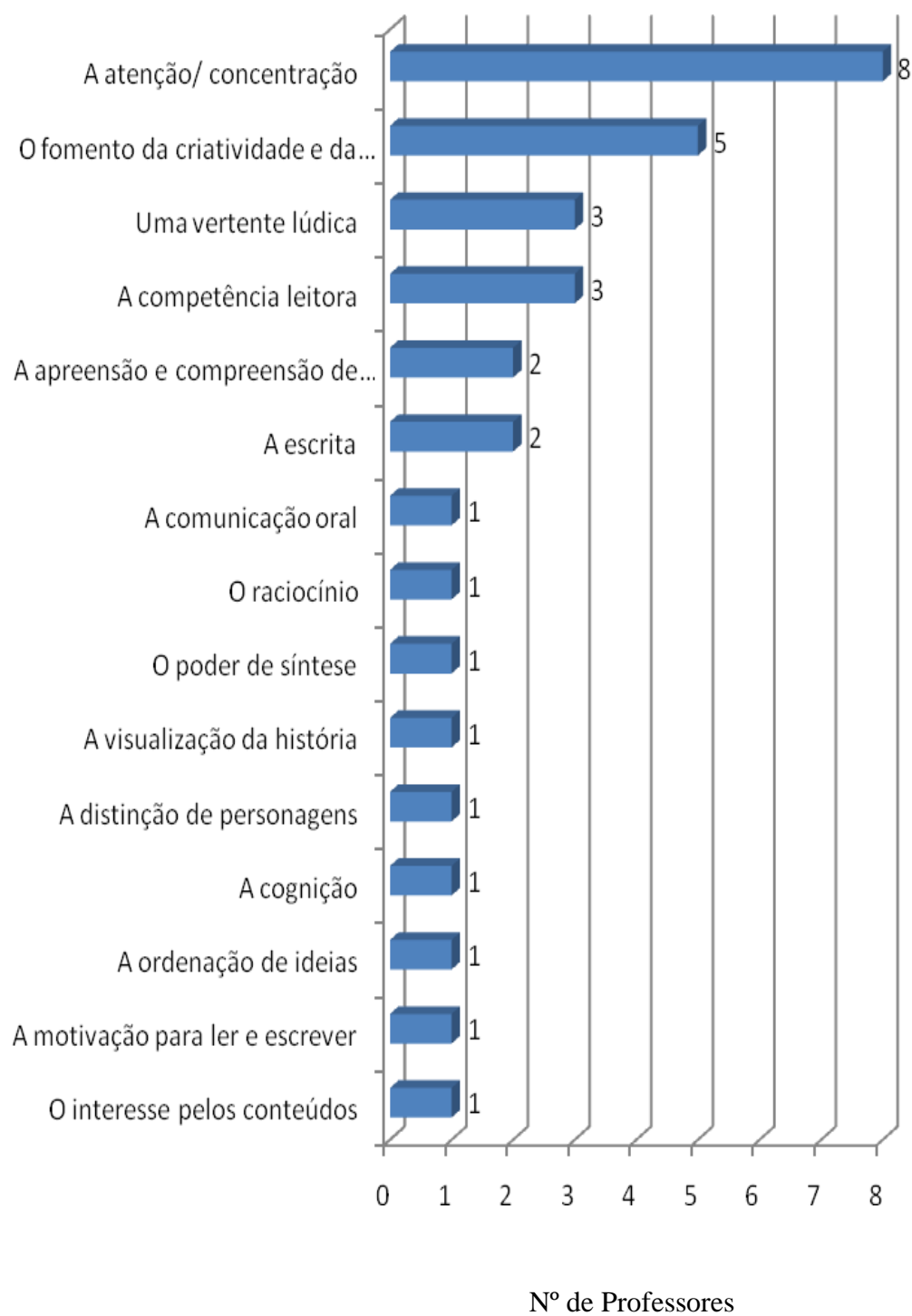


Na quarta pergunta, a maioria, 77% (10 professores) considerou “importante” o uso da Banda Desenhada para o estudo da narrativa e somente 33% (3 professores) consideraram “muito importante”.

5- *Em sua opinião que tipo de capacidades, o uso da banda desenhada para o estudo da narrativa, pode ajudar a desenvolver.*

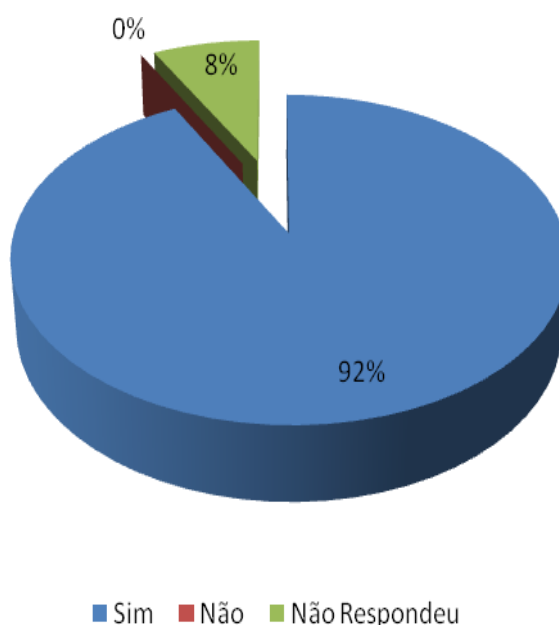
Nesta questão apresenta-se seguidamente um gráfico que mostra as diversas respostas apresentadas pelos professores (figura 17).

Figura 17 – Capacidades que a BD pode Ajudar a Desenvolver



6- Após a actividade desenvolvida considera pertinente vir a utilizar mais a Banda Desenhada nas aulas de Língua Portuguesa, como recuso didáctico no estudo da narrativa?

Figura 18 – Pertinência de uma maior Utilização da BD como Recurso Didáctico



Na sexta pergunta um professor não respondeu, os restantes 92% (12 professores) responderam “sim”, o que tende a indicar que todos eles consideram a Banda Desenhada como um recurso didáctico, capaz de melhorar a aprendizagem.

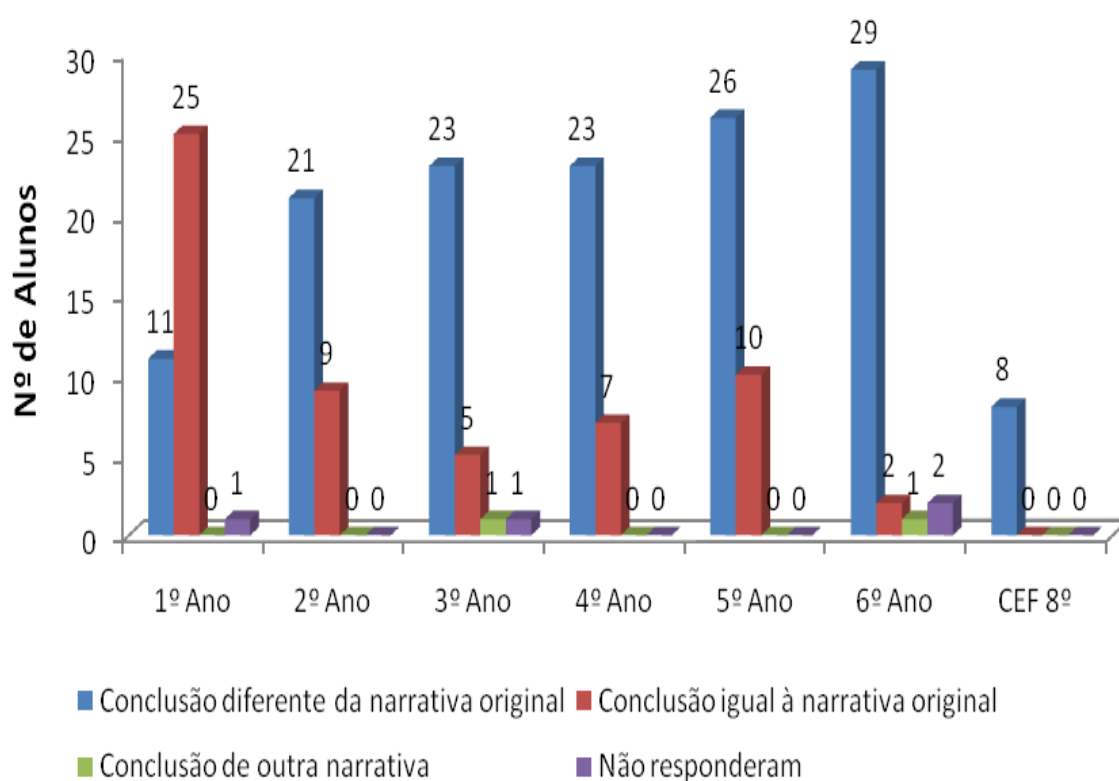
2.7. 4 Análise da Ficha de Criação de uma Conclusão em BD (anexo 8)

Nesta parte do trabalho foram analisados os alunos do primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto anos e o CEF.

2.7.4.1. Elaboração de uma conclusão igual/diferente ou de outra narrativa

Obtiveram-se os resultados que se apresentam seguidamente na figura 19:

Figura 19 – Elaboração de uma Conclusão Igual/Diferente ou de Outra Narrativa

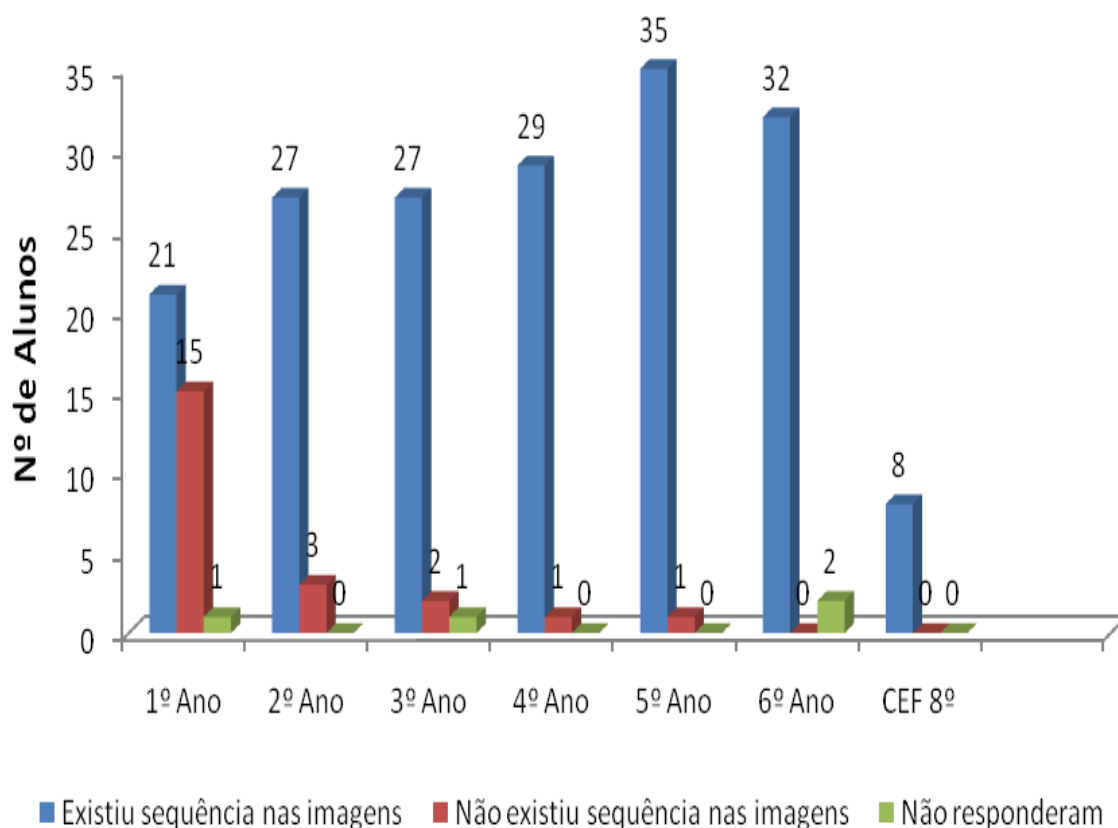


Relativamente à capacidade dos alunos em elaborarem conclusões diferentes da original, os alunos do primeiro ano sentiram maiores dificuldades em distanciar-se da história original. Os restantes alunos revelaram maior facilidade em escreverem outro final.

2.7.4.2. Capacidade de elaboração de seqüências de imagens

Quanto à capacidade de elaboração de seqüências de imagens observaram-se os resultados que se apresentam seguidamente na figura 20:

Figura 20 – Capacidade de Elaboração de Sequências de Imagens

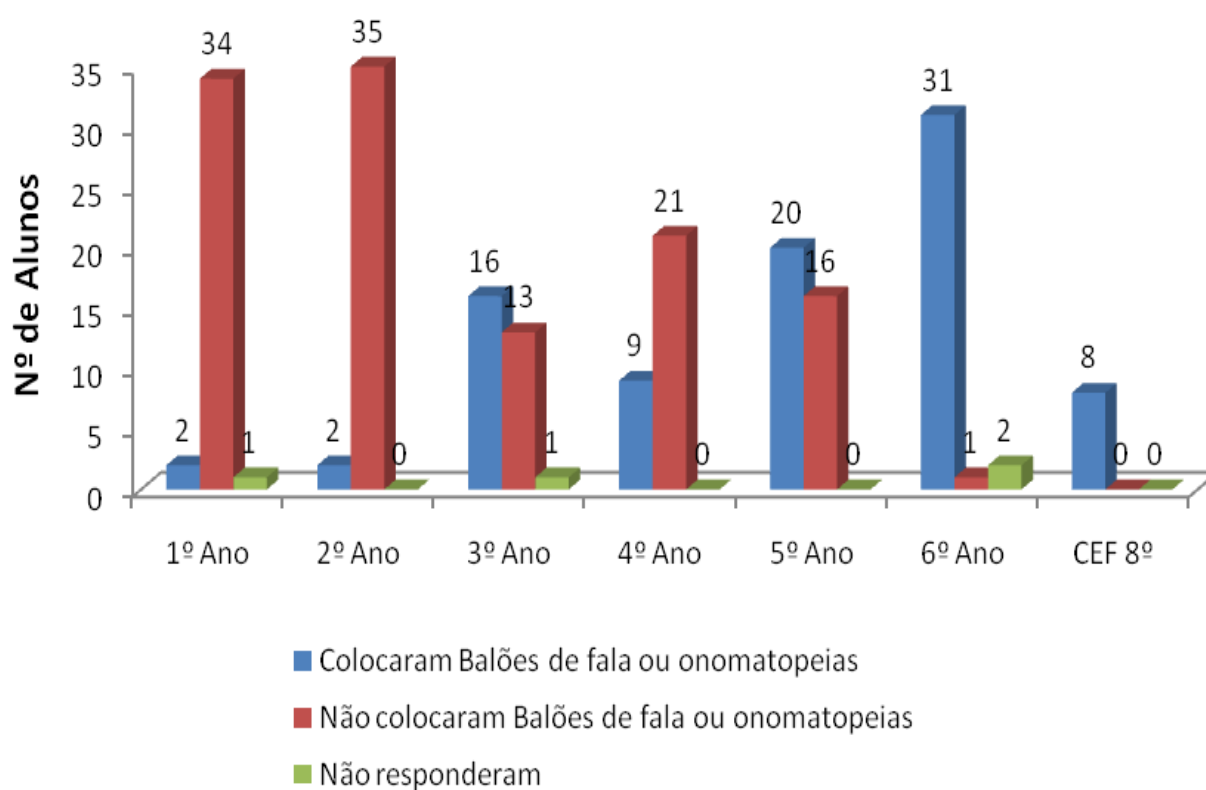


No que diz respeito à capacidade dos alunos conseguirem fazer uma seqüência de imagens e por conseguinte uma seqüência na história verificou-se que os alunos do primeiro ano tiveram maiores dificuldades que os alunos dos restantes anos de escolaridade.

2.7.4.3. Capacidade de colocar balões de fala ou onomatopeias

Quanto à capacidade de colocar balões de fala ou onomatopeias observaram-se os resultados que se apresentam seguidamente na figura 21:

Figura 21 - Capacidade de Colocar Balões de Fala ou Onomatopeias



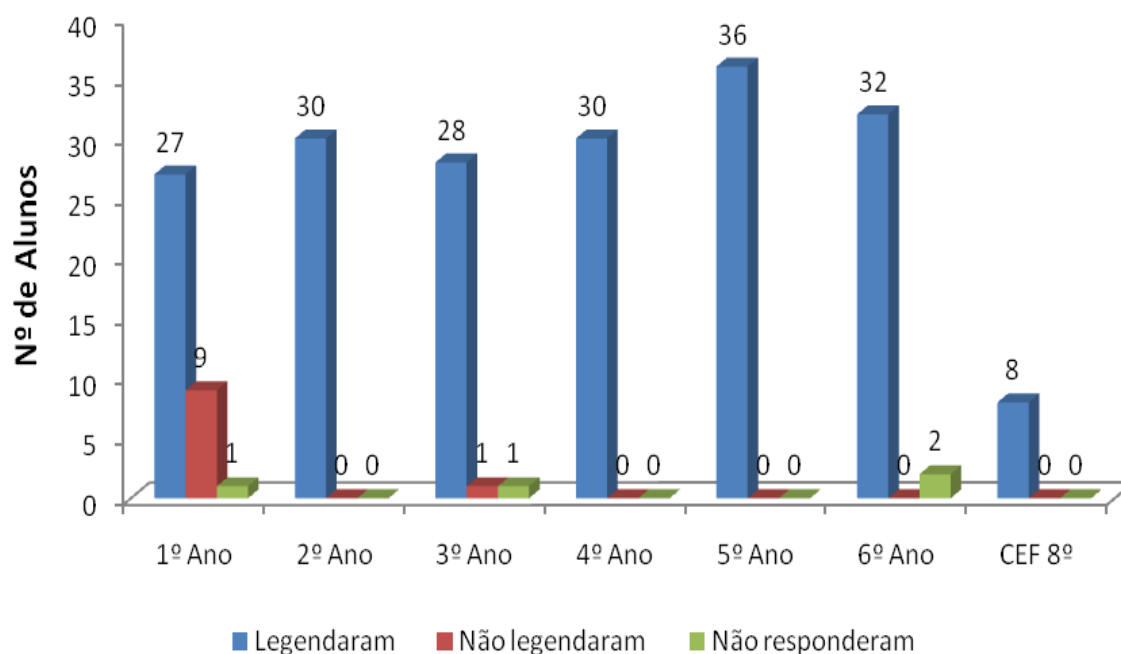
Relativamente à capacidade dos alunos colocarem balões de fala e ou onomatopeias verificou-se que o primeiro e segundo anos foram os que não revelaram ainda essa capacidade, exceptuando alguns alunos.

No terceiro, quarto e quinto anos houve uma evolução bastante significativa embora ainda não seja uma capacidade muito desenvolvida. Somente no sexto ano e no CEF se verificou que os alunos adquiriram essa capacidade.

2.7.4.4. Capacidade de legendarem

No que concerne à capacidade de legendarem observaram-se os resultados que se apresentam seguidamente na figura 22:

Figura 22 – Capacidade de legendarem



Quanto à capacidade dos alunos legendarem, embora no primeiro ano houvesse algumas dificuldades, os restantes alunos na sua maioria foram capazes de realizar a tarefa e legendar uma Banda Desenhada.

C A P Í T U L O III - CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E SUGESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

3.1.CONCLUSÕES DO ESTUDO

Após a apresentação dos resultados chegámos a algumas conclusões que passamos a enunciar:

1. Os alunos do 3º, 4º, 5º, 6ºanos e CEF conseguiram, na maioria identificar todos os elementos constituintes da narrativa após a aplicação do texto em BD em sala de aula;
2. Quanto ao questionário aplicado concluímos que os alunos preferem a história em Banda Desenhada, considerando esta um instrumento de aprendizagem que ajuda no desenvolvimento de outras capacidades. Porém no 6º ano houve algumas discrepâncias nas respostas, o que nos leva a inferir que alguns deles não levaram muito a sério as questões por nós apresentadas.
3. No que concerne aos professores todos eles consideraram muito importante o uso da Banda Desenhada como recurso didáctico, à excepção de um professor que não respondeu. Referem que esta tem um potencial enorme de desenvolvimento ao nível tanto da expressão escrita, como da expressão oral, bem como do raciocínio e de sequencialização das ideias na mente;
4. Quanto aos alunos de 1º e 2º anos revelaram algumas dificuldades em se alhearem do final da história original. Em nossa opinião, não é de estranhar uma vez que têm dificuldades em se abstrair de tudo o que é concreto e visível.
5. O nosso espanto recai nos resultados apresentados pelos alunos do 3º, 4º e 5º anos, onde não foi visível uma progressão muito notória e, mais especialmente

ainda, ao nível do 5º ano, onde os alunos já deveriam mostrar maior autonomia. Tais resultados levam-nos a concluir que este tipo de actividades deverá ser mais frequente.

6. O preenchimento dos balões de fala, onde seria necessário recorrer à produção de texto escrito, mostrou ser um exercício pouco acessível, talvez devido ao facto da utilização do discurso directo. A legendagem foi um exercício mais fácil pois o tipo de texto pretendido é diferente.
7. Assim passaremos a confirmar/infirmar as hipóteses previamente formuladas, juntando-as para o efeito numa única resposta:
 - Torna-se claro que é possível levar os alunos a adquirir conhecimentos sobre a narrativa a partir da BD, uma vez que este tipo de texto é mais aliciante e motivador o que vem provocar nos alunos um outro tipo de aprendizagens ao serviço de todas as valências que a narrativa tem para oferecer.

Por todas as razões enunciadas ao longo do nosso trabalho, o professor é cada vez mais um conselheiro e um orientador, para os jovens que actualmente têm acesso a uma panóplia de informações. Esperemos, assim, que este trabalho promova, junto dos professores, uma reflexão didáctica/pedagógica, para que durante a prática diária, se utilizem novas formas de fomentar o ensino/aprendizagem, pois somente com o recurso a actividades diversificadas, poderemos formar cidadãos capazes de viverem e de interagirem em sociedade.

3.2.RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

Não se pode concluir este estudo, até pela sua natureza de tese académica, sem antes tecer alguns comentários finais. Existe a consciência de que este estudo não está isento de certas limitações que levam a que se interpretem com algumas reservas os resultados obtidos. Uma das limitações decorre da pequena dimensão da amostra que serviu de base ao estudo, pelo que é necessário ter cuidado quanto às generalizações que se possam efectuar.

A realização deste estudo sugeriu algumas orientações para possíveis investigações futuras, esperando que as ilações retiradas da análise realizada possam servir de contribuição.

Torna-se necessário desenvolver estudos empíricos no sentido de comprovar a importância da utilização da BD na aprendizagem da narrativa. Neste sentido existem algumas estratégias possíveis de explorar, na sala de aula, recorrendo a BD para o ensino da narrativa:

- Explicar motivos e consequências dos actos das personagens através da sua ilustração e legendagem em BD;
- Colocar hipóteses e desenhar em vinhetas sobre o que se irá passar de seguida (em momentos chave), construindo uma história;
- Explorar sentimentos e emoções transpondo-as para a BD;
- Analisar valores explícitos e implícitos, estereótipos e atitudes recorrendo a balões de fala e onomatopeias;

- Relacionar diferenças sociais, etárias entre as personagens e a sua forma de actuar ilustrando-as;
- Colocar-se na pele das personagens e explicar como se sentiriam;
- Fazer juízos de valor sobre: temas, ideias, acções, comportamentos de personagens, entre outras, expressas ou sugeridas nas histórias;
- Condensar o texto narrativo por meio de frases que reproduzam ideias principais transpondo-as para BD;
- Identificar em histórias baralhadas as personagens correspondentes.

BIBLIOGRAFIA
BIBLIOGRAFIA

Andersen, *Les contes en bandes dessinées* (2007) Editions Petit à Petit.

Anderson, J. R. (1983^a). A spreading activation theory of memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 261-295.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 2). New York: Academic Press.

Azevedo, F. (2006) “*Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*”. Educar para a literacia: para uma visão global e integradora da língua materna. Lidel – edições técnicas, lda.

Azevedo, F. (2006) “*Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*”. Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. Lidel – edições técnicas, lda.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 8. London: Academic Press.

Barbeiro, L. F. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Instituto de Educação, Braga.

Barron-Carvais, A. (1972), *Que sais-je? La Bande Dessiné*. Presses Universitaire de France.

BARTHES, R. (1976) Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. 4. ed. Petrópolis: Vozes.

Bettelheim, B.,(1975,1976), *Psicanálise dos contos de fadas*. Bertrand Editora

Bremond, C. (1973) *Logique du Récit*, Paris: Seuil.

Britton, J. Burgess, Martin, Leod Y Rosen (1975). *The development of Writing abilities*, Macmillan.

Broadbent, D. E. (1985). A question of levels: Comments on McClelland and Rumelhart. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114, 189-192.

Brown, A., Bransford, J. Ferrara, R. & Campion J. (1983). Learning, Remembering and Understanding. In P. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology*. Vol III. New York: John Wiley and Sons, pp. 106 – 126.

Brown, A. & Deloache, J. (1983). *Metacognitive skills*. In M. Doaldson, R. Grieve e C. Pratt (aeads). *Early Childhood Development and Education*. Oxford: Basil Blackweel.

Carroll, J. B. (1971), *Learning from verbal discourse in the educational media*. A review of the literature

Carroll, J. (1977). The nature of the Reading Process. In *Think first, read later*. Newark: I.R.A.

Charmeux, E. (1994). *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo, Cortez.

Cerrilho P. C. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Literatura Infantil e Mediação Leitora. Lidel – edições técnicas, lda.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press

Clanché, P. (1977). O texto livre. Col. “*Técnicas de Educação*” nº 20. Lisboa, Editorial Estampa.

Ehri, L. C. (1987) Learning To Read and spell words. *Journal of Reading Behavior*, 19,5 – 31.

Ehri, L. C. e Robbins (1992), Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quaterly* 27, 13 – 26.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlè.

Ferreiro, e Teberosky, A. (1986), *Psicogenese da língua escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas.

Ferro, J. (1987). *História da Banda Desenhada infantil Portuguesa*. Lisboa: Editorial Presença.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N. Y., Erlbaum.

Flower, L. & Hayes, J. (1981). *The pregnant pause: An Inquiry into the Nature of Planning in Research in the Teaching of English*. 15 (3), pp. 229 – 234.

Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

Foucambert, J.(1976). *La manière d’être lecteur*, O.C.D.L. –Sermap, Paris.

Freitas, M. L. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil. Lidel – edições técnicas, lda.

Fromkin, V.; Rodman, R. (1993). *Introdução à linguagem*. Coimbra: Almedina.

Frith (1985), Beneath the surface of development dyslexia in K. Patterson e Coltheart (Eds). *Surface dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, 301 – 330, London: Erlbaum.

Goulão F. (2006). “*Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*”. Entrar na linguagem escrita brincando: português língua materna não materna. Lidel – edições técnicas, lda.

Graves, M. (1991). Child Planning: Why it's Important, How to get started. In N. Brickman & L. Taylor (Eds.). *Supporting Young Learners*. (pp. 1 13-119). Ypsilanty. High/Scope Press.

Grimm, The Brothers (1944), *Grimm's Fairy Tales*. Nova yorke: Pantheon Books.

Grimm, (2007). *Les contes en bandes dessinées*. Editions Petit à Petit.

Goodman, K. (1990). O processo de leitura, in E. Ferreira & M. Palacio (coord.) *Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas*, 3ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 11-22.

Goodman, K. S. A. (1996). A Psycholinguistic view of reading comprehension. In G. B. Shick & M.M. May (Eds.) *New Frontiers in college – Adult reading*, Milwaukee, Wis: Nacional reading conference.

Hymes, D. (1984). *Vers la competence de communication*. Paris: Hatier – Crédif.

Iser, W. (1985) “L'acte de lecture” Bref aperçu dans “*Le site de Luc Gauthier-Boucher*” 30 -09-2007

King, M. L. (1978). Research in composition: A need for theory. *In Research in the teaching of English*. pp. 193 – 2002.

Kintsch, W. (1977). On comprehending stories. In M. A. Just and P. A. Carpenter (Eds.) *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates

Kintsch, W. e Van Dijk, T.A. (1984) “Vers un modele de la compréhension et de la production de textes”, in Denhière, G. (Ed.) *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*, Lille: Presses Universitaires de Lille.

Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, 19, 368-388

Lázaro Carreter, F. (1984). *El deseo de leer*, en ABC, 12 de Febrero.

Lerner, J. (1989). *Learning Disabilities Theris, Diagnosis and Teaching Strategies*. Boston Houghton/Mifflin Comp.

Luque, A., Vila, L. (1995). Desenvolvimento da linguagem; *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia Evolutiva, vol. 1*.

Martins, M. e Niza, (1998), *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*, Universidade Aberta.

Mateus, M. H. M. e Villalva A.(2006). *O Essencial sobre Linguística*. Coleção O Essencial. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. ILTEC. Caminho.

Mendes & Martins (1986). *Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura*, Análise Psicológica

Octávio H. A. (2001). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. O texto eletrônico: um novo desafio para o ensino da leitura. Porto Alegre Artmed Editora

Oliveira, Cristiane Madanelo de, (2006), *Estudo das Diversas Modalidades e Textos Infantis*, São Paulo

Pereira, L. A. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. O Desenvolvimento de uma Competência Textual Narrativa (coord. Fernando Azevedo). Lidel – edições técnicas, lda.

Pérez, C. F. e Garcia R. J. & colaboradores (2001), *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Porto Alegre Artmed Editora

Perrault, (2007). *Les contes en bandes dessinées*. Editions Petit à Petit.

Rebelo, D. (1990), *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura*, Fundação Calouste Gulbenkian.

Rohman, D. G. & Wleck, A. O. (1964). Pre - writing, The Construction and Application of Models for concept Formation in Writing. U. S. *Office of education cooperative research project n° 2174*, East Lansing, M. I., Michigan State University.

Rosa M. L. (2006). “*Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*”. As TIC na didáctica das línguas: ferramentas e recursos. Lidel – edições técnicas, lda.

Roux, A. (1970). *La bande dessinée peut être éducative*. Paris: Edition de l’Ecole.

Roux, A. (1982). *Bande dessinée et pédagogie*. Education 2000, 21, 45-51.

Rumelhart, D. (1975). Notes on shema for stories. In D. Bobrow e M. Collins (eds.). *Representatice and understanding: studies in cognitive science*. New York, Academic Press.

Sá, C (1988). *A banda desenhada no ensino do Português (Língua Materna)*. Actas do I Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino da Universidade de Aveiro.

Sá, C. (1995). *A Banda Desenhada: uma linguagem narrativa ao serviço do Português (Lingua Materna)*. Tese de doutoramento (não publicada), Universidade de Aveiro.

- Sá, C. (1996). O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de Língua materna face aos novos programas. *Formação de Professores Cadernos Didácticos*. Série Línguas 1. Universidade de Aveiro,
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sardinha, M. G. (2000), *A Activação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*. FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia e Universidade Da Beira Interior: Covilhã.
- Sardinha, M. G. (2005), *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Sardinha, M. G. (2006), O Processo de Escrita: Actualidade em Explicitação de um modelo. *Revista de Letras*, nº 5 série II, Departamento de Letras. Centro de Estudos em Letras. Universidade de Trás-os- Montes e Alto Douro.
- Sequeira, M. F. (1990). *As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto*. Universidade do Minho, Portugal.
- Silva, R. da S. (2007), *Imaginário, Identidades e Margens, Estudo em torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Edições Gailivro, S.A.
- Simões, M. F., (2000). *Cognição e Aprendizagem de conceitos – Chave da Física*. Lisboa: Instituto de Invocação Educacional.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W Donaldson (Eds.), *Organization of memory*. New York: Academic Press.
- Unesco, (1991a). *Atelier l'éducation face à la crise des valeurs*. Budapeste. 10-14 Outubro. BEP. Paris.
- Van Dijk, T. A. (1988) “*News as discourse*” University of Amsterdam
- Viana, F.L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*, Porto: Edições Asa.
- Wiza I., Martins A. M. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Weínet, F. E. (1987). *Metacognition and Motivation as Determinants of Effective Learning and Understand*. In E. E. Weínet & R. KLUWE (eds) N. Y.: Erlbaum.
- Vygotsky, L. (1995). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. (3ª ed.). Barcelona: Crítica.

WEBOGRAFIA

www.planonacionaldeleitura.gov.pt

http://www.citi.pt/cultura/artes_plasticas/caricatura/bordalo_pinheiro/sousa.html

http://Home.ican.net/~galandor/littera/syn_ise2.htm

http://www.citi.pt/cultura/artes_plasticas/caricatura/bordalo_pinheiro/granja.html

http://www.citi.pt/cultura/artes_plasticas/caricatura/bordalo_pinheiro/deusa.html

<http://bdportugal.info/Comics/Misc/Artigos/Cronologia/index.html>

Mario Moura (2007) inventário de palavras in

<http://ressabiator.files.wordpress.com/2007/05/inventario-de-palavras.pdf>,

Serguei (2006) in “A Voz do Minho”:

<http://www..sergeicartoons.com/counidade/blogs/sergei/archive/2006/06/01/98.aspx>
29/12/2007

<http://www.prof2000.pt/users/eb23jafa/Documentos/CompetenciasEssenciais%5B1%5D..pdf> (2)

ANEXOS
ANEXOS

ANEXO Nº 1
FICHA INFORMATIVA

NOME: _____ Data: _____

O TEXTO NARRATIVO

TEXTO EM PROSA

O Capuchinho Vermelho era uma gentil menina. Chamavam-lhe assim porque usava sempre uma capa vermelha com capuz. Certo dia, a sua mãe tinha feito bolos para a avó que estava doente e chamou a menina para lhos levar. A avozinha vivia do outro lado da floresta. A mãe recomendou-lhe que não parasse no caminho e que regressasse antes do anoitecer. Com o cestinho no braço, o Capuchinho Vermelho ia alegremente levar os bolos à sua avozinha. Ao virar num atalho, o Capuchinho Vermelho encontrou o lobo.

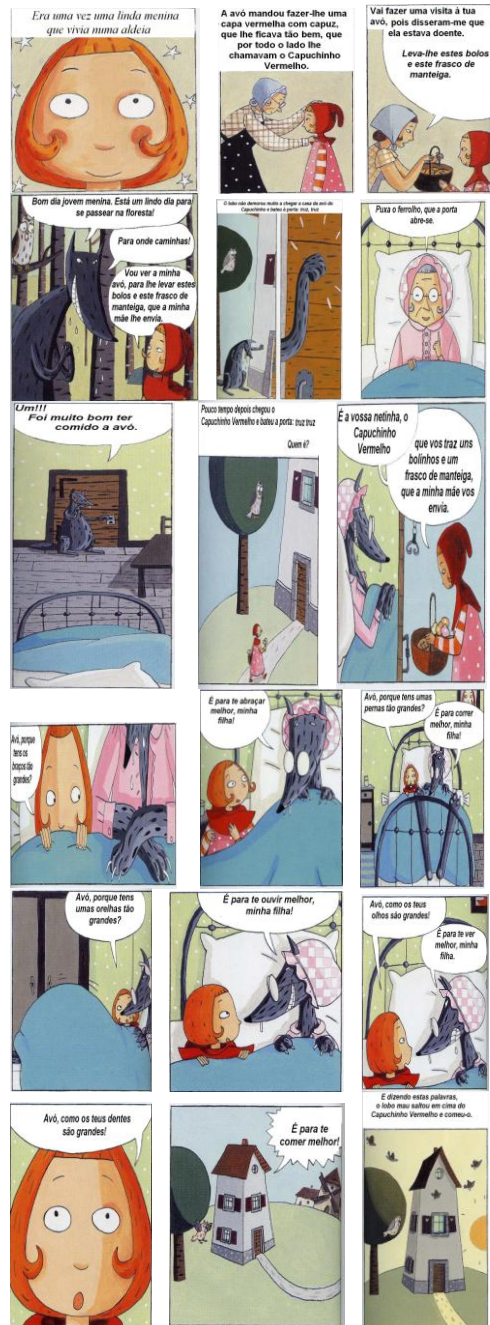
- Onde vais, Capuchinho Vermelho?
- Vou a casa da minha avó. Aparentando-se de que a avó estava doente, o lobo decidiu ser o primeiro a chegar... Bateu à porta: Truz! Truz!

- Quem é?
Disfarçando a voz, o lobo respondeu:
- É o Capuchinho Vermelho.
- Puxa o ferrolho e a aldraba abre-se. O lobo entrou e engoliu a avozinha.

Entretanto, chegou o Capuchinho Vermelho.
- Avó, porque tens as orelhas tão grandes?
- É para te ouvir melhor, minha filha!
O lobo disfarçou a voz.
- Como os teus olhos são grandes! – disse ainda o Capuchinho Vermelho.
- É para te ver melhor, minha filha!
- Como os teus dentes são grandes! – disse o Capuchinho Vermelho.
- É para te comer melhor – gritou o lobo, saltando da cama.

E dizendo estas palavras, o lobo saltou em cima do Capuchinho Vermelho e comeu-o.

TEXTO EM BANDA DESENHADA



ANEXO Nº 2

FICHA INFORMATIVA

Nome: _____ Data: _____

PARTES DA CONSTITUIÇÃO DA NARRATIVA

INTRODUÇÃO – pequena parte (estado inicial da acção da história) em que normalmente se apresenta (identifica) o/a protagonista (ou personagem principal) e se caracteriza. Também se faz a localização da história no espaço e no tempo.

DESENVOLVIMENTO – é a parte maior da narrativa. Fala das acções que o/a protagonista pratica, dos acontecimentos em que participa, das relações que tem com as outras personagens e que normalmente corresponde a um problema que surge na história.

CONCLUSÃO – é a parte mais pequenina da história, onde se encontra a solução para o problema. E pode ter um final feliz ou triste (narrativa fechada). Ou então convida o leitor a imaginar o fim da história (narrativa aberta).

ANEXO Nº 3

Nome: _____ Data: _____

Ano: ____ Turma: ____

- Depois de leres atentamente a história de **A Menina do Capuchinho Vermelho**, identifica as partes constituintes desta narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão).

CHARLES PERRAULT

CONTOS DA MÃE GANSO

O CAPUCHINHO VERMELHO

Era uma vez uma menina, a mais linda que vivia numa aldeia: a mãe adorava-a e a avó ainda mais.



A avó mandou fazer-lhe uma capa vermelha com capuz, que lhe ficava tão bem, que por todo o lado lhe chamavam o Capuchinho Vermelho.



Um dia, a mãe tendo feito uns bolos, disse-lhe:
- Vai fazer uma visita à tua avó, pois disseram-me que ela estava doente. Leva-lhe estes bolos e este frasco de manteiga.
O Capuchinho Vermelho saiu então de casa para ir a casa da avó, que vivia noutra aldeia.
Ao passar pelo bosque, encontrou o lobo mau, que teve logo vontade de a comer, mas não o fez por causa de uns lenhadores que por ali andavam.



O lobo perguntou-lhe onde é que ela ia. A pobre menina, Não sabendo que era perigoso falar com o lobo, disse-lhe:
- Vou ver a minha avó, para lhe levar estes bolos e este frasco de manteiga, que a minha mãe lhe envia.
- E ela mora longe? Perguntou o lobo.
- Oh! Mora – disse-lhe o Capuchinho Vermelho – fica para lá do moinho que está junto da primeira casa da aldeia.
- Bem – disse o lobo – também quero ir visitá-la, eu vou por este caminho, e tu vais por este; e veremos quem chega primeiro.
O lobo correu pelo caminho mais curto, e o Capuchinho Vermelho foi pelo mais comprido, apanhando avelãs, correndo atrás de borboletas, e fazendo pequenos ramos de flores.



O lobo não demorou muito a chegar a casa da avó do Capuchinho e bateu à porta: truz, truz:

- Quem é?

- É a vossa netinha, o Capuchinho Vermelho – disse o lobo disfarçando a voz – que vos traz uns bolinhos e um frasco com manteiga, que a minha mãe vos envia.

A boa da avó, que estava deitada, porque estava um pouco doente, disse-lhe:

- Puxa o ferrolho, que a porta abre.

- O lobo puxou o ferrolho e a porta abriu-se. Saltou em cima da avó e comeu-a num instante, pois já havia três dias que não comia nada. Em seguida fechou a porta e deitou-se na cama e esperou pelo Capuchinho Vermelho, que pouco tempo depois bateu à porta: truz, truz:

- Quem é?

O capuchinho Vermelho, quando ouviu a voz grossa do lobo teve medo, mas depois pensou que era a avó que estava assim por causa da constipação e respondeu:

- É a vossa netinha, o Capuchinho Vermelho, que vos trás uns bolinhos e um frasco de manteiga, que a minha mãe vos envia.

O lobo respondeu disfarçando a voz:

- Puxa o ferrolho e a porta abre-se.

O lobo vendo-a entrar escondeu-se debaixo do lençol, e disse-lhe:

- Põe os bolos e a manteiga em cima da mesa e vem para junto mim.

O Capuchinho Vermelho pousou os bolos e a manteiga, aproximou-se da cama e ficou admirada quando olhou para a avó. E disse-lhe:

- Avó, porque tens os braços tão grandes?

- É para te abraçar melhor, minha filha!

- Avó, porque tens umas pernas tão grandes?

- É para correr melhor, minha filha!

- Avó, porque tens umas orelhas tão grandes?

- É para te ouvir melhor, minha filha!

- Avó, como os teus olhos são grandes!

- É para te ver melhor, minha filha.

- Avó, como os teus dentes são grandes!

- É para te comer melhor!

E dizendo estas palavras, o lobo mau saltou em cima do Capuchinho Vermelho e comeu-o.

“Moral da história:

Por aqui se vê que os jovens, principalmente as raparigas bonitas e inocentes fazem mal em ouvir todo o tipo de pessoas”.

ANEXO Nº 4

FICHA INFORMATIVA

Nome: _____ Data: _____

Banda Desenhada – A Banda Desenhada é uma sequência de imagens que, associadas ao texto, formam uma narrativa original. Na Banda Desenhada, texto e imagem formam um todo.

PRANCHA (página de Banda Desenhada)

TIRA
(sequência de vinhetas na mesma linha horizontal)

VINHETA (quadrado)



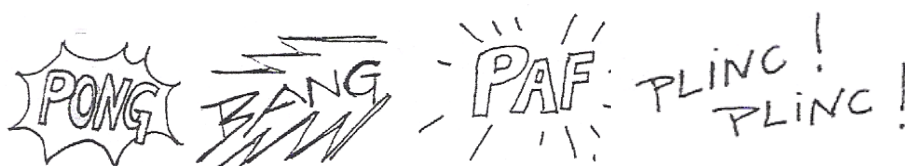
LEGENDA (é um pequeno espaço, geralmente rectangular, onde há palavras que explicam uma parte da história)

ANEXO Nº 4

BALÃO (é onde normalmente estão as falas das personagens):



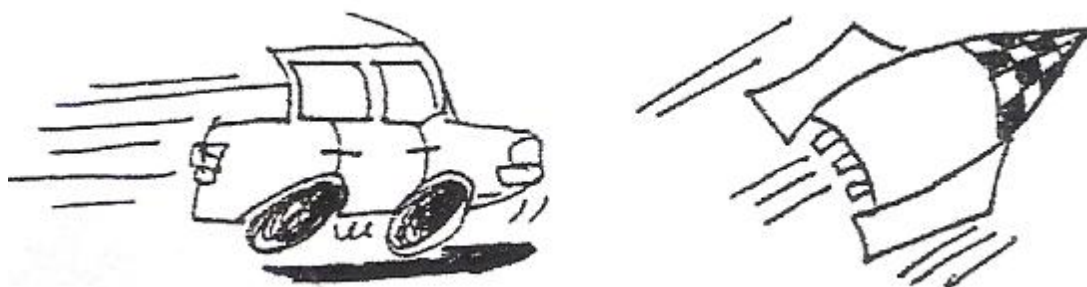
LEGENDA ONOMATOPEIA



METÁFORA VISUALIZADA














SINAIS DE MOVIMENTO



ANEXO Nº 5

Escolher os Momentos da Narrativa (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) na história do Capuchinho Vermelho, colocando as cruzes (X) seguindo as setas.

<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>Era uma vez uma linda menina que vivia com a avó.</p> 	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>A mãe adoeceu e a avó ainda mais.</p> 	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>A avó mandou fazer-lhe uma capa vermelha com capuz, que lhe ficava tão bem, que por todo o lado lhe chamavam o Capuchinho Vermelho.</p> 	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>Vai fazer uma visita à tua avó, pois disseram-me que ela estava doente. Leva-lhe estes bolos e este frasco de manteiga.</p> 	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>O Capuchinho Vermelho saiu então de casa para ir à casa da avó.</p> 	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>Para dia depois amanhã. Está um belo dia para se passar na floresta!</p> <p>Para onde caminhas?</p> <p>Vou ver a minha avó, para lhe levar estes bolos e este frasco de manteiga, que a minha mãe lhe enviou.</p> 	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
	<p>A tua casa fica para lá do montinho que está junto da primeira casa da aldeia.</p> 	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
	<p>Embora quisesse resistir, ele viu que não tinha escolha e foi mais para atrás.</p> 	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
	<p>O lobo correu pelo caminho mais curto, e o Capuchinho Vermelho foi pelo mais comprido.</p> 	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
	<p>O lobo não demorou muito a chegar à casa da avó de Capuchinho e bebeu à porta. Era, era!</p> 	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
	<p>QUANTO AO?</p> 	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento

ANEXO Nº 5

Escolher os Momentos da Narrativa (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) na história do Capuchinho Vermelho, colocando as cruses (X) seguindo as setas.

<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>É a vossa netinha, o Capuchinho Vermelho que vos traz uns bolinhos e um frasco com manteiga, que a minha mãe vos envia.</p>	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>Possa o ferro-lho, que a porta abro-se.</p>	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>Quem? Por muito assim barulheito a ouvi.</p> <p>Agora, só me resta esperar aqui Capuchinho Vermelho.</p>	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>Possa tempo depois chegou a Capuchinho Vermelho e bateu a porta: Era eu! Quem é?</p>	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>É a vossa netinha, o Capuchinho Vermelho que vos traz uns bolinhos e um frasco de manteiga, que a minha mãe vos envia.</p>	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>Avó, porque tens os braços tão grandes?</p> <p>É para te abraçar melhor, minha filha!</p>	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>É para te ouvir melhor, minha filha!</p> <p>Ah, como os seus olhos são grandes!</p> <p>É para te ver melhor, minha filha.</p> <p>É para te ver melhor, minha filha.</p>	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>Avó, como os teus dentes são grandes!</p> <p>É para te comer melhor!</p>	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>É o último bolo que te trouxe, o bolo mais gostoso em cima do Capuchinho Vermelho e o melhor.</p>	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento	<p>Morale da história: "Por aqui se vê que os jovens, principalmente as raparigas inocentes e ingenuas fazem mal um coar todo o tipo de pessoas".</p>	<input type="checkbox"/> Introdução <input type="checkbox"/> Conclusão <input type="checkbox"/> Desenvolvimento

ANEXO Nº 6

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

1- Nas aulas alguma vez utilizou a banda desenhada, como meio didáctico para leccionar as aulas de língua Portuguesa?

Não

Sim

2- Considera importante o uso da banda desenhada, como recurso didáctico, na sala de aula?

Muito importante

Importante

Pouco importante

Nada importante

Sem opinião

3- Na sua opinião, existem alguns conteúdos de Língua Portuguesa, onde o uso da banda desenhada pode melhorar o ensino/aprendizagem dos alunos?

Não

Sim

Quais?

4- Considera que o uso da banda desenhada para o estudo da narrativa é:

Muito importante

Importante

Pouco importante

Nada importante

Sem opinião

ANEXO Nº 6

- 5- Em sua opinião que tipo de capacidades, o uso da banda desenhada para o estudo da narrativa, pode ajudar a desenvolver:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

- 6- Após a actividade desenvolvida considera pertinente vir a utilizar mais a banda desenhada nas aulas de Língua Portuguesa, como recuso didáctico no estudo da narrativa?

Não

Sim

Obrigada por responder ao questionário!

ANEXO Nº 7

Questionário aos alunos

6- Preferem a história contada de forma:

- convencional (em prosa)
- em banda desenhada

7- Achas que a banda desenhada te pode ajudar a desenvolver algumas capacidade?

Quais?

_____	_____
_____	_____
_____	_____

8- Identificaste mais facilmente os momentos da história (introdução, desenvolvimento e conclusão):

- somente através da narrativa convencional (texto em prosa).
- somente através da narrativa em banda desenhada.
- usando a banda desenhada como ajuda na compreensão da narrativa convencional (texto em prosa).

9- Consideras importante o uso da banda desenhada, como ajuda na sala de aula, para o estudo da narrativa?

Não Sim

10- Gostaste desta actividade em que se usou a banda desenhada para o estudo da narrativa do Capuchinho Vermelho?

Não Sim

Porquê?

Obrigada por responderes ao questionário!

ANEXO Nº 8
FICHA DE TRABALHO

Nome: _____ Data: _____

- Após teres ouvido e lido diferentes narrativas de **A Menina do Capuchinho Vermelho** (irmãos Grimm e Charles Perrault), e de teres identificado algumas desigualdades, principalmente ao nível da conclusão da História, chegou a tua vez de dares asas à tua imaginação e de escreveres como tu gostarias que esta história terminasse.

Escreve o teu final em prosa e posteriormente na tira ilustra o teu final da história em banda desenhada.

--	--	--