

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS**



**COMPREENSÃO E MEMÓRIA**

**Interacção na Escrita e na Leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Olinda Lopes Rodrigues Delgado**

**COVILHÃ**

**JUNHO, 2009**

**ORIENTADORA:**

Prof<sup>a</sup>. Doutora  
Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

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

---

***AGRADECIMENTOS***

À Professora Doutora Maria da Graça Sardinha por todo o apoio, estímulo e orientação que me dispensou;

à Isabel pela sua disponibilidade e pelas palavras de incentivo;

à São pela companhia, apoio e encorajamento;

aos alunos que participaram neste estudo e sem os quais esta dissertação não teria sido possível;

à minha colega da escola que sempre me apoiou;

ao meu filho e ao meu marido pela compreensão, colaboração e carinho demonstrado.

A todos o meu Bem – Haja.



Nas últimas décadas muito se tem investigado no âmbito da leitura e os responsáveis pelo poder político dos diferentes países têm investido no sentido de a promover.

Sendo a leitura uma ferramenta insubstituível que permite aos sujeitos leitores aceder a um conjunto de experiências e conhecimentos é crucial conhecer e compreender os seus modelos de aquisição. Assim, o trabalho que se apresenta, centra-se nos processos que lhe são subjacentes, nas componentes que a constituem, bem como nas metodologias de ensino, como forma de poderem desenvolver uma actuação mais consciente, informada e adequada aos alunos.

Se entendermos os nossos alunos como aprendizes activos, significa reconhecer a sua necessidade incessante de novas experiências. Eles estão continuamente envolvidos num processo de interpretação activa e de transformação da nova informação.

Neste estudo pretendemos disponibilizar situações estimulantes, recorrendo à narrativa e à capacidade que esta tem em embarcar a criança numa viagem ao mundo maravilhoso e assim despertar os nossos alunos para o prazer de ler.

Neste sentido, e recorrendo aos jogos de adivinhação do Goodman (1987;1994) em que o leitor tem um papel extremamente activo, antecipando o texto com base na sua experiência cultural e linguística, analisaremos dois contos que remetem para as vivências dos nossos alunos testando deste modo a capacidade de retenção e recordação.

Não sendo a relação entre os conhecimentos prévios do leitor e a compreensão, uma relação linear, acreditamos que muito temos para percorrer no processo ensino – aprendizagem que na faixa etária dos alunos deste estudo se adquire de forma lenta e gradual.

---

***ABSTRACT***

A lot about reading has been researched lately and the responsible for the different countries' policy have been investing in order to promote it.

As reading is an irreplaceable tool which allows the readers to have access to a group of experiences and knowledge, it is rather important to know and understand its acquisition models. Therefore, the presented work is based on the processes which are underlain, on the components which form it, as well as on the teaching methodologies as a way of being able to develop a more conscious, informed and appropriate action among students.

When we realise our students as active learners, that means, we have to recognise their incessant need for new experiences. They are continuously involved in an active understanding process and transformation of the new information.

In this study, we are going to display stimulating situations, by using the narrative and its ability in taking a child on a journey to a wonderful world and, thus, awaken the pleasure for reading in our students.

By using the *Psycholinguistic Guessing Game of Goodman* (1987; 1994), where the reader has an extremely active role and can anticipate the text according to his/her linguistic and cultural experience, we are going to analyse two tales which lead to our students' life experiences and assess their ability of retention and memory.

Being the relationship between the pre-knowledge of the reader and his/her understanding not simple, we firmly believe that we still have a lot to do in the teaching-learning process which is achieved slowly and gradually because of the students' age in this study.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	17

## CAPITULO I - REVISÃO DA LITERATURA

1. PROMOÇÃO DA LEITURA	
1.1. O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)	20
1.2. O Plano Nacional de Leitura (PNL)	21
1.3. Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRES)	21
2. A LEITURA	
2.1. O Acto de Ler	24
2.2. Modelos Explicativos do Processo de Leitura	26
2.3. Ler, na Perspectiva de Kenneth Goodman	32
3. A LEITURA E A NARRATIVA	
3.1. A Eficácia Comunicativa das Narrativas	37
3.2. A Dimensão Lúdica e Pedagógica das Narrativas	37
3.3. Narrativa e Leitores Competentes	39
4. COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LEITURA	47
5. METACOGNIÇÃO E A COMPREENSÃO LEITORA	52
6. A MEMÓRIA COMO PROCESSAMENTO E RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÃO	
6.1. Tipos de Memória	61
6.2. Memórias e Aprendizagem	65
6.3. Estratégias e Desenvolvimento da Memória	66

## CAPITULO II

1. O ESTUDO	
1.1. Formar Leitores: Dos Jogos de Adivinhação à Memória	69
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	
2.1. Tipo de Abordagem Investigativa	72
2.2. Sujeitos	72

2.3. Definição do Problema	73
2.4. Objectivos a Alcançar	73
3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO FÍSICO E SOCIAL DA ESCOLA DE ENVENDOS	
3.1. Caracterização do Meio	75
3.2. Caracterização da Escola	76
3.3. Caracterização da turma E1 de Envendos	76
4. AS COMPETÊNCIAS DO CURRÍCULO NACIONAL PARA O 3º ANO	80
5. A OBRA “A GALINHA MEDROSA”	
5.1. Razões da escolha	87
6. ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS (A GALINHA MEDROSA)	
Primeira Actividade	90
Segunda Actividade	95
Terceira Actividade	99
Quarta Actividade	105
7. ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO INTERDISCIPLINAR	112
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
BIBLIOGRAFIA	122
WEBGRAFIA	130
ANEXOS	

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1** - Modelo contemporâneo de compreensão na leitura

**Figura 2** - Tipos possíveis de relação entre as variáveis leitor, texto e contexto

**Figura 3** - As componentes da variável leitor

**Figura 4** - Processos Básicos de Compreensão - Pereira, I. (2002)

## **LISTADE QUADROS**

**Quadro 1** - Leitor competente /Leitor não competente

**Quadro II** – Planificação a Longo Prazo inserida no Projecto Curricular de Turma E1 2º e 3º anos

**Quadro III** – Síntese/comparação das previsões feitas pelos alunos. com as ideias do autor.

**Quadro IV** - Análise/avaliação da segunda actividade.

**Quadro V** - Análise/avaliação da terceira actividade.

**Quadro VI** - Análise/avaliação da quarta actividade

## **LISTA DE IMAGENS**

**Imagem 1** – A marioneta “Franjola”.

**Imagem 2** – Projecção da capa do livro “A Galinha Medrosa”

**Imagem 3** – Ilustração da página 6

**Imagem 4** – Ilustração da página 8

**Imagem 5** – Ilustração da página 12

**Imagem 6** – Capa do livro “Contos para Rir”.

**Imagem 7** – Início do conto “O Céu Esta a Cair”

**Imagem 8** – Imagem da segunda e terceira página da história.



Ao longo da história da humanidade, o acto de ler e escrever sempre desempenhou um papel relevante na formação das sociedades.

Durante muito tempo, o ensino esteve destinado aos que desejavam seguir a vida eclesiástica e posteriormente à aristocracia e aos burgueses. "Aos membros do clero era reservado o acesso à cultura, para o exercício de altos cargos da administração, o preenchimento de dignidades e o labor docente nas escolas das catedrais e conventos" [...] (Serrão, 1990:162).

Em Portugal, o governo Pombalino (1750-1777) estimulou as mudanças e as reformas. "No contexto de uma política absolutista e realista, as reformas do ensino afiguram-se conformadas por um propósito de laicização da administração escolar..." (Grácio, 1988:39). A Escola separa-se da Igreja e o Estado, pela primeira vez, apodera-se da direcção e organização do ensino.

O desenvolvimento científico e industrial, originou o despovoamento dos campos e uma concentração populacional nas cidades. Esta mobilidade das populações originou uma nova dinâmica na sociedade, alterando profundamente os seus valores sociais, morais familiares. "A educação foi transferida para as escolas, os cuidados com os idosos para o estado, o trabalho para a fábrica" (Toffler, 1991:262)

Numa sociedade planetária, cada vez mais rápida e exigente, muitos são os desafios que se colocam à comunidade educativa. A evolução galopante das tecnologias de informação e comunicação exigem à escola uma resposta global e eficaz, de modo a formar cidadãos conscientes críticos e participativos. Neste contexto, o desenvolvimento das aprendizagens têm que ser motivadoras e significativas. Neste processo de formação, a leitura é o enfoque central da aprendizagem, não obstante o fluxo constante de informação é à organização escolar que se exige a árdua e complexa tarefa de ensinar a ler.

Muitos são os autores que consideram a leitura a par da escrita um processo linguístico -cognitivo que se treina de forma sistemática e sistematizada.

Enquanto o código oral se adquire por via da exposição ou como refere Durkheim (1998) se transmite de geração em geração, o código escrito requer um grande esforço e um trabalho devidamente planificado por todos os intervenientes.

Porém, quando falamos em código escrito, mais particularmente em leitura referimo-nos ao papel da compreensão, mecanismo que permite a interacção entre o leitor e o texto.

Após o processo de aquisição de competências de leitura, esta requer continuação porque como diz Sardinha (2005) o leitor só compreende o texto quando consegue interagir com este e criar o seu próprio metatexto.

A par de tudo isto, a leitura deverá actualizar os seus conceitos linguísticos, o conhecimento do mundo, num exercício simultaneamente mobilizador e potencializador de novos conhecimentos.

Assim, depois de conhecer/ identificar, o leitor deverá se capaz de inferir, verificar, reorganizar, avaliar/apreciar, sintetizar,... em suma construir o seu próprio processo de compreensão acerca do texto lido.

Ora, as práticas escolares nem sempre correspondem às expectativas dos nossos alunos e consequentemente das suas famílias.

Vários estudos têm demonstrado a ineficácia dos manuais escolares e das práticas de leitura daí decorrentes, pois frequentemente não passamos da mera identificação, extracção e confirmação da informação através de exercícios que não proporcionam uma efectiva apropriação do texto, por parte do aluno/leitor.

As narrativas podem substituir os manuais escolares já que fazem parte do imaginário das nossas crianças.

A memória, durante algum tempo, vista como redutora e inofensiva é hoje vista como parte integrante do processo de leitura a par dos conhecimentos que todos os alunos já trazem do seio familiar.

Se o professor for capaz de tirar proveito das narrativas que o aluno leva para a sala de aula a par de outras que se vão introduzindo através de uma completa integração no sentido textual, estas poderão ser instrumento de grande valia ao serviço do ensino - aprendizagem.

Nesta perspectiva propomo-nos com a nossa dissertação atingir os seguintes objectivos:

- Reflectir sobre a influência do Plano Nacional de Leitura (PNL) nas práticas docentes.
- Construir um quadro teórico acerca de leitura e da narrativa.
- Diferenciar leitores competentes de leitores não competentes.
- Relacionar a leitura com a metacognição.
- Construir uma síntese sobre a memória e os “seus tipos”.
- Propor um leque de actividades alicerçadas na narrativa num contexto especializado

Desta forma, consideramos a leitura/ escrita a Continuidade da Vida, e os livros, como refere o poeta "Uma Amorosa Companhia".

### Os livros

Os livros. A sua cálida  
Terna, serena pele. Amorosa  
Companhia. Dispostos sempre  
A partilhar o sol  
Das suas águas. Tão dóceis  
Tão calados, tão leais.  
Tão luminosos na sua branca e vegetal cerrada  
Melancolia.  
Amados  
Como nenhuns outros companheiros  
Da alma. Tão musicais  
No fluvial e transbordante  
Ardor de cada dia.

Eugénio de Andrade  
*Antologia Breve*  
Porto, Editorial Nova, 1972



O nosso trabalho obedece a uma organização cujo índice espelha.

Após a introdução onde dissertámos acerca da problemática da compreensão da leitura e das práticas daí decorrentes, apresentamos os objectivos da nossa dissertação.

O quadro conceptual reflecte os conceitos de leitura, de compreensão, de metacognição e de memória bem como os modelos explicativos destes processos.

Antes porém fazemos uma breve resenha sobre o PNL e a promoção da leitura e o papel das BE/CRES como centros de recursos educativos.

O estudo prático é constituído pela apresentação da nossa escola, que se encontra inserida num meio rural muito particular, da nossa turma e por uma panóplia de actividades alicerçadas numa problemática definida nos objectivos a alcançar.

Finalizamos com as considerações finais, seguidas da bibliografia e dos anexos.

---

# CAPÍTULO I

---

Revisão da Literatura

***1. PROMOÇÃO DA LEITURA***

Criar hábitos de leitura nos indivíduos é presentemente uma preocupação das sociedades. Daí que se invista cada vez mais em projectos para promover a leitura.

A promoção da leitura surge, assim, como uma tentativa de formar os leitores e de fazer com que estes adquiram o hábito/gosto pela leitura. Neste contexto, surge no nosso país, tal como em outros países da Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Económico (OCDE), a preocupação de reflectir sobre esta temática questionando os currículos em vigor.

Para motivarmos os alunos terão de ser criados na escola tempo e espaço para a leitura e pensamos que os novos Programas de Português, a que mais à frente nos referimos, já demonstram alguma preocupação tendo em conta as intenções nele demonstrado, com referências ao Plano Nacional de Leitura e ao Programa Nacional de Ensino do Português.

Corroboramos a opinião da Doutora Inês Sim-Sim no Seminário sobre a revisão dos Programas de Português para o Ensino Básico que decorreu no dia 4 de Dezembro de 2007, na Fundação Calouste Gulbenkian, em que alerta para a

[...] necessidade de articulação dos programas com o Currículo Nacional, com enfoque na progressão das aprendizagens entre ciclos, incluindo a educação pré-escolar. Descritores de desempenho específicos para cada competência permitirão responder a este desiderato e dar conta da progressão das aprendizagens. A articulação é também fundamental ao nível da formação inicial de professores, de acordo com a nova estruturação resultante do processo de Bolonha, sendo ainda premente que instituições de formação inicial e escolas/agrupamentos encontrem formas de trabalho conjunto. (<http://port1c.blogspot.com/2007/12/reunio-sobre-reformulao-dos-programas.html>)

### **1.1. PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS**

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) teve início no ano lectivo de 2006/07 (Despacho n.º 546/2007, do Ministério da Educação). Procura-se, com o PNEP, “responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no primeiro ciclo da educação básica, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita.” (Novos Programas de Língua Portuguesa, 2008: 155-156). Para isso, são concebidas e desenvolvidas actividades de formação de professores com a intervenção de escolas superiores de educação; os professores que recebem formação são designados formadores residentes, actuando como tal nos respectivos agrupamentos de escolas.

## **1.2. PLANO NACIONAL DE LEITURA**

O Plano Nacional de Leitura (PNL) [2007] é uma iniciativa do Governo, sob responsabilidade directa do Ministério da Educação, em conjugação com o Ministério da Cultura e com o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. O PNL assume como “objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus.” (Novos Programas de Língua Portuguesa, 2008: 155-156). Para concretizar um tal objectivo, o PNL desenvolve uma série de programas e iniciativas, com especial incidência no Ensino Pré-Escolar, no Ensino Básico e no Ensino Secundário. São parceiros do PNL associações (Associação de Professores de Português, CONFAP), autarquias locais, bibliotecas públicas, etc.

## **1.3. BIBLIOTECA ESCOLAR/CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS**

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares tem por finalidade apoiar a criação e/ou desenvolvimento de bibliotecas escolares nas escolas públicas dos diferentes níveis de ensino. Cada Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE) deverá ser entendida como um centro de recursos multimédia de livre acesso, destinado à consulta e produção de documentos em diferentes suportes, devendo dispor de espaços flexíveis e articulados, mobiliário e equipamento específicos, fundo documental diversificado e uma equipa de professores e técnicos com formação adequada.

### **Definição e objectivos**

A Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE) é uma estrutura pedagógica, um Centro de Recursos ao dispor de toda a comunidade educativa, vocacionada para as actividades culturais e para a informação/formação, constituindo um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar.

As suas actividades estão integradas no Projecto Educativo e abrangem os seguintes domínios:

- Plano curricular
- Actividades de complemento curricular e projectos
- Actividades de animação pedagógica e ocupação de tempos livres
- Actividades de formação
- Actividades com a comunidade escolar

São objectivos da BE/CRE:

- Possibilitar a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes e dotar a escola de um espólio documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas e projectos de trabalho;

- Permitir a integração de materiais impressos, audiovisuais e informáticos e favorecer a constituição de conjuntos documentais, organizados em função de diferentes temas;

- Desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação;

- Estimular nos alunos o prazer de ler e o interesse pela ciência, a arte e a cultura;

- Apoiar os professores na planificação das suas actividades de ensino, bem como na diversificação de situações de aprendizagem;

- Associar a leitura, os livros e a frequência da biblioteca à ocupação lúdica dos tempos livres.



## 2.1. O ACTO DE LER

Ler é, antes de tudo, compreender. (Ezequiel T. da Silva, 1992)

Ler não é somente decifrar uma série de letras encadeadas numa certa ordem para formar palavras e frases, ler é compreender o funcionamento da linguagem e do pensamento. Ora, a aprendizagem da leitura não passa muitas vezes dumafinação mecânica sem ligação funcional com a língua. (LAFITE, 1978)

As citações acima transmitem-nos a ideia de que a leitura é um acto cognitivo, ou seja, está intimamente ligado à compreensão. É nos primeiros anos de escolaridade que as crianças adquirem uma leitura fluente, mas é importante que essa aquisição seja feita através de um conjunto de práticas capazes de desenvolver a compreensão e o gosto pela leitura.

A leitura depende da situação (não é o mesmo ler na sala de aula ou antes de adormecer), do tipo de texto (não lemos da mesma forma um poema ou uma narrativa) e da intenção do leitor (é diferente ler para estudar ou ler por passatempo).

Porém, todos os tipos de leitura podem provocar o nosso pensamento e despertar o nosso prazer.

É importante transmitir ao aluno que a leitura tem um carácter lúdico, que não é apenas um trabalho escolar. O aluno deve viver a leitura, meter-se na história, identificar-se com as personagens, sentir-se implicado no enredo. Aos professores cabe a tarefa de conseguir que ele estabeleça um diálogo emotivo, compreensivo, crítico e criativo com as obras literárias para que leia com proveito e gosto.

Na aula há que procurar estratégias motivadoras de conduzir para a leitura, visto que é um acto complexo, que facilmente se transforma numa tarefa penosa e desmotivante. Saber ler é compreender e não simplesmente decifrar, ou seja, ter a capacidade de fazer apenas uma correspondência letra – som.

Tratando-se de um processo complexo, a leitura tem sido alvo de diversos estudos que levaram a uma alteração significativa do modo de ver a mesma.

De facto,

o acto de ler tem sido, ao longo deste século, objecto de uma investigação mais ou menos profunda, onde se têm cruzado influências da psicologia, linguística, antropologia, sociologia, informática, cibernética, modelos de aprendizagem e prática pedagógica. (SEQUEIRA, 1988:73).

Actualmente,

do ponto de vista psicolinguístico, a leitura é um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto (considerado aqui não só como página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor. (SEQUEIRA, 1989-b:54)

Podemos falar, então, de dois códigos ou níveis de leitura que, embora independentes, se complementam: o código grafofonético (que conduz à decodificação de grafemas) ou leitura elementar e o código ideográfico (associado à decodificação de sentidos) ou leitura de compreensão (J. A. S. Rebelo, 1993; L. M. Silva, 2002).

A decodificação gráfica é fundamental à compreensão do texto, já que se destina a dotar o aluno de meios suficientes que lhe permitam decodificar sentidos, ou seja, compreender, aquilo em que verdadeiramente consiste ler (*Idem*). Assim se entende que, enquanto o primeiro deverá ter lugar durante os primeiros anos de vida da criança, o segundo, mesmo que introduzido a par da aprendizagem da decodificação dos grafemas, prolonga-se pela vida fora, aperfeiçoando-se, sem nunca se concluir totalmente a sua aprendizagem (L. M. Silva, 2002).

A leitura é, pois, um “processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (I. Sim-Sim, *et al.*, 1997: 27), processo esse que compreende diferentes etapas, como a percepção, a compreensão, a reacção e a integração (J. A. S. Rebelo, 1993; L. M. Silva, 2002).

A percepção é o “reconhecimento e interpretação da palavra com que os olhos tomam contacto” (L. M. Silva, 2002:116).

A compreensão

institui-se a partir do momento em que é captada a mensagem do texto, contando sobremaneira para isso, por parte do leitor, a determinação dos significados das palavras dentro do contexto apresentado e ainda todas as suas experiências anteriores. (SILVA, 2002:117)

A reacção “verifica-se quando o leitor é levado a atender às ideias com que estabelece contacto” (L. M. Silva, 2002:117). Esta fase corresponde ao despertar do espírito crítico do leitor, aceitando ou não o que antes foi compreendido.

A integração é o momento de encontro entre as ideias do leitor e as do texto. O leitor ao aceitar ou rejeitar, total ou parcialmente, o que leu está a alargar e a aplicar os

resultados obtidos ao seu desenvolvimento como pessoa. O acto de ler concretiza-se através da busca da informação retida e da nova informação. A velha informação está directamente ligada aos designados esquemas cognitivos associados a um dado conhecimento já armazenado e organizado (*schemata*), sendo o processo da *inferência* que decide os esquemas a revelar para tratamento da nova informação (*Idem*).

Em conclusão, a leitura é um fenómeno que envolve duas dimensões: uma de estrutura superficial ou emergente e outra de estrutura profunda ou latente e

são estas duas dimensões da leitura que interagem no indivíduo para que verdadeiramente se possa dizer que *sabe ler* e possui, pelo menos a nível liminar, competência de leitura. (SILVA, 2002: 118)

## 2.2. MODELOS EXPLICATIVOS DO PROCESSO DE LEITURA

Pelo que foi dito, constatamos que o processo de leitura é complexo e envolve factores que, embora distintos, estão intimamente ligados, como factores linguísticos, fisiológicos e psicológicos (K. Goodman, 1987).

Se até aos finais da década de cinquenta, não existiam modelos clarificadores do processo de leitura, a partir de meados da década de setenta, apareceram vários modelos que explicavam o processo, baseados em estudos que na época eram realizados (J. A. Rebelo, 1993). Surgiram, assim, os modelos de leitura que, de acordo com diferentes teorias, procuram explicar o processo de leitura. Tendo em conta que os modelos sofreram a influência de diferentes escolas, tornou-se difícil a sua definição, adoptando-se, apesar de tudo, a designação, vulgarmente utilizada pelos investigadores, de *modelo ascendente* (em que ler é descodificar grafemas), *modelo descendente* (que ler é compreender), e *modelo interactivo* (a conjugação dos modelos anteriores).

### 2.2.1. Modelo Ascendente

O modelo ascendente (*bottom-up*) considera a leitura como um processo linear que parte da letra para a frase, passando pela sílaba e pela palavra (J. A. S. Rebelo, 1993; L. M. Silva, 2002). É,

um processo hierarquizado no sentido ascendente, que vai das informações consideradas de nível inferior (visuais, gráficas e fonéticas) até às informações de nível superior (sintácticas e semânticas). (SILVA, 2002:121)

Para os defensores deste modelo, como Philip Gough (1972) e Jay Samuels (1974), a leitura é um processo intuitivo que passa pela fixação do olhar, pela representação icónica, pela identificação de letras, pela relação com os conhecimentos lexicais possuídos, pelo registo na memória de curta duração e passagem para a memória de longa duração, onde intervêm os conhecimentos sintácticos e semânticos, que conferem sentido ao que se leu (J. A. Rebelo, 1993; L. M. Silva, 2002). Neste modelo a memória tem um papel fundamental, por isso, ler é decodificar grafemas, isto é, transformar a mensagem escrita em mensagem sonora. Esta operação “inclui a consideração de que a leitura se processa da esquerda para a direita, do alto para baixo, e respeitando marcas de pontuação” (L. M. Silva, 2002:121).

### 2.2.2. *Modelo Descendente*

O modelo descendente (*haut-bas/top-down*) dá maior relevância à compreensão. Este modelo parte, do princípio de que ler é compreender, como tal, os seus defensores acreditam que o processo de leitura consiste no confronto do leitor com as palavras do texto, conjecturando e adivinhando (J. A. S. Rebelo, 1993). Os principais defensores deste modelo são Kenneth Goodman (1994) que concebe a leitura como um *jogo psicolinguístico de adivinhação*, e Frank Smith (1979; 1982) que entende que a base da compreensão é a previsão ou antecipação. Ambos seguem opções construtivistas, pois explicam a leitura através de um processo construtivo interno e não de um processo aditivo exterior (L. M. Silva, 2002).

Os modelos de leitura defendidos por estes autores baseiam-se na psicolinguística e podem ser considerados modelos interactivos.

Nesse processo têm importância os textos com a informação que transmitem e o leitor que dará sentido aos mesmos.

A intenção de leitura, para além dos conhecimentos prévios do leitor, é importante para a busca de sentido no texto. De facto, o leitor quando inicia a leitura tem uma intenção, que pode ir do simples entretenimento até à busca de informação precisa para enriquecimento pessoal ou resolução de um problema (M. L. Sousa, 1989).

A leitura é, uma construção activa de sentidos, assumindo naturalmente o leitor um papel activo, relacionando a informação transmitida pelo texto que lê com outra que já possuía, os seus *schemata*, armazenados na memória de longa duração, que, depois de confrontados com esse texto de forma fundamentada e coerente, conduzem à compreensão do mesmo texto. Assim, uma melhor ou pior compreensão do texto resulta

da capacidade de o leitor intervir “com os seus conhecimentos, formação, ideias, sentido crítico, experiência acumulada, adjuvada pela sua enciclopédia” (L. M. Silva, 2002: 132) de leitor. A leitura é apresentada como o resultado de um diálogo entre o leitor e o texto.

A leitura, noutra perspectiva é como um “processo selectivo”, que implica que o leitor recorra apenas a uma parte dos índices linguísticos disponíveis. Ao processar essa informação parcial, o leitor vai formulando hipóteses, a partir dos conhecimentos armazenados na memória de longa duração, que serão posteriormente confirmadas ou não. O leitor não necessita de percorrer toda a estrutura de superfície para atribuir sentido ao texto. Tem sobretudo de recorrer à estrutura profunda do texto, usando naturalmente a sua capacidade de prever.

A esta capacidade de prever atribui Kenneth Goodman uma importância considerável (I. Alarcão, *et al.*, 1986). O leitor

processa a informação obtida, faz previsões, selecciona, confirma ou rejeita, volta a processar ou a corrigir, até conseguir o seu objectivo último: extrair sentido do texto. (SILVA, 2002:135)

É na capacidade de prever que reside a diferença entre os bons e os maus leitores. De facto, os bons leitores têm uma maior capacidade de

proceder a antecipações de sentido, a formular e, posteriormente, confirmar ou corrigir hipóteses, mais do que em se preocuparem com a descodificação palavra a palavra, numa linearidade que impede a integração e reconstrução do sentido global. (SOUSA, 1989:45)

O leitor competente será, então, aquele que é capaz de antecipar

relações sintácticas, valores semânticos, acontecimentos, mesmo antes de completar os ciclos óptico e perceptivo, mas terminando com a sensação de ter visto cada traço gráfico, ter identificado cada forma e palavra. (*Idem*)

Uma leitura eficiente será, em suma, aquela que

resulta da hábil selecção do menor número possível de índices mais produtivos necessários à formulação de hipóteses. A capacidade de antecipar o que ainda não se viu é, evidentemente, vital na leitura, assim como a capacidade de antecipar o que ainda não se ouviu é vital na compreensão oral. (SILVA, 2002:136)

O leitor activo, de acordo com este processo de leitura, desenvolve estratégias cognitivas, de reconhecimento ou iniciação, de previsão, de confirmação, de correcção e de integração (I. Alarcão, *et al.*, 1986; K. Goodman, 1994; L. M. Silva, 2002), que funcionam numa sequência em espiral, o que leva Kenneth Goodman (1987; 1994) a caracterizar a leitura como um *jogo psicolinguístico de adivinhação: psicolinguístico* porque intervêm no processo o pensamento e a linguagem e *jogo de adivinhação* porque existe uma interacção entre o leitor e o texto, que se realiza com base na adivinhação ou predição e na confirmação ou rejeição (I. Alarcão, *et al.*, 1986).

De acordo com Kenneth Goodman (1994), este *jogo psicolinguístico de adivinhação* tem vários momentos, não necessariamente sequenciais: o leitor percorre o texto, fixando-se posteriormente num ponto; com base no que leu, procede à selecção de índices gráficos que considera mais úteis, de entre os fornecidos pelas três fontes de informação (gráfica, sintáctica e semântica), selecção essa que está condicionada pelas escolhas anteriormente feitas, pelo conhecimento que se tem da língua e pelas características cognitivas e estratégias que interiorizou; apoiando-se na sua experiência pessoal e a partir dos índices seleccionados, e de outros que antecipou, o leitor forma uma imagem perceptiva, constituída por aquilo que vê e por aquilo que esperava ver; procura na memória índices sintácticos, semânticos e fonológicos que se relacionem; formula uma hipótese provisória, até encontrar um sentido coerente; se não for possível formular uma hipótese, o leitor retoma os passos anteriores, recolhendo mais índices gráficos; interroga-se acerca da coerência daquilo que seleccionou, para verificar se as suas hipóteses ou previsões são sintáctica ou semanticamente aceitáveis; se a hipótese provisória não for aceitável em termos semânticos ou gramaticais, o leitor retrocede no texto à procura de um ponto de consistência semântica ou sintáctica, recomeçando a partir daí; se a escolha for aceitável, o significado anterior é substituído, se necessário, e formam-se novas expectativas acerca do *input* e do significado a construir.

Pelo exposto, podemos afirmar que o significado é construído enquanto se lê, mas também é reconstruído, uma vez que este se deve acomodar continuamente a novas informações, que alteram o sentido inicial. No decorrer da leitura de um texto, o leitor está continuamente reavaliando o significado e reconstruindo-o, na medida em que obtém novas percepções (K. Goodman, 1987; 1994).

Assim sendo, o processo de leitura, envolvendo a predição, a formulação de hipóteses e os conhecimentos prévios do leitor, é um processo interactivo, em que o leitor tem um papel extremamente activo, antecipando o texto com base na sua

experiência cultural e linguística. É esta dinâmica que vai concorrer para a compreensão textual.

Neste pressuposto, contrariamente ao modelo ascendente, o modelo descendente considera que são os estádios superiores que determinam o processo de leitura, mais do que os estádios inferiores, orientados para a decodificação gráfica (J. A. Rebelo, 1993; L. M. Silva, 2002), uma vez que o processo parte das previsões do leitor em relação ao texto e não do texto em si. Enquanto no modelo ascendente se parte do estímulo do texto, fazendo-se um percurso ascendente, dos estádios inferiores para os superiores, no modelo descendente começa-se a partir das hipóteses e previsões, fazendo-se um percurso precisamente contrário. O leitor, antes de iniciar a leitura, possui já algumas expectativas, formulando hipóteses e fazendo previsões que, no confronto com o texto, vão ser confirmadas ou rejeitadas (J. A. Rebelo, 1993).

Neste modelo, o processo de leitura começa

quando se olha para o texto e se fixa partes do mesmo, recolhendo indicações e tendo em conta o contexto e as expectativas do leitor; seguidamente, faz-se uma ideia da palavra e da frase, mantendo-a na memória a curto prazo, comparando o texto presente com o que se esperava, escolhendo as melhores indicações que se lhe adaptam e, finalmente, passando-a para o centro de compreensão. (REBELO, 1993:54)

O leitor detém neste processo um papel determinante.

Este modelo apresenta, então, a leitura

como uma actividade psicolinguística, valoriza o aspecto da compreensão da mensagem, em função da experiência do leitor, que adopta estratégias de leitura rápida, retirando do texto o mínimo possível de índices de que necessita para a compreensão e deixando para segundo plano tudo o que é redundante no texto. (SILVA, 2002:122).

### **2.2.3. Modelo Interactivo**

O modelo interactivo é a conjugação dos modelos ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*).

Este modelo, parte do princípio de que todas as fontes de informação actuam em conjunto, durante a leitura:

tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons como a compreensão, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência. (REBELO, 1993:54)

Neste modelo, todos os estádios são importantes, uma vez que todos eles contribuem para uma leitura fluente e para a compreensão, ou seja, quaisquer níveis ou estádios podem interagir com quaisquer outros, uma vez que todos concorrem para que a leitura seja eficaz (REBELO, 1993 e SILVA, 2002).

Deste modo, os modelos anteriores não devem ser considerados cada um por si, mas antes interligados, já que ambos se complementam. Se o modelo ascendente dá valor ao texto, e o descendente valoriza a compreensão, o modelo interactivo defende que ler consiste não só na capacidade de decodificar símbolos até às frases, mas também de compreender um texto. Assim,

a leitura não pode ser dissociada de outras actividades psicológicas que concorram para o tratamento de informação textual, e que vão da percepção à memorização e à produção, passando pela compreensão, o pôr em memória e o armazenamento da informação tratada. (SILVA, 2002:124)

Este modelo é, então, a síntese dos dois anteriores, já que neste

o leitor identifica e constrói unidades de significação a partir dos *estímulos-sinais* que o texto lhe oferece, ao mesmo tempo que acciona estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, bem como a desenvolver expectativas, formular hipóteses, fazer inferências. (SILVA, 2002:125).

A compreensão surge, de acordo com este modelo, da interacção estabelecida entre o leitor e o texto, tendo de se considerar naturalmente algumas variáveis, como as que se referem ao leitor ao texto e ao contexto.

Este modelo é defendido por, entre outros autores, Walter Kintsch (1984), Teun Van Dijk (1978) e David Rumelhart (1984).

Em conclusão, podemos deduzir que o modelo ascendente valoriza o texto como elemento determinante no processo de leitura, ou seja, parte-se do texto passando por uma série de estádios até ao mais elevado. O modelo descendente privilegia o leitor relativamente ao texto, tendo em conta sobretudo as suas experiências e conhecimentos, ou seja, parte-se de hipóteses levantadas pelo leitor, cuja confirmação ou infirmação se

faz descendo até aos dados fornecidos pelo texto. O modelo interactivo dá a mesma importância ao texto e ao leitor, pois considera que se influenciam mutuamente.

Nem o modelo ascendente, que coloca a tónica no texto, nem o modelo descendente, que se baseia nos conhecimentos prévios (*schemata*), apresentam respostas definitivas sobre o processo de leitura. Deste modo, o modelo interactivo parece ser o que melhor define o processo de leitura, na medida que valoriza tanto as ideias defendidas pelo modelo ascendente, como pelo modelo descendente.

### 2. 3. LER, NA PERSPECTIVA DE KENNETH GOODMAN

Para Goodman (1987;1994), o objectivo principal da leitura é a compreensão, então o ensino – aprendizagem da mesma deve estar centrado nesse objectivo e o professor deve dar importância aos conhecimentos prévios do aluno acerca do tema do texto, que são determinantes para o entendimento do que lê.

Se entendermos a língua como

[...] uma rede complexa de relações sintácticas e semânticas que têm de ser processadas, o leitor, para chegar ao significado, tem de recorrer à estrutura profunda do texto. (SILVA, 2002: 135)

Porém o aluno não necessita de efectuar todo o processo porque “ possui capacidade de prever”. (*Idem*) Assim, se existir desfasamento entre as hipóteses concebidas e os índices extraídos do texto será necessário procurar mais informações.

Perante este cenário Goodman (1987;1994) especifica estratégias a seguir:

- a) *Reconhecimento e iniciação* (recognition-initiation) – o leitor selecciona os índices que considera mais úteis, de entre os que lhe são fornecidos pelas 3 fontes de informação: gráfica, sintáctica, semântica.
- b) *Previsão* (prediction) – o leitor, com base na sua experiência, e a partir dos índices seleccionados, faz previsões sobre as estruturas linguísticas que se seguem no texto.
- c) *Confirmação* (confirmation) – o leitor interroga-se acerca da coerência daquilo que seleccionou, para verificar se as suas hipóteses ou previsões são sintáctica e semanticamente aceitáveis.
- d) *Correcção* (correction) – o leitor, caso detecte desconexões sintácticas/semânticas, volta atrás, recolhe e processa mais informação, reorganiza hipóteses, procura estruturas alternativas, esforça-se por descobrir o sentido mais adequado para aquilo que lê.
- e) *Integração* (termination) – o leitor relaciona o que lê com os objectivos da sua leitura, com o que esperava vir a descobrir no texto, com o que já era do seu conhecimento. (SILVA, 2002: 136)

Neste modelo o acto de ler é perspectivado como um "jogo de adivinhas psicolinguísticas", visto que o aluno irá antecipar o que ainda não viu (L. M. Silva, 2002). Porém este processo de “adivinhar” deve realizar-se seguindo determinada estrutura:

- 1) FIXAÇÃO NUM PONTO – o leitor percorre o texto e fixa-se num ponto sobre o qual exerce a sua “focagem ocular”, com o objectivo de seleccionar *índices gráficos*.
- 2) SELECÇÃO DE ÍNDICES GRÁFICOS – o processo de selecção de *índices gráficos* está sujeito a limitações (as escolhas anteriormente feitas, o conhecimento que se tem da língua, as características cognitivas e as estratégias que se interiorizou).
- 3) FORMAÇÃO DE UMA IMAGEM PERCEPTIVA – a partir dos índices seleccionados, e de outros que antecipou, o leitor forma uma “imagem” perceptiva da situação, constituída, numa parte, por aquilo que vê e, noutra parte, por aquilo que esperava ver.
- 4) PROCURA DE REFERÊNCIAS NA MEMÓRIA – o leitor procura, na memória, índices (sintácticos, semânticos, fonológicos) que se relacionem; isto levá-lo-á à selecção de novos índices gráficos e à reconstrução de imagens perceptivas.
- 5) ADIVINHAÇÃO E HIPÓTESES – o leitor adivinha, avança com uma hipótese provisória, consentânea com os índices gráficos. A análise semântica leva à decodificação parcial do sentido, que vai sendo retido na memória de curta duração do leitor, ao mesmo tempo que prossegue o seu esforço de leitura.
- 6) INFIRMAÇÃO DAS HIPÓTESES – não sendo possível formular hipóteses, o leitor retoma os passos anteriores e tenta “adivinhar” de novo; se nem assim consegue formular hipóteses, volta novamente ao texto e recolhe mais índices gráficos para poder avançar em segurança.
- 7) CONFIRMAÇÃO DAS HIPÓTESES – conseguindo fazer uma escolha decodificável, o leitor verifica a sua validade semântica e gramatical no contexto criado através das escolhas e decodificações anteriores.
- 8) HIPÓTESES PROVISÓRIAS – perante uma hipótese provisória, não aceitável em termos semânticos ou gramaticais, o leitor volta atrás, atenta de novo no texto, à procura de um ponto de consistência semântica ou sintáctica. Ao encontrá-lo, recomeça a partir daí. Caso tudo se vá revelando em conformidade, ele continua a sua leitura, à procura de outros índices que lhe permitam resolver a situação.
- 9) CONFIRMAÇÃO – se a escolha for aceitável, a decodificação torna-se mais abrangente. Revelando-se necessário, o significado anterior é substituído e formam-se novas expectativas acerca do “input” e do significado a construir.” (SILVA, 2000:137-138).

Assim, a leitura para Goodman (1987;1994) é uma busca contínua de significados que respeitam diferentes ciclos: *o óptico, o perceptivo, o sintáctico e o semântico*.

Ainda para o mesmo autor, estes ciclos não têm que ser totalmente percorridos podendo fundir-se e adaptar-se conforme a necessidade de cada um assim como

defende, que do empenho e das estratégias pessoais surgirá uma leitura mais compreensiva. (*Idem*)



Uma narrativa é uma descrição de eventos, baseados em experiências, ocorridas ou ficcionadas, seleccionados por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização (GRASSER, GOLDING & LONG, 1991) estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê. (SIM-SIM, 2007: 35)

Segundo Inês Sim-Sim, (2007), a narrativa é essencialmente um meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê ou ouve e obedece a determinadas componentes

as *personagens*, que têm objectivos e motivos para realizar determinados actos; os *contextos espacial e temporal* em que ocorrem os eventos; a existência de *problemas, conflitos ou complicações* com que se confronta a principal personagem; a *trama*, ou série de episódios descritos segundo uma estrutura discursiva que provocam a resolução da complicação.

Para outros narratólogos, como Larivaille (1974), a narrativa é, tipicamente, constituída pelos seguintes elementos:

- 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 própria acção;
- Um estado final em que o equilíbrio é recuperado.

Já para Kintsch e Van Dijk, (1975;1984) a narrativa é caracterizada pela sua super-estrutura, 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 sócio-culturais da acção;
- **A complicação**, que corresponde a um acontecimento ou a uma sequência de acontecimentos que vêm perturbar o estado inicial, quebrando o seu equilíbrio;
- **A resolução**, que corresponde às reacções do agente, ou dos agentes, subsequente à complicação, destinadas a restabelecer o equilíbrio inicial.

### 3.1. A EFICÁCIA COMUNICATIVA DAS NARRATIVAS

O adulto utiliza um discurso que se diferencia do das crianças, pelo seu encadeamento lógico. A linguagem utilizada pela criança tem debilidades ao nível do encadeamento e, por vezes, com nexos reiterativos - e então, e depois - com predomínio da justaposição e do enlace copulativo simples.

O autor ao comunicar deve atender a idade da criança, contudo deve seleccionar recursos que, sem empobrecer o seu próprio discurso, transmitam, através da linguagem, dinamismo e vivacidade capazes de a cativar. O adulto deve ter presente a linguagem da criança mas isso não quer dizer que a imite pois conduziria ao empobrecimento linguístico do leitor -criança ou ouvinte.

Assim, a narrativa, através da sua eficácia comunicativa, embarca a criança numa viagem pelo mundo maravilhoso, para depois, no final, a devolver à realidade de uma maneira reconfortante.

Bettelheim (1978) acredita que as narrativas são muito importantes em todas as idades, especialmente naquelas em que os temores, as angústias e os problemas do desenvolvimento da personalidade são muito agudos e requerem ajuda para serem resolvidos.

Nas narrativas tradicionais, a bruxa tem sempre poderes mágicos, a torre é inacessível, o bosque é profundo e assustador, o jardim está proibido, etc.

Segundo Bettelheim (1978) as personagens cumprem, nas narrativas, uma função simbólica, e como tal a criança pode superar os seus temores, as suas ansiedades.

Nas narrativas, existem fórmulas que têm demonstrado, repetidas vezes e ao longo dos tempos, a sua eficácia. Utilizar elementos novos ou contemporâneos em moldes ou esquemas antigos é um dos recursos clássicos da literatura.

### 3.2. A DIMENSÃO LÚDICA E PEDAGÓGICA DAS NARRATIVAS

O lúdico, normalmente relacionado com o jogo, pode revelar, indiscutivelmente, várias vertentes.

A gramática da narrativa de Rodari (2000), tornou-se uma referência na exploração das narrativas devido, como temos vindo a defender, à estrutura que as compõem.

Por sua vez, como nos diz Traça (1992), as crianças criadas sem canções, sem contos, sem poesia, são crianças espiritualmente pobres.

Neste enquadramento, surgem os contos tradicionais, contados por pessoas que, com toda a certeza, não os leram em livros (tradição oral).

O maravilhoso, contido em cada um destes pequenos contos, fez seguramente o enlevo de muitas crianças ao longo dos séculos. Um entretenimento fantástico, transmitido numa cadeia oral, de geração em geração, que foram sempre analisados por especialistas das mais diversas áreas do saber.

Traça (1992) questiona (Conto, quem és tu? De onde vens? O que representas? O que nos queres transmitir?) e diz-nos que através do conto podemos encontrar:

- A semântica do texto;
- As variantes do texto;
- A sintaxe do texto (gramática da narrativa);
- A sintagmática do texto (gramática discursiva);
- O texto e o contexto como texto;
- O genotexto fantástico.

Seja qual for o tipo de abordagem que as narrativas nos merecem, elas têm servido a praxis lectiva de sempre e são várias as propostas possíveis de desenvolvimento de estratégias para o seu estudo.

A introdução e o desenvolvimento são formas universais que se enquadram em todas as narrativas, embora por vezes pareçam estar camufladas.

Retomemos então Traça (1992) que nos propõe a seguinte análise da gramática e da sua sintagmática:

- 1 - Escolha de um herói (um príncipe, uma princesa, um soldado, uma criança...);
- 2 - A este herói falta um objecto, o amor, a riqueza... para ser feliz;
- 3 - Alguém o informa ou aconselha;
- 4 - O herói parte à aventura;
- 5 - No caminho encontra um amigo ou um aliado;
- 6 - Sozinho, ou com a ajuda deste aliado, encontra diversos obstáculos que consegue ultrapassar;
- 7 - Consegue chegar ao lugar onde se encontra aquilo que procura;
- 8 - Um inimigo poderoso opõe-se-lhe (dragão, gigante, feiticeiro...);
- 9 - O herói defronta a primeira vez o seu inimigo mas é vencido por ele (ferido, envenenado, enfeitado...);
- 10 - O amigo do herói vem em sua ajuda (liberta-o, cura-o, dá-lhe um conselho ou uma arma);
- 11 - O herói defronta uma segunda vez, o seu inimigo e ganha o confronto (fere-o, mata-o, tira-lhe o que veio buscar...);
- 12 - Durante o seu regresso, o herói é perseguido por aliados ou servidores do seu inimigo (irmãos, soldados, monstros...);

13 - Tem de combatê-los e ultrapassar diversos obstáculos, armadilhas ou dificuldades;

14 - O herói regressa a casa, e temos o desfecho da história: “casaram-se, viveram muito felizes e tiveram muitas crianças. (TRAÇA, 1992:151,152)

O “final feliz” que alguns adultos consideram irreal e falso, parece ser uma ótima contribuição que estes contos fornecem às crianças, encorajando-as a lutar por valores amadurecidos e a construir um sentimento positivo em relação à vida. (BARROS, 2008)

### 3.3. A NARRATIVA E LEITORES COMPETENTES

A narrativa pela estrutura que a compõe forma na óptica de Sardinha (2005) leitores competentes. Vejamos as diferenças entre leitores competentes e leitores não competentes:

<b>Leitor Competente</b>	<b>Leitor Não Competente</b>
<p>O leitor competente lê rapidamente e entende bem o que lê. Tem habilidades e hábitos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lê com um objectivo determinado. Ex: aprender certo assunto, repassar detalhes, responder a questões,...</li> <li>2. Lê unidades de pensamento. Abarca, num relance, o sentido de um grupo de palavras. Relata rapidamente as ideias encontradas numa frase ou num parágrafo.</li> <li>3. Tem vários padrões de velocidade. Ajusta a velocidade de leitura com o assunto que lê. Ex.: Se é um livro de aventuras, é rápido. Se é um livro científico, para guardar detalhes, lê mais devagar para entender bem.</li> <li>4. A valia o que lê. Pergunta-se frequentemente: Que sentido tem isso para mim? Está o autor, qualificado para</li> </ol>	<p>O leitor não competente lê devagar e entende mal o que lê. Tem hábitos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lê sem finalidade. Raramente sabe por que lê.</li> <li>2. Lê palavra por palavra. Agarra o sentido da palavra isoladamente. Esforça-se para juntar os termos para poder entender a frase. Frequentemente tem de reler as palavras.</li> <li>3. Só tem um ritmo de leitura. Seja qual for o assunto, lê sempre devagar.</li> <li>4. Acredita em tudo o que lê. Para ele tudo o que é impresso é verdadeiro. Raramente confronta o que lê</li> </ol>

<p>escrever sobre tal assunto? Está apenas a apresentar um ponto de vista do problema? Qual é a ideia principal deste parágrafo? Quais os seus fundamentos?</p> <p><b>5.</b> Possui bom vocabulário: sabe o que muitas palavras significam. É capaz de perceber o sentido das palavras novas pelo contexto. Sabe usar dicionários e fá-lo frequentemente para esclarecer o sentido de certos termos, no momento oportuno.</p> <p><b>6.</b> Tem habilidades para conhecer o valor do livro. Sabe que a primeira coisa a fazer quando se pega num livro é indagar de que se trata, através do título, dos subtítulos encontrados na página de rosto e não apenas na capa. Em seguida lê os títulos do autor. Edição do livro. Índice. "Orelha do livro". Prefácio. Bibliografia citada. Só depois é que se vê em condições de decidir pela conveniência ou não da leitura. Sabe seleccionar o que lê. Sabe quando consultar e quando ler.</p> <p><b>7.</b> Sabe quando deve ler um livro até ao fim, quando interromper a leitura definitivamente ou periodicamente. Sabe quando e como retomar a leitura, sem perda de tempo e da continuidade.</p> <p><b>8.</b> Discute frequentemente o que lê com colegas. Sabe distinguir entre</p>	<p>com as suas próprias experiências ou com outras fontes. Nunca julga criticamente o escritor ou o seu ponto de vista.</p> <p><b>5.</b> Possui vocabulário limitado. Sabe o sentido de poucas palavras. Nunca relê uma frase para perceber o sentido de uma palavra difícil ou nova. Raramente consulta o dicionário. Quando o faz, atrapalha-se em achar a palavra. Tem dificuldade em entender a definição das palavras e em escolher o sentido exacto.</p> <p><b>6.</b> Não possui nenhum critério técnico para conhecer o valor do livro. Nunca ou raramente lê a página de rosto do livro, o índice, o prefácio, a bibliografia, etc., antes de iniciar a leitura. Começa a ler a partir do primeiro capítulo. É comum até ignorar o autor, mesmo depois de terminar a leitura. Jamais seria capaz de decidir entre leitura e simples consulta. Não consegue seleccionar o que vai ler. Deixa-se suggestionar pelo aspecto material do livro.</p> <p><b>7.</b> Não sabe decidir se é conveniente ou não interromper uma leitura. Ou lê todo o livro ou D interrompe sem critério objectivo, apenas por questões</p>
--	---

<p>impressões subjectivas e valor objectivo durante as discussões.</p> <p><b>9.</b> Adquire livros com frequência e preocupa-se em ter a sua biblioteca particular. Quando é estudante procura os livros de texto indispensáveis e esforça-se em possuir os chamados clássicos e fundamentais. Tem interesse em fazer assinaturas de periódicos científicos. Formado, continua alimentando a sua biblioteca e restringe a aquisição dos chamados "compêndios". Tem o hábito de ir directo às fontes; de ir além dos livros de texto.</p> <p><b>10.</b> Lê vários assuntos. Lê livros, revistas, jornais. Em áreas diversas: ficção, ciência, história, etc. Habitualmente nas áreas do seu interesse ou especialização.</p> <p><b>11.</b> Lê muito e gosta de ler. Acha que ler traz informações e causa prazer. Lê sempre que pode.</p> <p><b>12.</b> O BOM LEITOR é aquele que não é só bom na hora da leitura. É bom leitor porque desenvolve uma atitude de vida: é constantemente bom leitor. Não só lê mas sabe ler.</p>	<p>subjectivas.</p> <p><b>8.</b> Raramente discute com colegas o que lê. Quando o faz, deixa-se levar por impressões subjectivas e emocionais para defender um ponto de vista. Os seus argumentos, geralmente, derivam da autoridade do autor, da moda, dos lugares-comuns, dos preconceitos.</p> <p><b>9.</b> Não possui biblioteca particular. Às vezes é capaz de adquirir "quilos de livro" para decorar a casa. É frequentemente levado a adquirir livros secundários em vez dos fundamentais. Quando estudante, só lê e adquire manuais escolares. Formado, não sabe o que representa o hábito das "boas aquisições" de livros.</p> <p><b>10.</b> Está condicionado a ler sempre a mesma espécie de assunto.</p> <p><b>11.</b> Lê pouco e, não gosta de ler. Acha que ler é ao mesmo tempo um trabalho e um sofrimento.</p> <p><b>12.</b> O MAU LEITOR não se revela apenas no acto de leitura, seja silenciosa ou oral. É constantemente mau leitor, porque se trata de uma atitude de resistência ao hábito de saber.</p>
--	---

Quadro 1 - Leitor competente /Leitor não competente

Do quadro anterior podemos constatar que um bom leitor não só lê, mas sabe ler.

**SABER LER** no sentido literal, é descodificar a escrita e por conseguinte compreender. Porém também o acesso a um corpo de conhecimentos adquiridos e acessíveis conduzem a um tratamento mais aprofundado e pertinente do texto.

Assim o grau de compreensão do texto lido está intimamente ligado aos conhecimentos prévios que se vão adquirindo e melhorando.

Quanto mais pertinentes e melhor organizados forem os conhecimentos, mais eficaz será o seu nível de desempenho na leitura e interpretação, o que levará uma maior assimilação de conteúdos (aprendizagem) e conseqüentemente, a eficácia dos processos cognitivos em tarefas idênticas posteriores.

Não sendo a relação entre os conhecimentos prévios do leitor e a compreensão, uma relação tão linear, devemos por isso, valorizar um conjunto de estratégias flexíveis, que segundo a literatura, interferem e regulam a compreensão do texto, tornando o acto de leitura um processo mais consciente. Assim, as estratégias a que cada leitor recorrerá serão: *o reconhecer as ideias principais* do texto; *o resumir a informação* contida no texto; *o efectuar inferências sobre o texto*; *o gerar questões sobre os conteúdos do texto*; e por fim, *o monitorar a compreensão* (estratégia habitualmente designada por metacognição).

Pela importância que tem no processo de compreensão e conseqüentemente na diferenciação dos bons e maus leitores, abordaremos, agora, cada uma dessas estratégias, procurando relacioná-las com os dados atrás referidos.

#### **RECONHECER AS IDEIAS PRINCIPAIS**

Durante a leitura, os leitores eficazes são capazes de separar os aspectos essenciais dos detalhes e por isso esta selecção assume maior relevo no acto de leitura sendo mais facilmente memorizado, por conseguinte menos sujeitos ao esquecimento posterior.

Estes leitores recorrem a um trabalho de pesquisa, empenhando-se em determinar as ideias importantes do texto, perante as quais reflectem. Lêem e relêem alguns parágrafos, afim de comparar algumas passagens com outras já lidas anteriormente e de clarificar ideias.

Durante este acto, essas passagens, mantêm-se na memória de trabalho, de modo que à medida que se vão lendo novas passagens e as entendam as possam relacionar com as já lidas.

No final da leitura, os leitores que compreenderam a leitura têm consciência da meta que conseguiram obter, ou seja que quadro de representação coeso sobre o texto, construíram.

### ***SUMARIAR A INFORMAÇÃO***

A sumarização é uma actividade em que o leitor sucinta grandes unidades de texto, condensando as ideias principais, e recriando um novo texto coeso e substancialmente coerente com o original. A função desta estratégia consiste em identificar as ideias principais do texto e as suas interacções.

Logo o nível de desenvolvimento do leitor e as estruturas cognitivas tais como: seleccionar umas informações e anular outras; condensar algumas informações e substituí-las por conceitos mais gerais e inclusivos; integrar as informações seleccionadas numa representação coerente, compreensível e resumida do texto original, (Dole et al, 1991) influenciam esta actividade.

O conhecimento prévio do leitor e o tipo de texto são uma mais valia no acto de sumarizar, visto que descrevem acontecimentos familiares logo têm maiores probabilidades de serem compreendidos, sintetizados e memorizados.

Diversos estudos indicam a sumarização como uma estratégia eficaz a utilizar em sala de aula no que se refere à compreensão de textos, pois permite ao aluno reconhecer a estrutura de um texto, favorecer uma melhor memorização de passagens importantes do texto, uma melhor compreensão das relações de subordinação entre conceitos e ideias e uma melhor capacidade de detectar as palavras-chave incluídas no texto (Oakhill & Garnham, 1988; André, 1987; Gagné, 1985).

### ***EFFECTUAR INFERÊNCIAS SOBRE O TEXTO***

Esta estratégia está presente na leitura de quaisquer textos, dos mais simples aos mais complexos e por isso muitos autores acreditam que é o centro vital do processo de compreensão. Sendo um processo cognitivo implica que se deduza sobre o que se lê (título, tema, objectivos, enquadramento do texto...), a partir daquilo que se conhece (Anderson e Pearson, 1985; Dole *et al.*, 1991; André, 1987; Gagné, 1985). A inferência permite dar coerência ao que se lê, extrair novas informações a partir do que está

escrito, evocar informações que devem ser adicionadas ao texto e completá-lo (Van de Velde, 1989).

Ou seja, os bons leitores avaliam e respondem afectivamente àquilo que lêem, de um modo tanto mais intenso quanto maior o seu interesse sobre o contexto lido (Pressley *et al.*, 1997), fazendo uma leitura emocionalmente activa e critica.

#### ***GERAR QUESTÕES SOBRE O TEXTO***

A capacidade de colocar questões pertinentes sobre os conteúdos do texto está directamente relacionada com a capacidade de efectuar inferências. Os estudos indicam que esta capacidade gera questões pertinentes sobre os conteúdos do texto permite ao leitor aprofundar a compreensão sobre esses conteúdos. Grande parte destes estudos (citados por Andre, 1987; Dole *et al.*, 1991; Oakhill e Garnham, 1988), salientam implicações no ensino da leitura, tais como:

- Treinar os alunos a responder a questões sobre o texto permite-lhes compreender e adquirir informações sobre novas histórias, apresentadas posteriormente, já sem necessidade de recorrer a questões auxiliares, como as que foram utilizadas num treino inicial.
- Ensinar aos alunos a produzir as suas próprias questões ajuda-os a melhorar a sua compreensão do texto.

#### ***MONITORAR A COMPREENSÃO (METACOGNIÇÃO)***

Tal como as estratégias já referidas, a metacognição diferencia os leitores quanto ao grau de eficácia da compreensão. De um modo simplificado, a metacognição é a consciencialização dos seus próprios processos de pensamento, é afirmar que ao terminarmos a leitura compreendemos o que lemos.

Sendo um processo complexo e tendo em conta a sua importância na análise e controlo das tarefas e contextos que permitem aos alunos monitorizar as aprendizagens, pensar e decidir sobre o que é mais eficaz para assegurar a aquisição e retenção do saber.

Nesta dissertação voltaremos a reflectir sobre esta temática por entendermos ser da máxima importância dar algum relevo a esta estratégia tendo em atenção a idade dos nossos alunos, publico alvo do nosso estudo.

Pelo exposto e de acordo com Pellegrini (1996) as habilidades de leitura devem ser escolhidas e usadas conforme o seu grau de exigência, constituindo as estratégias de

leitura. Assim, estratégia de leitura, será o modo como as habilidades são usadas, ou seja, o plano ou abordagem elaborado pelo leitor que permite a compreensão do texto.

As estratégias caracterizam-se por serem planos flexíveis que os leitores usam adaptados às diferentes situações, e não por procedimentos mecânicos e inflexíveis.

Para Brown (1994), as estratégias são métodos de abordagem de um problema ou tarefa; são métodos de actuação para alcançar um determinado objectivo. As estratégias variam nos próprios indivíduos, visto que cada um tem um modo especial para resolver um determinado problema.

Boylan, George & Bonham (1991) consideram que as estratégias possuem uma dimensão afectiva que são as atitudes do leitor. Como as atitudes influenciam os comportamentos, uma atitude favorável em relação à leitura tem como consequência um envolvimento mais frequente nessa actividade.

Sardinha (2005) defende que a forma como cada leitor interage com o texto depende do desenvolvimento das suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais.

Deste modo os bons e maus leitores utilizam diferentes estratégias de compreensão e estas podem ser cognitivas, metacognitivas e sócio-afectivas.

---

***4. COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LEITURA***

Se a capacidade de leitura é uma das dimensões do desenvolvimento cognitivo e segundo Castanho (2005: 15) [...] um indivíduo com competências de leitura bem interiorizadas tem maiores probabilidades de aceder ao conhecimento [...] e se por sua vez, E. T. da Silva, (2000) citado por Castanho (2005: 16) esclarece que “ler é comprometer na leitura as nossas emoções, a nossa afectividade, os nossos desejos, os nossos fantasmas, as nossas heranças, os nossos ressentimentos, os nossos segredos”, então a leitura tem de ser valorizada de modo a que se torne num acto de prazer.

Nesta linha de pensamento o Plano Nacional de Leitura (PNL) constitui uma resposta, em nosso entender, positiva tendo em conta os princípios (Relatório \_ PNLeitura) pelos quais se rege:

- O caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil.
- Para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas actividades de leitura orientada.
- A aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da descodificação do texto. Para se atingirem patamares superiores de compreensão, é indispensável, uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, durante vários anos.
- O treino da leitura não deve ser remetido apenas para o tempo livre ou para casa, pois, se o for, em muitos casos não se realiza. A promoção da leitura implica um desenvolvimento gradual e só se atingem os patamares mais elevados quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo.
- Para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa.
- Os projectos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único. Exigem uma atitude aberta, flexível, onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar.

De facto, existe opinião unânime de que o conhecimento acerca de como organizamos a informação sobre a realidade é um conhecimento tardiamente adquirido, que se desenvolve com a idade, aumentando consideravelmente durante a pré-adolescência e na adolescência (Flavell, 1981), e com a experiência. Deste modo, é à medida que a vida intelectual se desenvolve que aumenta a reflexão e também a metacognição (Brown, 1981; Garner & Alexander, 1989; Noel, s.d.).

As crianças mais novas não só possuem menos conhecimento, como também têm menos capacidade de reflectir sobre a forma como organizam esses conhecimentos, ou seja, as crianças são limitadas no conhecimento e na consciência dos seus fenómenos cognitivos (Flavell, 1981; Garner & Alexander, 1989; Kluwe, 1987; Noel, s.d.).

Alguns investigadores apontam para que somente a partir dos 8 anos, as crianças têm capacidades metacognitivas, outros referem que a metacognição emerge por volta dos sete anos de idade e tal como qualquer outro conhecimento é adquirido de uma forma lenta e gradual. Elas aprendem, gradualmente, como e quando devem usar uma estratégia e, após a utilização repetida de estratégias bem sucedidas, formam crenças gerais sobre a auto-eficácia (Kurtz & Borkowski, 1987).

Pelo exposto é necessário aprender a aprender e a escola terá de proporcionar aos alunos um desenvolvimento cognitivo, uma melhor aprendizagem (Cruz & Fonseca, 2002).

É no período dos 6-7 anos que a criança se relaciona com o mundo não apenas por meio de acções sensoriais e motoras, não só por meio de acções mentais executadas de forma unidireccional ou irreversível, mas também por intermédio de acções mentais que vão além da informação dada em termos perceptivos. Segundo Piaget (1896-1980), este período, está incluído no estágio das operações concretas. Operações, porque são acções interiorizadas e reversíveis. Concretas, porque embora executadas a um nível interno ou mental, aplicam-se a conteúdos concretos.

O Programa Nacional do Ensino do Português, propõe uma nova abordagem do ensino/aprendizagem da linguagem (oral e escrita) capaz de proporcionar aos alunos um desenvolvimento cognitivo e, portanto, um aumento do seu potencial de aprendizagem, através de metodologias activas e assentes na manipulação de materiais e objectos, aplicando métodos de descoberta e através confronto de pontos de vista diferentes. Ao adequarem-se os métodos de ensino aos mecanismos de aprendizagem, estaremos, eventualmente, a dar um passo fundamental na individualização real e efectiva do

ensino, na consciência clara de que o aluno é um ser pleno, livre e autónomo, que exige da parte do educador/professor o conhecimento, actividades e procedimentos que são desenvolvidos em cooperação, fazendo uso de estratégias cognitivas e colocando a linguagem da criança como fundamental de todo o processo de ensino/aprendizagem.

As crianças continuarão a ser umas boas leitoras se os adultos que as cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência, se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhes imporem a obrigação de recitar, se as acompanharem no seu esforço sem esperarem contrapartidas, se fizerem vibrar o presente sem acenar com a ameaça do futuro, se se recusarem a transformar em trabalho forçado o que era antes um prazer, se mantiverem esse prazer até se transformar numa rotina, se edificarem essa rotina sobre a gratuidade da aprendizagem cultural e se as crianças descobrirem elas próprias o prazer dessa gratuidade. (PENNAC, 1996)

Nesta fase, os alunos desenvolvem processos cognitivos tais como a percepção, a memória e a inferência. É o desenvolvimento destas operações intelectuais que marca a passagem do período operatório concreto para o operatório formal, diz-nos Sardinha (2005), baseando-se em Piaget e Palácios.

Da compreensão dos seus sentimentos, do comportamento dos outros e do seu lugar no contexto social nasce o pensamento abstracto.

Para Keating citado por Castanho (2005:45), a metacognição controla e regula a actividade emocional e social e fornece “a capacidade de cada um monitorizar a sua actividade cognitiva em busca da consistência, procurando preencher lacunas na informação”.

Ainda nesta fase são capazes de operar com signos, símbolos, conteúdos, ideias, conceitos, proposições, hipóteses, deduções e induções, mas para tal são necessárias competências linguísticas. Quantas mais competências ao nível da oralidade, escrita, leitura e funcionamento da língua, os pré-adolescentes possuem, maiores possibilidades terão de raciocinar abstractamente e desenvolver a percepção do Eu, do outro e do meio envolvente.

Na caracterização do desenvolvimento da capacidade de leitura, estão estipulados por Chall (1987) e supracitados por Castanho (2005), seis estádios de desenvolvimento, correspondendo cada estádio, um nível escolar diferente. Deste modo temos:

- a) Pré-leitura;
- b) Descodificação;

- c) Fluência;
- d) Aprender algo de novo;
- e) Assumir pontos de vista múltiplos;
- f) Construir e reconstruir.

Para Gomes, J. (1996) também referenciada por Castanho (2005), entre os 8 e os 11 anos, verifica-se um desenvolvimento da leitura pela capacidade de ler e compreender textos curtos de leitura fácil, menor dependência da ilustração, orientação para o mundo e fantasia, fase da leitura interpretativa. Na pré-adolescência, os alunos conseguem ler textos cada vez mais extensos e complexos e iniciam a leitura crítica.

A autora defende também que, ao chegar ao quinto ano, a leitura deixa de ser um conteúdo por si, mas adquire o papel primordial de veículo de aprendizagem e é nesta fase, como referem diversos autores, que se deixa de aprender a ler para se passar a ler para aprender.

A aprendizagem de sucesso exige uma interacção complexa e coordenada de numerosos factores, nomeadamente fluência na leitura, níveis consistentes de atenção, reflexão, estratégias para a organização e memorização da informação, auto consciencialização (metacognição). A interacção destes factores permite ao leitor e à leitora identificarem quando estão confusos, garantindo assim, a auto-regulação e a motivação. Castanho (2005:113)

---

***5. METACOGNIÇÃO E A COMPREENSÃO***

Sendo a metacognição um processo complexo, com já referimos, acreditamos contudo que através de metodologias de ensino/aprendizagem activas e assentes na manipulação de materiais e objectos, bem como pela aplicação de métodos da descoberta e através do confronto de pontos de vista diferentes (conflito socio-cognitivo), é possível proporcionar à criança um maior desenvolvimento cognitivo e rendimento escolar, factores importantes do seu desenvolvimento global e harmonioso (Sousa, 1993; Cruz, 1999).

No seguimento desta linha de pensamento faremos de seguida algumas referências teóricas que consideramos oportunas.

Piaget (1973, 1976) estuda o desenvolvimento cognitivo e refere-se à inteligência como um fenómeno em desenvolvimento, dependendo esse processo de três factores:

- A maturação do sistema nervoso;
- A interacção com o exterior;
- A equilibração.

Já Vygotsky (1963), (cit. Fonseca, 1998), acredita que o desenvolvimento cognitivo resulta da interacção mútua entre a criança e as pessoas com quem mantém contactos sociais regulares. Atribuindo maior importância ao desenvolvimento intelectual do que à aprendizagem processual, considera que o professor deve orientar os alunos para que se concentrem e aprendam com eficácia, criando os alicerces para que o aluno possa atingir a competência em qualquer tarefa. Enquanto Piaget incidiu sobre a criança, Vygotsky deu maior ênfase ao professor. Atribui ainda significado ao relacionamento da criança com os seus colegas, sendo de opinião que uma criança mais desenvolvida deve ajudar uma outra menos desenvolvida, argumentando que ao explicar e ajudar a outra criança, pode bem conquistar uma maior compreensão explícita da sua própria aprendizagem em termos metacognitivos e, ao analisar um determinado tema, consolida a sua própria aprendizagem.

Por sua vez, Bruner, (1963) (cit. Sutherland, 1996; Sousa, 1993; Cruz, 1999, Fonseca, 1998), sugere que a criança deve ser incentivada a brincar com os objectos a fim de adquirir a compreensão. A linguagem deve ser suficientemente simples para a criança poder compreender, mas deverá simultaneamente, constituir um desafio intelectual. O ensino deve tomar em consideração a motivação dos alunos, a

estruturação de conhecimentos, a otimização das sequências de aprendizagem e o reforço.

Ausubel, (1980) (cit. Sousa, 1993; Fonseca, 1998; Cruz, 1999), defende que a acção do aluno é determinante na organização e estruturação do seu próprio conhecimento. O processo de construção do seu próprio conhecimento é activo, fá-lo formando novas relações entre as ideias que possui e incorporação de novos dados de informações. A acção educativa deve visar o reconhecimento de conceitos iniciais relevantes já estabelecidos na mente do aluno e estabelecer as necessárias relações entre o que é ensinado e o que é conhecido. Visto que a criança toma decisões por si própria, em vez de seguir os conselhos do professor, é difícil prever-se o que irá aprender. Apela ao professor para modificar a linguagem técnica do tema e apresentar aos alunos apenas aquilo com que eles podem lidar.

Haywood, (1992) (cit. Fonseca, 1998; Cruz, 1999), é apologista que a eficácia para pensar e aprender é perspectivada como derivando de duas condições, ambas indispensáveis e que são a habilidade natural ou inata (de base genética), denominada “inteligência” e os processos (aprendido com base na inteligência) de percepção, aprendizagem, pensamento e resolução de problema.

Na opinião de Feurstein, (1985) (cit. Fonseca, 1998; Cruz, 1999), a inteligência pode ser melhorada em qualquer idade, uma vez que admite que a inteligência não é inata. Como tal coloca o professor como mediador da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo o que equivale a dizer que se aprende a ser inteligente.

Numa escola onde a diversidade e a heterogeneidade dos alunos é uma constante, cada vez mais se deve atribuir à criança o papel central no processo de ensino/aprendizagem. Neste processo, os alunos não poderão refugiar-se em atitudes passivas ou puramente reprodutivas dos modelos de uma ciência tradicional estática, de memorização, mas deverão colocar-se numa atitude investigativa, crítica, argumentativa e criativa. Aprender não pode ser apenas adquirir, guardar, na memória de curta ou de longa duração, certezas, verdades absolutas, mas interrogar e realidade existente.

Neste enquadramento, e como já tivemos oportunidade de referir, o Plano Nacional de Leitura (PNL) e o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) vieram proporcionar a oportunidade de uma verdadeira mudança no sistema de ensino e na atitude dos professores para que as crianças criem, através de actividades, estruturas cognitivas mais adequadas, mais complexas e mais flexíveis.

Sendo a compreensão tão importante no processo de leitura, vários são os modelos que a privilegiam e segundo Giasson (1993: 17), os modelos de compreensão de leitura mais actuais diferem dos modelos mais tradicionais principalmente, em relação à integração de habilidades e à participação do leitor que deixa de ser passiva para uma interacção texto - leitor. Os modelos de leitura tradicionais consideravam a compreensão da leitura um conjunto de habilidades a ensinar (decodificar, identificar a ideia principal, etc.).

No processo de compreensão da leitura não está em jogo apenas uma ou outra habilidade, mas sim um conjunto de habilidades que se interagem e se modificam. Um outro factor importante é que a compreensão de uma qualquer leitura nunca deve estar desvinculada de seu contexto, que é composto por elementos que não fazem parte do texto e que não dizem respeito directamente às estruturas ou processos de leitura, mas que influenciam na compreensão do texto.

Giasson (1993) defende, no que diz respeito ao ensino da leitura, a necessidade do ensino directo, explícito, de estratégias específicas que orientem o aluno na adequação e utilização de forma autónoma e consciente.

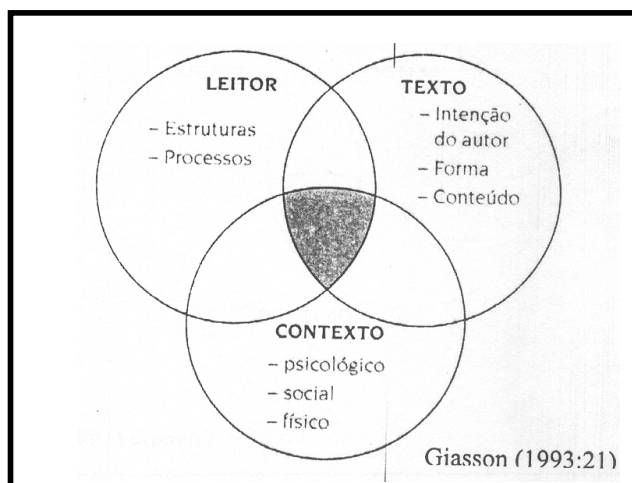
A compreensão na leitura não pode dar-se se não houver nada com que o leitor possa relacionar a nova informação fornecida pelo texto. Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores). (GIASSON, 1993)

No modelo descrito por Giasson (1993:21) a leitura é um processo interactivo entre três variáveis: texto – leitor – contexto em que cada uma destas variáveis deve ser estudada porque estão interligadas (Figura 1). A autora acredita, também, na integração das habilidades, em que o leitor cria um sentido, baseando-se no texto, nos seus conhecimentos prévios e na intenção da leitura.

Uma das perspectivas mais importantes na nova concepção de compreensão da leitura é que o leitor deixa de assumir uma posição de passividade frente ao texto e começa a interagir com o mesmo, criando-lhe sentido, a partir da sua intenção de leitura.

Com efeito, os professores temem que o facto de se acentuar o papel do leitor dê demasiada liberdade à interpretação: querem que os alunos compreendam aquilo que o autor escreveu. (GIASSON, 1993:19)

Giasson, (1993) considera que na escrita “o autor utiliza certas convenções e põe de lado as informações que supõe serem conhecidas pelo leitor”. Se o leitor desconhecer essas informações, “a mensagem do autor será evidentemente mal compreendida. A interpretação de um texto depende dos conhecimentos e da intenção do leitor”.



**Figura 1** - Modelo contemporâneo de compreensão na leitura

A variável leitor compreende:

- Estruturas, que representam os conhecimentos e as atitudes do leitor;
- Processos, que representam as habilidades que o leitor recorre durante a leitura.

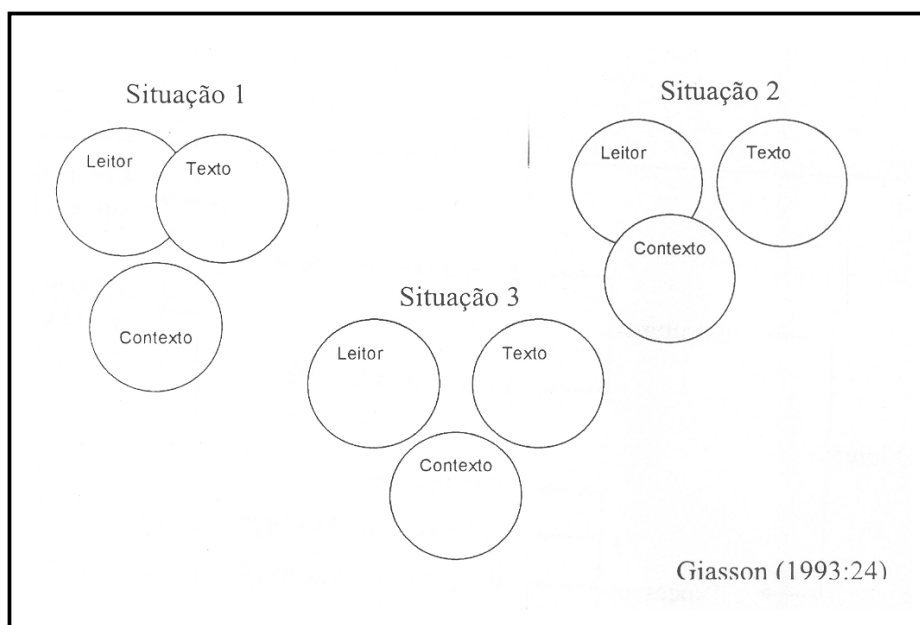
A variável texto compreende:

- A intenção do autor;
- A forma, que se refere ao modo como o autor organizou as ideias no texto;
- O conteúdo, que remete para os conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor decidiu transmitir.

A variável contexto compreende:

- O psicológico, que se revê na intenção de leitura e o interesse pelo texto;
- O contexto social, que se revê nas intervenções dos professores e dos colegas;
- O contexto físico, que se revê no tempo disponível e no barulho.

Segundo Giasson, (1993) a compreensão na leitura varia segundo o grau de relação entre as três variáveis (Figura 2): quanto mais a variável leitor, texto e contexto estiverem interligadas, umas com as outras, melhor será a compreensão.



**Figura 2** - Tipos possíveis de relação entre as variáveis leitor, texto e contexto

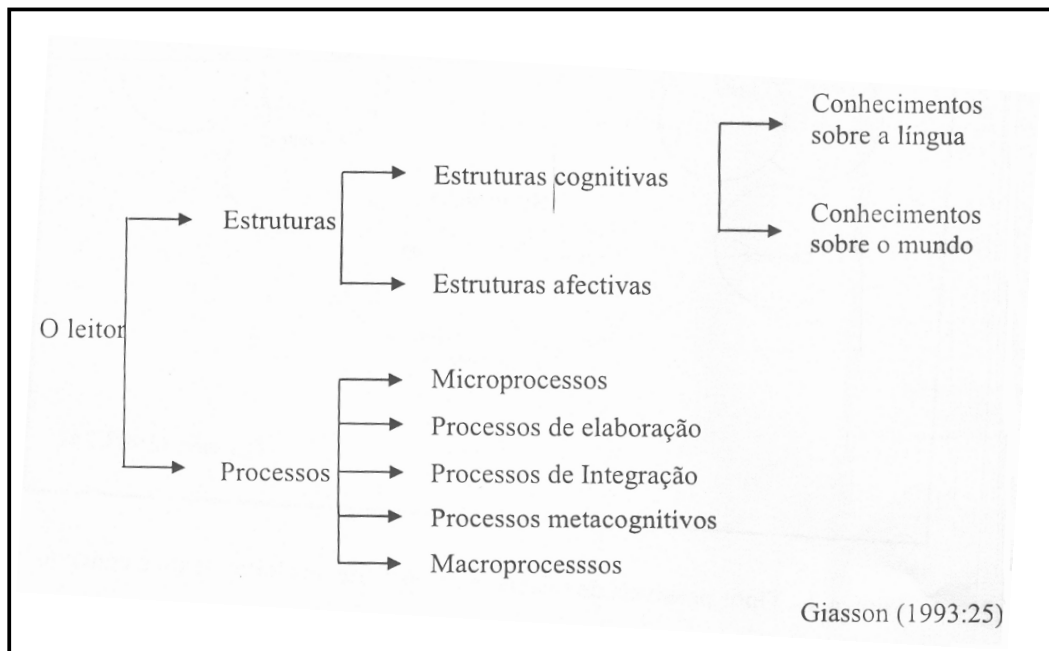
**Situação 1** - O texto utilizado corresponde ao nível de habilidade do leitor, mas o contexto não é pertinente.

**Situação 2** - O leitor é colocado num contexto favorável, mas o texto não é adequado às suas capacidades.

**Situação 3** - Nenhuma das variáveis se relaciona. O aluno lê um texto que não está ao seu nível e, além disso, o contexto de leitura não é adequado.

Percebe-se através deste modelo, que a interação entre leitor – texto – contexto garante a compreensão de um texto.

A variável leitor é a mais complexa. Como tal, procuraremos ser mais minuciosos na sua apresentação (Figura 3). É importante considerar todo o conhecimento anterior do sujeito, nomeado de "estrutura" no modelo, que lhe fornece contributos para a compreensão da leitura que realiza.



**Figura 3** - As componentes da variável leitor

Para que os alunos se tornem leitores competentes, é preciso que o programa escolar seja rico em conceitos de todo o tipo: história, geografia, ciências, arte, literatura... Qualquer conhecimento adquirido por uma criança poderá eventualmente ajudá-la a compreender um texto. Um programa vazio de conceitos, que só se apoia em exercícios artificiais, pode bem vir a produzir leitores vazios que não compreenderão o que lêem. O que não sabem constituirá uma desvantagem para eles. (WILSON e ANDERSON cit. GIASSON, 1993:28)

As possibilidades do sucesso na leitura estão proporcionalmente relacionadas com os conhecimentos adquiridos. Giasson exemplifica a afirmação anterior, dizendo que as crianças que tiveram experiências variadas, como visitas a museus, jardins - zoológicos, entre outras, estão mais bem preparadas para ler textos. No entanto, as vivências não são o suficiente:

[...] é indispensável que as crianças possam falar das suas experiências de modo a aumentarem a sua bagagem de conceitos e o seu vocabulário. Mais tarde, esses conhecimentos poderão ser utilizados para compreender textos. (GIASSON, 1993:28)

A compreensão leitora é uma actividade complexa, que resulta também da interacção de processos cognitivos específicos que necessariamente acontecem na mente de um leitor.

Irwn (1986), corroborada por Giasson (1993:32), identifica cinco processos de leitura, nomeadamente os microprocessos, processos integrativos, macroprocessos, processos elaborativos e processos metacognitivos, que qualquer leitor competente usa simultânea e interactivamente para compreender qualquer texto. O quadro apresentado (Figura 4) esquematiza esse conjunto de processos.

Microprocessos	Processos Integrativos	Macroprocessos	Processos Elaborativos	Processos metacognitivos
Reconhecer Palavras	Processar coesão:	Macrosselecção:	Prever	Compreender o processo de
Agrupar palavras	- Compreender Referentes	- Identificar Ideias principais	Formar imagens mentais	compreensão na leitura
Microsselecção	-Compreender Conectores	- Resumir	Responder afectivamente/ apreciar	Monotorizar (Identificar e reparar a falta de compreensão)
	Inferir	Organizar (Compreender as estruturas textuais)	Mobilizar/ Integrar conhecimentos prévios	Estudar
			Raciocinar	

Figura 4 -Processos Básicos de Compreensão - Pereira, I. (2002)

Os microprocessos são processos básicos de leitura, dado que são responsáveis pela compreensão da frase. De acordo com a autora, incluem a capacidade de reconhecer palavras, de as agrupar em unidades sintácticas de significado e a capacidade de identificar a ideia principal de cada frase, a que chama microsselecção. Tal como as restantes capacidades microprocessuais, esta é fundamental na leitura, porque a tentativa de memorização de um texto, na sua totalidade, inviabilizaria o seu tratamento.

Os processos integrativos ou de integração envolvem a capacidade de processar a coesão frásica e de inferir (ligar e relacionar as frases entre si). Qualquer bom leitor tem de ser capaz de encontrar o significado de referentes como *eles* ou *ambos* e de encontrar o significado de orações ligadas por conectores como *porque* ou *apesar de* (que, note-se, podem ou não estar presentes no texto) para obter uma ideia do texto que lê.

É necessário ser capaz de compreender a organização interna do texto e fazer macrosselecção, já que uma leitura resulta na e da obtenção de um conjunto organizado de ideias representativas. Estas capacidades são as que constituem os macroprocessos de leitura. Tomar consciência da macroestrutura dos textos permite ao leitor parafrasear ou resumir o texto correctamente e eficientemente e ajuda na identificação do tema e do assunto lido.

Os movimentos elaborativos ou processos de elaboração sucedem porque o leitor competente, ao envolver-se na sua leitura, vai mais além do resultado proporcionado pela aplicação dos processos vistos até aqui. No processo de leitura, o leitor faz previsões sobre o texto, activa os conhecimentos prévios de que dispõe sobre o assunto, cria imagens mentais e reage sentimental ou racionalmente ao que lê. Estes movimentos são importantes para a construção de uma representação do texto relevante para o leitor.

Por último, mas não de menor importância, surgem os processos metacognitivos. Segundo Irwin (1986) citado por Pereira (2003), um bom leitor também realiza estas operações mentais sempre que lê um texto, pois pára e adopta uma estratégia de remediação adequada, sempre que depara com um problema de compreensão, seja de âmbito microprocessual (ex. uma palavra que desconhece ou um sintagma extenso), integrativo (ex. uma frase pouco explícita ou um parágrafo complexo), macroprocessual (ex. uma estrutura textual nada simples) ou elaborativo (ex. um texto sobre um assunto pouco familiar). A importância de controlar desta forma o processo de leitura é inquestionável, pois dela depende a progressão de qualquer leitura, a autonomia na sua realização bem como o grau de envolvimento no texto. A esse propósito, Irwin (1986) citado por Solé, (2001) é da opinião de que os aprendizes de leitores devem ser iniciados no conhecimento de cada um dos processos de leitura até aqui descritos, para que a gestão do processo seja totalmente explícita (Ensino Explícito).

Ainda de âmbito metacognitivo é a capacidade do leitor em centrar a sua atenção em certas partes do texto, que depois quer lembrar ou transformar em conhecimento. Por outras palavras, saber ler envolve a capacidade de colocar questões sobre o que está a ler e de procurar as respostas específicas, saber tirar notas, sublinhar e ou resumir.

A utilização de estratégias eficazes tem sido apontada na literatura como característica dos bons leitores. Torna-se importante que os professores analisem o

desempenho do aluno para se desenvolver, de forma mais proficiente, o ensino de uma leitura eficaz.

IRWIN, (1986) (cit. PEREIRA, 2003: 8), afirma que

muito embora estes procedimentos [...] sejam sobretudo trabalhados com alunos mais velhos, talvez fosse útil começar a encorajar o aparecimento destes hábitos, logo que as crianças são levadas a relembrar informação.

Se tudo isto é o que um leitor competente faz para entender um texto, então parece-nos incontornável que qualquer programa de formação de leitores deverá estar estruturado sobre o conjunto de processos acima descrito. Irwin sugere actividades didácticas destinadas a treinar cada um dos processos de leitura que vai referindo. Todavia, adverte que não é só através da realização destas actividades que visam promover movimentos mentais específicos, que se obtém uma boa preparação nos alunos. Alerta para o papel fundamental que o professor deverá ter, enquanto utilizador de modelos explícitos, na forma como se lê e como se compreende. Dito de outra forma, a autora afirma que as crianças também aprendem a ler, quando observam o que o próprio adulto faz para compreender o que lê.

Giasson (1993:36) refere que os leitores se comportam de maneira diferente conforme os textos que lhes são apresentados. Estes são classificados segundo critérios, tais como:

- A intenção do autor e o género literário;
- A estrutura do texto e o conteúdo.

No que diz respeito à variável texto, a estrutura está relacionada com factores que revelam como as ideias são organizadas no texto, os aspectos relacionados com o conteúdo, o tema e os conceitos tratados. Como a estrutura do texto se articula ao seu conteúdo, o autor escolhe determinada estrutura textual que venha coincidir com o conteúdo que quer transmitir.

Assim, uma parte importante do processo de compreensão de leitura é justamente essa habilidade de reconhecer o género do texto, bem como os diferentes tipos de textos.

Para Van Dijk, (1978) citado por Sardinha (2005), o que o leitor procura durante a leitura é a informação importante, podendo esta variar de um leitor para outro. O autor considera duas categorias de informação: informação textualmente importante

considerada pelo autor; informação contextualmente importante considerada pelo leitor, mediante a sua intenção de leitura.

Mediante o exposto apoiamo-nos em GIASSON (1993:40) que nos diz que

a variável contexto constitui a terceira variável do modelo de compreensão e engloba todas as condições nas quais se encontra o leitor (com as suas estruturas e processos) quando entra em contacto com um texto. [...] É possível distinguir três tipos de contexto: o psicológico, o social e o físico.

O contexto psicológico diz respeito às condições contextuais próprias do leitor, quer dizer, ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura. [...] Por contexto social, devem-se entender todas as formas de interacção que podem produzir-se no decurso da actividade [...] O contexto físico compreende todas as condições materiais em que se desenrola a leitura [...].

Concluimos a análise da compreensão leitora realçando a visão de SIM-SIM (2007:9):

O grande objectivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade de ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura.

---

**6. A MEMÓRIA COMO PROCESSAMENTO E  
RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÃO**

Pela importância atribuída à memória no processo de compreensão da leitura no âmbito do processamento da informação, incluímos nesta parte do nosso trabalho uma breve resenha dos conceitos que a definem.

Se a escola de hoje pede ao aluno que adquira uma grande quantidade de saberes e este deve “aprender a aprender” e “aprender a recordar”, então, a memória humana desempenha neste processo um papel relevante. Sem memória, isto é, sem um sistema de retenção e recordação não seria possível ver, ouvir, falar e muito menos pensar.

Surge então a memória como um sistema de armazenamento, de processamento e recuperação de informação. Segundo Simões, M.F. (1999:35) “As primeiras tentativas para situar a memória dentro de uma abordagem de processamento da informação foram feitas por Miller (1956) e por Arkinson & Shiffrin (1968), tendo estes últimos sido responsáveis pelo primeiro modelo de memória dentro daquele paradigma. De facto, o modelo de memória apresentado por Atkinson & Shiffrin (1968) preconiza a existência de três tipos de memória, que são o registo sensorial, a memória a curto prazo e a memória a longo prazo”.

## 6.1. TIPOS DE MEMÓRIA

### *REGISTO SENSORIAL*

Depende do sentido pelo qual nos chega a informação. Assim sendo podemos referir-nos a uma memória visual, olfactiva, auditiva, gustativa e táctil. Conforme o estímulo a memorizar, assim se agrupa em memória para palavras, memória para rostos, memória para formas, etc. estando esta capacidade directamente relacionada com as estruturas cerebrais que cada um de nós possui.

ATKINSON & SHIFFRIN (1968), citado por SIMÕES (1999:36)

[...] 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. As estruturas formais não seriam susceptíveis de aceitar qualquer tipo de controlo por parte do sujeito e difeririam quanto à forma como mantêm a informação, quanto ao tempo de manutenção da informação e quanto às funções que desempenham.

Os sinais dos sentidos são encaminhados para um nível inconsciente, são seleccionados pelo procedimento de encaminhamento por corresponderem a determinados critérios e são enviados para a memória de curto prazo. Porém, o processo tem que passar pela memória de longo prazo, de modo, a que aí sejam comparados com os elementos existentes.

### ***MEMÓRIA A LONGO PRAZO***

Segundo a abordagem do processamento da informação a capacidade da memória a longo prazo (MLP) é praticamente ilimitada e é constituída por todo um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da vida. (SIMÕES,1999:37)

Na memória a longo prazo guardam-se as percepções, os sentimentos e as acções do passado. Sendo conhecida como permanente, ou de referência, tem sido tema de investigação desde os anos setenta. Assim fez-se uma distinção entre tipos de MLP guardada pelo cérebro:

- As memórias declarativas (ou explícitas);
- As memórias processuais (ou implícitas).

As declarativas permitem-nos dar um nome as coisas e reconhecer o que se quer dizer pela palavra ouvida. Estas incluem as lembranças banais (que estão relacionadas com acontecimentos na nossa própria vida são chamadas episódicas) e as memórias factuais (estão relacionadas aos conhecimentos mais impessoais, como formulas matemáticas...)

A memória semântica é aquilo que atribui o significado a toda esta informação.

A memória processual é diferente da declarativa e parece envolver partes diferentes do sistema nervoso. É a memória de como fazer as coisas, mais do que de o que são, e permite-nos realizar uma aptidão já adquirida, na sua maior parte, de modo inconsciente (andar, conduzir,...) mas que uma vez instalada dura para toda a vida.

### ***MEMÓRIA A CURTO PRAZO***

A memória a curto prazo (MCP) também é conhecida por ser a memória activa ou de trabalho. Processa os dados que usamos de forma consciente e utilizamo-la para responder aos problemas que se nos apresentam. Apresenta dois tipos de limitação que para Simões, M.F. (1999:38) consistem em

[...] uma limitação na sua capacidade e outra limitação quanto à permanência da informação. De facto, a informação não permanece na MCP mais de 15 a 30 segundos e limita-se a uma capacidade de cerca de sete itens. (MILLER, 1956)

Contudo a memória a curto prazo é vital para qualquer actividade que exija pensamento consciente – até uma simples actividade como a compreensão de uma frase. Tendo uma capacidade limitada sempre que qualquer nova entrada exceda os sete itens elimina o que está, como consequência a memória de curto prazo perde-se facilmente devido a distrações, quer de origem exterior, quer de outros pensamentos.

É na memória a curto prazo que se vai armazenando a experiência pessoal e a sua função principal segundo SIMÕES (1999:38) é

[...] facilitar a retenção e controlo de informação, designa-se por central operativa ou central executiva Tulving (1972). Para codificar a informação, o sujeito tem de fazer apelo a regras, estratégias e conhecimentos pré-existentes, armazenados na MLP, pelo que é suposto existir uma grande interacção entre a MCP e a MLP.

Nesta perspectiva há quem compare a MCP e a MLP às memórias de um computador, em que a MCP representaria a memória RAM (a informação perde-se quando o computador é desligado e tem uma capacidade menor) e a MLP o disco rígido (a informação é guardada até ser eliminada para deixar “espaço” livre e tem uma capacidade muito superior – até vários milhares de MB).

Nesta linha de pensamento, SIMÕES (1999:36) refere que os modelos desenvolvidos

[...] foram largamente influenciados pela metáfora do computador, uma vez que se postula uma distribuição linear do fluxo de informação desde o registo sensorial até à memória a curto e a longo prazo. Às estruturas de memória faz-se corresponder, por analogia, o sistema físico do computador ou hardware e aos processos de controlo fazem-se corresponder os programas e instruções que se podem fornecer ao computador.

## 6.2. MEMÓRIA E A APRENDIZAGEM

Logo que obtemos uma informação, é necessária a sua selecção da memória sensorial para a memória a curto prazo, caso não exista esta selecção de informação não haverá aprendizagem.

Se pretendemos uma aprendizagem activa, é necessário que a informação que chega à memória de trabalho seja organizada numa representação mental coerente para que futuramente, se possa utilizar e aplicar em situações novas.

A aprendizagem só será completa se aos processos de selecção e de organização, se juntar a integração de novos conhecimentos já existentes na memória a longo prazo. A intervenção dos conhecimentos anteriores é fundamental para que a nova informação ganhe significado e seja solidamente aprendida.

Realizado todo este processo, o conhecimento pode ser, então, armazenado na memória a longo prazo, isto é, pode ser adquirido.

Assim sendo, o ensino ajuda os alunos a ser cognitivamente activos. Se eles souberem seleccionar, organizar, integrar, armazenar e recuperar o conhecimento, estão criadas as condições para uma aprendizagem eficaz.

### **6.3. ESTRATÉGIAS E DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA**

Quando queremos memorizar conteúdos, quais são as estratégias de aprendizagem mais adequadas para o conseguir?

A repetição foi das actividades mentais mais utilizadas. Aristóteles dizia a Alexandre Magno: “Para se aprender algo, é preciso repeti-lo” (Pinto, 1992). Também na escola é utilizada quando os professores incentivam os alunos a lerem os seus apontamentos vezes sem conta com a finalidade de memorizar os assuntos que poderão sair nos testes/ exame.

Para SCHMECK (1983) existem quatro estilos de aprendizagem:

- Aprendizagem de processamento categorial (o aluno gasta o tempo suficiente a categorizar a informação recebida e a avaliar a adequação da classificação efectuada com outras categorizações similares);
- Aprendizagem de processamento episódico (o aluno personaliza a informação recebida, traduzindo-a por palavras próprias e relacionando-a com a sua própria experiência);
- Aprendizagem factual (o aluno concentra-se no processamento de factos e pormenores relacionados com ele e na memorização de definições, nomes e datas);
- Aprendizagem metódica (o aluno organiza e planeia o seu tempo de estudo, faz revisões periódicas e cumpre todas as obrigações escolares).

Nesta perspectiva, cabe ao professor ensinar o aluno a organizar a informação adquirida e a saber recordá-la.

---

## **CAPÍTULO II**



### 1.1. FORMAR LEITORES: DOS JOGOS DE ADIVINHAÇÃO À MEMÓRIA

A memória, como complemento à leitura, tem como diz Goodman (1994) já citado, uma importância capital nos chamados jogos de adivinhação. O leitor determina como o texto será abordado, trabalhado, interpretado, participando activamente na busca do sentido, que é considerado o principal objectivo da leitura.

Se aprender a ler é um processo que se prolonga por toda a vida, não se confinando aos primeiros anos do ensino básico (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997), a escola mais do que ensinar a ler, deve ter como objectivo criar leitores, desenvolvendo, para isso, uma intervenção e actuação adequadas.

Partindo deste pressuposto, o nosso estudo será desenvolvido tendo em conta as Competências do Currículo Nacional, mais especificamente as que estão consagradas para o 3º ano de escolaridade.

De seguida, far-se-á uma caracterização da metodologia adoptada, define-se o problema, bem como os objectivos pretendidos.

Após a caracterização dos contextos e da turma onde desenvolvemos o estudo, procedemos à apresentação de um conjunto de actividades desenvolvidas em sala de aula, onde a leitura assume um carácter transversal.

Neste enquadramento, propomo-nos comparar duas histórias em que os jogos de adivinhação são a estratégia utilizada na sala de aula para treinar a memória e facilitar a aprendizagem da leitura, bem como despertar os nossos alunos para os prazeres da mesma.

Assim, num primeiro momento, analisaremos o conto “*A Galinha Medrosa*”, de António Mota e ilustrações de Martinho Dias (2000), e, num segundo momento, analisaremos um conto do livro, aconselhado pelo PNL, *Contos Para Rir*, de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Sandra Abafa – *O Céu Está a Cair*, (2003)

As actividades desenvolvidas estão de acordo com as Competências do Currículo Nacional, bem como, com o Projecto Curricular de Turma (PCT) e focaram as diferentes áreas curriculares numa perspectiva interdisciplinar, envolvendo, além da Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação e Expressão Físico Motora e as diferentes Expressões, porque é esta a nossa realidade prática.

Pretendemos ir ao encontro dos interesses e das necessidades dos alunos, como tal, a parte lúdica estará presente, pois temos consciência da importância fulcral que ela desempenha nestas idades.

O jogo, desperta a atenção e a motivação, criando assim o ambiente ideal para a descoberta gradualmente do prazer de ler.

As estratégias desenvolvidas apresentam um carácter recursivo sendo que a análise da segunda obra terá em conta os aspectos relativos ao desenvolvimento da memória decorrentes da exploração da primeira.

As partes estabelecidas entre as duas obras ajudarão os alunos a activarem os seus conhecimentos, de modo a desenvolverem as competências no âmbito da atenção e consequentemente da memória.

---

## ***2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO***

## 2.1. TIPO DE ABORDAGEM INVESTIGATIVA

O estudo que nos propomos desenvolver utiliza uma metodologia de investigação genericamente denominada de *qualitativa*, como refere Bogdan & Biklen,

[...] utilizamos a expressão investigação qualitativa como termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] (BOGDAN & BIKLEN, 1994:16).

Recorremos a este tipo de abordagem pelo seu carácter flexível em que os sujeitos respondem [...] de acordo com a sua perspectiva pessoal [...]. (idem:17).

Segundo o autor, em educação, [...] “a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*” (idem:17) uma vez que o investigador frequenta o local naturalmente com o objectivo de observar factos da vida educativa. Neste tipo de investigação a fonte directa de dados é o ambiente natural (sala de aula) e o investigador, o instrumento principal.

Na investigação pedagógica, frequentemente, o investigador é um praticante (um professor, administrador ou especialista educacional) ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz. (BOGDAN & BIKLEN, 1994:266)

## 2.2. SUJEITOS

A população – alvo onde será desenvolvida este tipo de abordagem será o grupo de alunos do 3º ano de escolaridade da Escola Básica de Envendos. A amostra é composta por três alunos dos quais dois são do sexo feminino e um do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Destes alunos, um teve uma retenção, no 2º ano de escolaridade. Os alunos são todos provenientes do meio rural.

Deste grupo/ turma, foram excluídas as crianças do 2º ano e uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que é acompanhada pela equipa dos Apoios Educativos e está abrangida por medidas do regime educativo especial.

A escolha do grupo prende-se com opções cujo carácter advém do facto de leccionarmos em monodocência

### **2.3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA**

As crianças adquirem melhor desempenho na leitura e na escrita no 3º ano de escolaridade do Ensino Básico se, em contexto pedagógico, desenvolvermos actividades conducentes aos mecanismos de automatização, de atenção, de raciocínio e retenção e de memória.

### **2.4. OBJECTIVOS A ALCANÇAR**

- Apropriar-se da leitura de um texto;
- Ler em voz alta para outros;
- Saber ler de forma corrente e interpretativa;
- Saber comentar e criticar situações;
- Exercitar a memória;
- Conhecer a composição do livro;
- Inventar histórias a partir de acontecimentos;
- Produzir histórias com materiais diversos;
- Fazer dramatizações;
- Provocar hábitos de leitura.

---

***3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO FÍSICO E  
SOCIAL DA ESCOLA DE ENVENDOS***

### 3.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

A aldeia de Envendos é uma freguesia que se situa no ponto de convergência de três regiões distintas (Beira - Baixa, Alentejo e Ribatejo) e assim, detém características que a identificam com cada uma destas regiões: da Beira, tem as serras, as montanhas e os vales de rara beleza, de onde brotam as nascentes de água cristalina e com poderes curativos; do Alentejo, sobressaem as culturas do olival, dos sobreiros e os arbustos silvestres; do Ribatejo, notam-se as características vinícolas e a pesca.

Em relação à origem, algumas dúvidas têm sido levantadas existindo documentos confusos e contraditórios. Em 1323 era Vila e Concelho doado à ordem de Malta; em 1518 foi assinado o Foral de Vila por D. Manuel; em 1836 foi extinta como Concelho e passou a fazer parte do concelho de Mação<sup>1</sup>.

Durante as invasões Espanholas e Francesas houve alguns locais da freguesia que foram guarnecidos por tropas e artilharia para enfrentar os invasores<sup>2</sup>.

Com uma área de 92,86 km<sup>2</sup> e 1 282 habitantes (2001) e localizada na zona oriental do concelho, Envendos confina com as freguesias de Mação a oeste, Carvoeiro a norte, Belver (no concelho de Gavião) a Sul, São Pedro do Esteval (no concelho de Proença-a-Nova) a nordeste e Amieira do Tejo (no concelho de Nisa) a sudeste. A freguesia é composta por dezanove aldeias: Alpalhão, Avessada, Barca da Amieira, Carrascal, Envendos, Ladeira, Maxial, Rebique, São José das Matas, Sanguinheira, Vale da Gama, Vale da Mua, Vale de Junco, Vale do Coelho, Vale de Grou, Venda Nova, Vilar da Lapa, Zimbreira e Zimbreirinha.

Acessível através do A23 (antigo IP6) (Nó de Envendos), a freguesia de Envendos é possuidora de um vasto e rico património natural, arqueológico e arquitectónico.

Eclesiasticamente pertenceu ao Bispado da Guarda e Arcebispo da Sertã, mais tarde ao Prior do Crato e presentemente à Diocese de Portalegre e Castelo Branco.

Na freguesia existe uma nascente de águas quentes que têm qualidades terapêuticas para a pele, fígado e intestinos.

Nas proximidades desta nascente foi construída uma fábrica de engarrafamento de água. Esta, depois de engarrafada, é comercializada por todo o país e a empresa emprega algumas dezenas de pessoas.

<sup>1</sup> Referenciado por Manuel de Jesus Martins -Monografia de Envendos, Junta Distrital de Santarém, 1974, pág. 33

<sup>2</sup> Referenciado por Manuel de Jesus Martins -Monografia de Envendos, Junta Distrital de Santarém, 1974, págs. 65 a 68

Em Envendos, encontramos ainda uma fábrica de conservas de presuntos e outra de conservas de azeitonas onde trabalha um elevado número de pessoas.

Na zona, abundava a floresta (pinheiro bravo e eucalipto), mas a calamidade dos incêndios destruiu grande parte desta riqueza natural, conseqüentemente as pessoas que tinham os seus empregos dependentes da floresta, viram-se de repente sem esse bem.

Existem também locais com bonitas paisagens, onde a influência do homem não é significativa o que faz da freguesia de Envendos um local aprazível e ecologicamente sustentável.

### **3.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

#### ***O ESPAÇO FÍSICO***

A escola do Ensino Básico dos Envendos no ano 2006/2007 sofreu alterações à sua planta inicial, uma vez que se tornou escola de acolhimento. Assim, às duas salas de aula que tinha foi anexada uma sala onde funciona o refeitório. Esta serve também de sala polivalente. Aqui foram colocados alguns computadores com ligação à Internet, alguns meios audiovisuais e é aqui que se desenvolvem as actividades de Educação Física quando chove, pois o edifício não tem outro espaço coberto. Nas traseiras do edifício existe um pátio amplo com duas balizas e na parte frontal umas árvores de grande porte com algum espaço ajardinado.

#### ***A POPULAÇÃO ESCOLAR***

Como escola de acolhimento, a população escolar é oriunda de vários lugares da freguesia. Os alunos são transportados em transporte municipal e usufruem de refeições fornecidas pela Santa Casa de Misericórdia de Mação.

### **3.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E1 DE ENVENDOS**

A turma é uma turma reduzida (9 alunos), de segundo, terceiro e quarto anos e foi formada tendo em conta o número de alunos com dificuldades.

Assim, o grupo do 2º ano é formado por quatro alunos: três com 7 anos de idade e frequentam pela primeira vez o segundo ano; mais um aluno que está pela segunda vez. Este aluno, Miguel Ângelo Santos Oliveira, tem 8 anos, ficou retido por não ter acompanhado o programa do segundo ano. No ano lectivo 2007/2008 usufruía de apoio do Ensino Especial (tinha PEI) e no final do ano foi retirado por não ter documentação

que justificasse tal apoio. Frequenta a terapia da fala e as consultas de psicologia. Foi proposto para reavaliação baseado num relatório vindo da Consulta de Autismo, assim como, nos relatórios dos serviços que frequenta. A escola, juntamente com o médico de família encaminharam o aluno para a Consulta de Desenvolvimento, e presentemente encontra-se a frequentar a mesma, em Castelo Branco.

O grupo do 3º ano é constituído por três alunos: o Adão Rosário Esteves Moreira Marques, de 9 anos, que já teve uma retenção no segundo ano, no ano lectivo 2006/2007. Usufrui de terapia da fala e de consulta de psicologia. Revela muitas inseguranças nas diferentes áreas curriculares, mas é na Língua Portuguesa que apresenta muitas dificuldades, ao nível da leitura e da escrita; a Daniela Catarina Cardigos Xisto está matriculada no 3º ano pela primeira vez. Tem 8 anos e o seu percurso escolar foi um pouco irregular não tendo dado a totalidade do programa do primeiro ano. Neste ano (1ºano) revelou muitas dificuldades e foi encaminhada para a consulta de psicologia onde lhe foi realizada a Bateria de Aptidões para Aprendizagem Escolar. Nessa altura constatou-se que a mesma era imatura e que não tinha adquirido os pré-requisitos para a aquisição da leitura e da escrita. Porém, no terceiro período desse mesmo ano, a aluna manifestou grande vontade de recuperar, demonstrando muito empenho. O apoio da família na consolidação das matérias dadas, reforçou a sua auto estima e conduziu-a a uma prestação de sucesso, não conseguindo contudo recuperar o atraso do início do ano. Assim, iniciou o segundo ano a ler, a escrever frases simples, a operar (áreas onde sentia mais dificuldade) e vinha muito entusiasmada. Participava nos diálogos com muito mais à vontade... Contudo com o decorrer do ano e à medida que as matérias dadas envolviam um grau de complexidade maior, a aluna começou a revelar as suas inseguranças. Estas foram sendo ultrapassadas com o apoio individualizado por parte da professora titular de turma e com a muita colaboração por parte da família. Estas carências ainda se manifestam e a aluna continua a ser seguida nas consultas de psicologia; a aluna Marília Marques Barata é a terceira aluna do grupo do 3º ano, tem 8 anos e está matriculada pela primeira vez, não revelou dificuldades de aprendizagem e iniciou o ano sem qualquer limitação.

No grupo do 4º ano está matriculado apenas um aluno com 10 anos de idade, que possui Relatório Técnico - Pedagógico (por referência à CIF/CIF-CJ) e PEI onde é referido que devia ser inserido numa turma reduzida. Este aluno é o único que usufrui de apoio da professora Teresa Pereira destacada no Ensino Especial.

### **LEVANTAMENTO DAS EXPECTATIVAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ESCOLA.**

Os alunos manifestam interesse:

- Pelo computador, tanto pela Internet como pela utilização de software educativo;
- Por actividades de expressão física e plástica;
- Por histórias e contos fantásticos;
- Por trabalhos de grupo;
- Por trabalho a pares.

As expectativas não são muito ambiciosas. Uns gostariam de ser futebolistas e, por isso, acham que não necessitam de estudar muito; outras cabeleireiras, amas e as opiniões são idênticas; outros, contudo, gostariam de ser polícias, veterinários e também há quem queira ser animadora.

### **CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA DAS FAMÍLIAS**

As crianças que frequentam esta turma são oriundas, na sua grande maioria de estratos sociais diversificados. As ocupações dos pais e encarregados de educação desenvolvem-se nas áreas ligadas à agricultura, indústria de transformação e serviços.

A escolaridade dos mesmos situa-se entre o 4º ano e o 12º ano de escolaridade.

A estrutura familiar é na sua maioria estável.

---

***4. AS COMPETÊNCIAS DO CURRÍCULO NACIONAL  
PARA O 3º ANO***

Ao reflectir sobre as estratégias do ensino da leitura/compreensão de textos e a interacção com a memória, entendemos ser relevante fazer referência ao *Currículo Nacional do Ensino Básico* e, em particular, ao terceiro (3º) ano de escolaridade em que este estudo foi desenvolvido.

Assim do documento citado transcreve-se as Competências e Unidades Didácticas, (Quadro II, retirado PCT).

Competências Gerais	Unidades Didácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade para prestar atenção a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão.</li> <li>- Capacidade para extrair e reter a informação essencial do discurso.</li> <li>- Familiaridade com o vocabulário e com as estruturas gramaticais da língua portuguesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ COMPREENSÃO ORAL</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente.</li> <li>- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objecto comunicativo.</li> <li>- Capacidade de controlo da voz, ao nível da velocidade elocução e da melódica.</li> <li>- Capacidade para desempenhar, de uma forma cooperativa, o papel de locutor e interlocutor em contexto escolar.</li> <li>- Capacidade para dar sugestões e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ EXPRESSÃO ORAL</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento do gosto pelo registo de produção do património literário oral.</li> <li>- Desenvolvimento de técnicas básicas de organização textual.</li> <li>- Exploração e experimentação funcional e lúdica das várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas.</li> <li>- Descoberta de regularidades e irregularidades da Língua.</li> <li>- Domínio progressivo da estrutura da Língua, a partir de situações de uso.</li> <li>- Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</li> <li>- Conhecimento de paradigmas e regras básicas.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">➤      FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA                    (CONHECIMENTO EXPLÍCITO)</p>
--	---

**Quadro II** – Planificação a Longo Prazo inserida no Projecto Curricular de Turma E1 2º e 3º anos

No âmbito deste estudo faremos referência aos novos **Programas de Português do Ensino Básico coordenado por Carlos Reis**, por se encontrarem em consulta pública, conforme notícia da Lusa. (Serviço áudio disponível em [www.lusa.pt](http://www.lusa.pt) )

**Educação: Novos programas para Língua Portuguesa no básico começam de forma experimental em 2009/2010**

Lisboa, 23 Jan. (Lusa) - Os novos programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico estão já disponíveis para consulta pública e deverão começar a ser aplicados de forma experimental no próximo ano lectivo, disse hoje o secretário de Estado da Educação.

Em declarações à agência Lusa, Valter Lemos explicou que os actuais programas da disciplina de português estavam desadequados porque tinham sido aprovados para um “currículo” que já não existe, devido à reforma do ensino básico, empreendida em 2001.

“Tínhamos um programa de português do ensino básico que datava de 1991 e houve uma reforma do ensino básico em 2001, que alterou significativamente a estrutura da própria disciplina, mas, na sequência não foi aprovado nenhum programa”, afirmou Valter Lemos, frisando que os programas em vigor têm 18 anos.

Antes de serem generalizados a todo o país, os novos programas serão aplicados numa “rede experimental” de escolas, que ainda não está definida, durante um ano lectivo, de acordo com as previsões do ministério.

Segundo o secretário de Estado, terá ainda que ser definida a rede de turmas - piloto e a preparação específica dos professores que vão participar nessa fase experimental, da qual poderão ainda surgir “alguns aperfeiçoamentos que possam ser feitos, antes de generalizar a todo o país”.

Assim, se tudo correr dentro dos prazos definidos, os novos programas de língua portuguesa para o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico estarão em vigor em todas as escolas no ano lectivo de 2010/2011.

Depois da consulta pública, que vai durar um mês, os contributos recolhidos serão levados à equipa que organizou os programas para que possa proceder a eventuais correcções sugeridas, para o que terá o prazo de mais um mês.

Assim, a homologação dos programas terá que ocorrer num prazo de dois meses, após o que será “desenhado o processo de aplicação”, disse o secretário de Estado, referindo que os prazos têm que ser rigorosos, porque além da formação dos professores, os editores também têm que ter conhecimento do programa final para a concepção dos manuais escolares.

Antes da consulta pública, os novos programas foram submetidos a uma “consulta dirigida” a especialistas - professores universitários, escritores, linguistas - e que teve resultados “muito favoráveis, com algumas sugestões, mas nada de problemas de fundo”.

Até quinta-feira, o ministério já tinha recebido os pareceres de Helena Buescu, Paula Antunes, Olívia Figueiredo, José Augusto Cardoso Bernardes, João Costa, Sónia Rodrigues, Lídia Jorge, entre outros.

Os programas foram elaborados, durante um ano, por uma equipa liderada pelo professor catedrático de Filologia e reitor da Universidade Aberta, Carlos Reis. (...)” (© 2009 LUSA - Agência de Notícias de Portugal, S.A. 2009-01-23 13:25:01)

Com base na notícia e na leitura do documento já referido achamos oportuno transcrever o que o Novo Programa entende como competências

[...] Assim:

- Entende-se por *competências* o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem.
- São *competências gerais* aquelas que permitem realizar actividades de todos os tipos, incluindo as actividades linguísticas.
- As competências gerais dos alunos incluem:
  - A competência de *realização*, entendida como capacidade para articular o *saber* e o *fazer*;
  - A competência *existencial*, entendida como capacidade para afirmar modos de *ser* e modos de *estar*;
  - A competência de *aprendizagem*, entendida como capacidade para apreender o saber;
  - O conhecimento *declarativo*, entendido como resultado da articulação da experiência enquanto factor de *conhecimento implícito* com a aprendizagem formal, que conduz ao *conhecimento explícito*.
- As *competências linguístico - comunicativas* são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção.
- As *competências específicas* implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo oral são a *compreensão do oral* e a *expressão oral*; as *competências específicas* implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo escrito são a *leitura* e a *escrita*. Mais directamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado e sendo transversal a estas competências, o *conhecimento explícito da língua* permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa. (NOVOS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, 2008:16)

Neste sentido, acreditamos que houve uma preocupação em seguir uma linha orientadora

[...] Em constante diálogo com as propostas que aqui são feitas, o professor deverá ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização (o que será entendido, evidentemente, como valorização do importante papel que lhe está destinado), adaptando-as à realidade educativa e contextual da sua escola e da sala de aula. Isto não significa que a gestão dos programas seja aleatória nem radicalmente subjectiva, devendo cultivar-se um desejável equilíbrio entre aquilo que neles é essencial e a liberdade do professor para ajustar o currículo ao cenário em que ele se desenvolve.

Para se encontrar o ponto certo daquele equilíbrio será conveniente, a todo o tempo, ter presentes as metas a alcançar, especialmente no final de cada ciclo. [...] do mesmo modo, entende-se que o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza. (Idem:9)

---

**5. A OBRA “A GALINHA MEDROSA”**

### 5.1. RAZÕES DA ESCOLHA

Tendo estes alunos fracos recursos económicos, a existência de livros em casa não faz parte do seu reportório patrimonial. Por sua vez, a escola assume a leitura como uma prática e o Plano Nacional de Leitura (PNL) vem legitimar várias obras que adquirem, assim, o estatuto de poderem ser estudadas em contexto pedagógico.

Neste enquadramento, o tema da obra "A Galinha Medrosa" remete para as vivências do quotidiano dos alunos que caracterizámos. Vejamos então uma breve resenha sobre a mesma:

"A Galinha Medrosa", recontada por António Mota e ilustrada por Martinho Dias, é um conto tradicional infantil que conta a história de uma galinha muito medrosa, que sai do galinheiro para apanhar uma minhoca e lhe cai um bocadinho de cal na cabeça. A partir daí, toda a história se desenrola. As aventuras e desventuras deste conto tradicional fazem com que a leitura ganhe um dinamismo cómico e ridicularizado pela situação onde uma simples galinha cria uma confusão tal, que acaba por englobar todos os outros animais (o galo, o porco, o gato, a raposa, a cabra, a ovelha, o pato e o cão) nos "seus medos". A história acaba com a dona da quinta a chamá-los à razão, dizendo-lhes que era um disparate, que tal não podia acontecer. Incrédulos, os animais descobrem que afinal tinha sido apenas um pedaço de cal que tinha caído da parede.

Também, os motivos relacionados com a aldeia, com o campo, com a quinta, com os animais domésticos, são campos lexicais pertencentes ao lugar onde estas crianças vivem, e como tal constituem uma mais valia no que concerne à memorização, compreensão e desenvolvimento da linguagem.

Por sua vez, a narrativa faz parte do programa de Língua Portuguesa e, por conseguinte, este conteúdo surge na sequência da programação a longo prazo da turma em estudo.

De facto, a opção pelo texto narrativo decorreu da familiaridade que os nossos alunos têm com este tipo de texto e tal como Emília Traça (1992) refere a mecânica do conto é sempre a mesma. Como tal, apresentámos este conto de uma forma menos vulgar, criando um ambiente de expectativa, na sala de aula.

## 5.2. O PROCESSO NARRATIVO

Mediante a estrutura narrativa apresentada por Kintsch e Van Dijk, (1975;1984) já citada no âmbito do quadro teórico, a obra em estudo contém os seguintes parâmetros:

### - EXPOSIÇÃO OU SITUAÇÃO INICIAL

Uma galinha muito medrosa passeia pelo campo.

### - COMPLICAÇÃO

Cansada encosta-se a um muro e, de repente, cai-lhe em cima da cabeça um pedaço de cal da parede.

A galinha, aterrorizada, começa a cacarejar em altos cacarejos que a socorressem que o céu estava a cair, até já lhe tinha caído um pedaço em cima.

### - RESOLUÇÃO

Todos os animais do campo a questionam, mas assustados, fogem com ela excepto o cão que encontra a solução, indicando-lhes um local para se esconderem...porém é a dona do cão que põe fim a situação, mandando-os todos para a rua porque tudo não passa de um grande disparate, levando-os a conversarem e a descobrirem que afinal tinha sido apenas um pedaço de cal que se soltara da parede.

---

**6. ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS (A GALINHA  
MEDROSA)**

## PRIMEIRA ACTIVIDADE

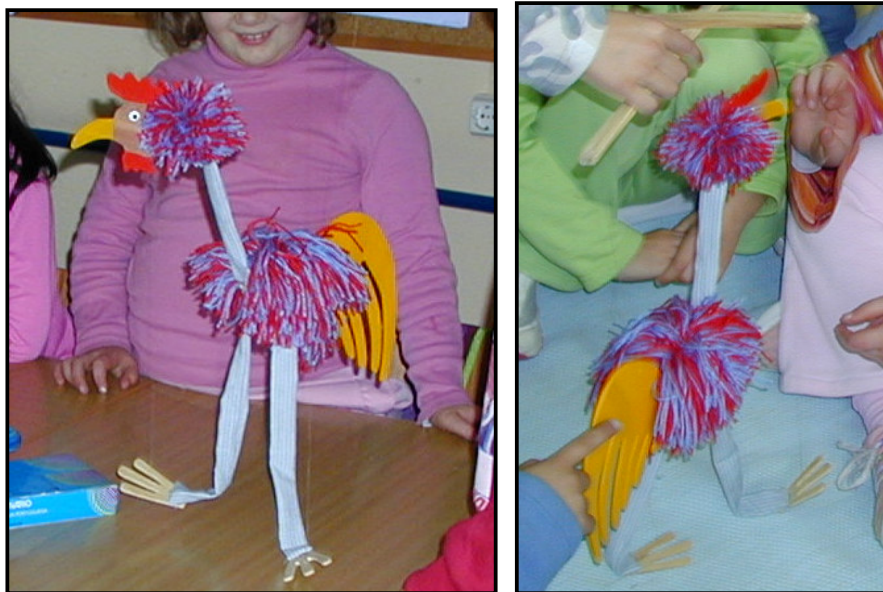
### A) SENSIBILIZAÇÃO PARA A OBRA

#### *Objectivos a atingir:*

- Despertar a curiosidade dos alunos;
- Interagir com a marioneta.

#### *Relato da Actividade:*

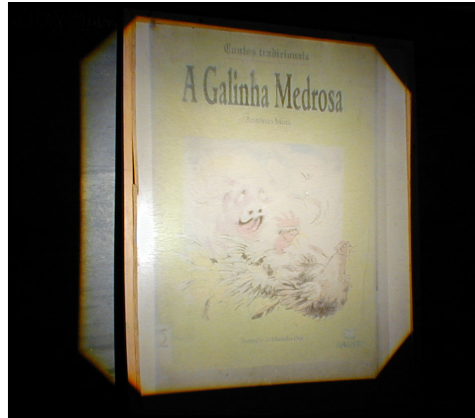
A hora da leitura iniciou-se com os alunos sentados nas almofadas aguardando a chegada da professora. Esta entra com uma marioneta em forma de galinha, a que chama de “Franjola” (Imagem 1)



**Imagem 1** – A marioneta “Franjola”.

Vinha esbaforida e assustada e os alunos expectantes e boquiabertos foram interagindo com a marioneta.

Aguçada que estava a curiosidade projectou-se a imagem da capa (Imagem 2).



**Imagem 2** – Projecção da capa do livro “A Galinha Medrosa”

Habituaados como estão a ouvir contos e a tomar conhecimento (pesquisa na Internet) com os autores das obras pela sua biografia, não estranharam aparecer um novo autor: António Mota.

#### **B) INTRODUÇÃO À OBRA**

Esta actividade desenvolveu-se ao longo da semana, tendo por base um processo que envolveu três fases: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura da obra.

##### **Antes da leitura (pré – leitura)**

###### ***Objectivos a atingir:***

- Conhecer a composição do livro
- Activar conhecimentos prévios a partir da projecção capa (Imagem 2):
- Leitura do título e ilustração visual;
- Exploração dos elementos paratextuais e brainstorming à volta da palavra “galinha”.

**Relato da Actividade:**

A leitura do título e a imagem da capa suscitaram expectativas sobre o que os alunos esperavam encontrar na obra. Surgiram ideias sobre histórias com galinhas e o que costuma suceder nessas histórias.

O título verbal e a ilustração visual alimentaram a curiosidade e o interesse pela leitura, forneceram pistas sobre o conteúdo do livro e sobre narrativas possíveis.

Como base nas actividades anteriores, os alunos elaboraram colectivamente uma história, antecipando o conteúdo da obra, os espaços e a acção das personagens, apresentando as suas expectativas sobre o que iam ler. (Por que era uma galinha? / O que terá acontecido para se chamar medrosa? / Como era o dia-a-dia da galinha?)

**Reflexão/Avaliação:**

Os alunos responderam de forma satisfatória ao que lhes foi proposto, porém o texto produzido colectivamente, revelou-se pouco criativo e relativamente curto, como se pode verificar pela transcrição do mesmo.

**TEXTO PRODUZIDO PELOS ALUNOS:**

***A Galinha Medrosa***

*Era uma vez uma Galinha Medrosa com medo dos animais mais fortes que a podiam comer. Ela era medrosa porque tinha medo de tudo e de todos.*

*O seu dia a dia era triste, tinha medo de tudo, mas ela tinha um amigo que se chamava galo e que a ajudava a passar os dias todos e assim já não tinha medo e viviam felizes na quinta.*

**Durante a Leitura**

**Objectivos a atingir:**

- Apropriar-se da leitura de um texto;
- Exercitar a memória;
- Antecipar acontecimentos.

**Relato da Actividade:**

Antes de iniciar a leitura do conto, analisámos os elementos paratextuais (capa, contracapa, lombada, título...) do livro e de seguida mostrámos a ilustração da primeira página (Imagem 3). Conscientes, que imagem como elemento criativo, ia ajudar a desenvolver a imaginação, tapámos a parte escrita e através do diálogo, os alunos anteciparam os conteúdos do texto.

O grupo do 3ºano registou individualmente, as suas opiniões numa pequena ficha de compreensão da leitura (Anexo 1), onde se pedia que observassem a ilustração da página 6 (Imagem 3) e anotassem as suas ideias, justificando.



**Imagem 3** – Ilustração da página 6

**Aluna M** – *Vejo uma galinha, que está a fugir de outro animal mais forte, porque ela vai muito assustada, até as penas se soltam;*

**Aluna D** – *Vejo um galo e acho que a dona o enxotou para fora do galinheiro, porque está a porta aberta;*

**Aluno A** – *Vejo uma galinha e penso que deve ter fugido do galinheiro, quando a dona foi dar comida às galinhas e por ter saído, está com medo.*

Concluída esta actividade leu-se a parte da história que dizia respeito à ilustração apresentada e confrontaram-se as ideias dos alunos com as do escritor.

	<b>As previsões dos alunos</b>	<b>A Galinha Medrosa – António Mota</b>
<b>Na imagem vemos</b>	<i>Uma galinha que está a fugir; um galo enxotado do galinheiro pela dona; uma galinha que fugiu quando a dona foi dar de comida.</i>	<i>A galinha saiu do galinheiro para ver se comia uma minhoca</i>
<b>Galinha assustada porque</b>	<i>Medo de um animal mais forte; por ter sido enxotada; por ter saído sem a dona ver.</i>	<i>Para descansar encostou-se à parede e caiu-lhe um bocadinho de cal em cima da cabeça</i>

**Quadro III** – Síntese/comparação das previsões feitas pelos alunos. com as ideias do autor.

**Reflexão/Avaliação:**

Os alunos estiveram atentos e expectantes a ouvir a primeira parte da história...queriam saber se o conteúdo da obra ia de encontro ao que tinham escrito. Verificou-se que as previsões dos alunos no geral, se aproximaram das do autor no que se refere à saída da galinha do galinheiro (excepção da aluna que referiu que era um galo). Quanto ao motivo porque a galinha fugia assustada, nenhum previu tal situação.

Terminada a leitura desta parte do texto, deixou-se “no ar” a pergunta o que se irá passar?

Foi gratificante ouvir da parte dos alunos um “Oh, já acabou?!”.

**SEGUNDA ACTIVIDADE****A) CONTINUAÇÃO DA LEITURA DA OBRA*****Objectivos a atingir:***

- Apropriar-se da leitura de um texto;
- Confrontar e comparar ideias;
- Exercitar a memória;
- Antecipar acontecimentos.

***Relato da Actividade:***

No segundo dia, os alunos entraram ansiosos por ouvir a continuação da história... o horário dizia que era a hora da Matemática, mas a curiosidade era tamanha que alterámos a planificação e iniciámos o dia com a leitura de mais uma parte.

A metodologia seguida na continuação da leitura da história foi a mesma que utilizamos quando realizámos a primeira actividade: baseado na ilustração da página 8, adivinhar o que se irá passar.

Mostrou-se a ilustração presente na página 8 (Imagem 4) e solicitou-se que adivinhassem o que se iria passar. Estabeleceu-se um breve diálogo e o grupo do 3º ano registou os seus pensamentos na respectiva ficha de compreensão da leitura (Anexo 2).



**Imagem 4** – Ilustração da página 8

A aula terminou com os alunos a registarem o que teria feito o gato quando soube porque fugiam a galinha, o galo, e o porco?

**Reflexão/Avaliação:**

Os alunos estão a corresponder ao jogo de adivinhação e mostram-se interessados e muito participativos.

Após a correcção das fichas de compreensão da leitura podemos aferir que os alunos compreenderam a parte da história que foi lida e começam a associar alguns acontecimentos às suas vivências: *caiu uma pedra na cabeça e assustou-se; o gato andava a caçar ratos...*

Nº da Pergunta	Resposta dada	Avaliação
1	M – Quem perguntou à galinha porque fugia foi o galo. D – Quem perguntou à galinha porque fugia foi o galo. A – Quem perguntou à galinha porque fugia foi o galo.	Todos os alunos responderam com convicção tendo a resposta certa.
2	M – A galinha respondeu-lhe: -Caiu-me uma coisa na cabeça e eu assustei-me e desatei a correr. D – A galinha respondeu-lhe: -Estou a fugir porque caiu-me uma coisa na cabeça. A – A galinha respondeu-lhe que lhe tinha caído uma pedra na cabeça.	Os alunos não responderam com palavras do texto ouvido (o céu está a cair aos pedaços. Já me caiu um bocadinho em cima), mas interpretaram e responderam conforme as suas ideias.
3	M – O galo foi a correr atrás da galinha a fugir também. D – O galo perguntou à galinha o que lhe tinha caído na cabeça.	Dois dos alunos acharam que o galo reagiu fugindo, tal como acontece nesta parte da história, e outro aluno apenas

	A – O galo continuou a correr com ela.	referiu a pergunta que o galo terá feito à galinha, não se referindo à tomada de atitude por parte do galo.
4	<p>M – Na imagem da página 10, o porco perguntou à galinha o que tinha acontecido e ela respondeu que lhe tinha caído uma coisa na cabeça.</p> <p>D – Na imagem da página 10, o porco está a fugir atrás do galo e da galinha.</p> <p>A – Na imagem da página 10, o porco perguntou ao galo porque estavam a correr e o galo disse que estavam a correr porque tinha caído uma pedra em cima da cabeça da galinha e o porco também ia a correr.</p>	<p>Nesta pergunta, ao pedir-se aos alunos que tentassem descobrir o que se teria passado, pretendíamos comparar as suas previsões com o que na verdade acontecia na história (os alunos observaram a imagem, tiveram um momento para registar as suas ideias e só no fim demos continuidade à leitura).</p> <p>Neste enquadramento podemos aferir que os alunos não foram muito imaginativos limitando-se a prever que o porco iria perguntar o que tinha acontecido e iria fugir atrás do galo e da galinha, havendo até um aluno que registou apenas o que via na imagem.</p>
5	<p>M – O gato andaria atrás de um rato quando viu aqueles animais perguntou o que se passava.</p> <p>D – O gato quando viu a galinha, o galo e o porco a fugirem estaria a caçar um rato que ainda não estava morto.</p> <p>A – O gato quando viu a galinha, o galo e o porco a fugir, estaria a apanhar um rato.</p>	<p>Tendo como objectivo o exposto na pergunta anterior, pretendíamos que os alunos previssem o que iria acontecer, verificámos que alguns já relacionaram elementos da imagem, com as suas vivências (alunos D e A) e apenas um se limitou a manter a mesma</p>

		atitude de apenas imaginar que iria perguntar o que tinha acontecido.
<b>6</b>	<p>M – O gato terá ido atrás da galinha, do galo e do porco.</p> <p>D – Ao saber a resposta o gato terá ficado admirado e muito assustado e foi atrás deles.</p> <p>A – Ao saber a resposta o gato terá ido a fugir com eles.</p>	<p>Nesta parte do texto, os alunos acharam, tal como o autor, que o gato iria fugir com os outros animais, porém, um aluno foi mais imaginativo referindo-se também às reacções/atitude: <i>admirado e assustado</i>.</p>

**Quadro IV** - Análise/avaliação da segunda actividade.

**TERCEIRA ACTIVIDADE**

**A) CONCLUSÃO DA LEITURA**

***Objectivos a atingir:***

- Apropriar-se da leitura de um texto;
- Confrontar e comparar ideias;
- Exercitar a memória;
- Antecipar acontecimentos.

***Relato da Actividade:***

Tal como nas actividades anteriores, a aula iniciou-se com a leitura do que teria o gato (Imagem 5) decido fazer na história.



**Imagem 5** – Ilustração da página 12

Comparam-se as previsões dos alunos com do desenlace autor.

A leitura da história foi retomada, recorrendo à mesma estratégia: *jogos de adivinhação, estratégia defendida por Goodman.*

A ficha de compreensão da leitura (Anexo 3) ia sendo preenchida pelos alunos do 3º ano conforme iam aparecendo as imagens e se estabelecia o diálogo do que iria acontecer.

Terminou-se a aula, antecipando o final: que irá acontecer quando a velha, ao acordar, sobressaltada, manda todos os animais para a rua?

Dando continuidade ao trabalho realizado, corrigiram-se as fichas individualmente e os alunos leram em voz alta os finais encontrados por eles.

Todos estavam expectantes para verificarem se o final encontrado por cada um deles, coincidia ou não, com o final da história.

**Reflexão/Avaliação:**

O jogo de adivinhação motivou os alunos para a leitura e espreitou a imaginação, porém esta ainda se revela pouco elaborada.

Os conhecimentos prévios ajudaram na busca da antecipação das diferentes partes do texto e à compreensão do mesmo.

Nº da Pergunta	Resposta dada	Avaliação
1	<p>M – O nome dos outros animais que eu acho que tentaram saber o que se passava foram: o esquilo, os pintainhos, os cavalos e os coelhos.</p> <p>D – O nome dos outros animais que eu acho que tentaram saber o que se passava foram: o esquilo, a vaca, a ovelha e os pintainhos.</p> <p>A – O nome dos outros animais que eu acho que tentaram saber o que se passava foram: o cavalo, a vaca, a cabra e o coelho.</p>	<p>Todos os alunos responderam com convicção tendo recorrido às suas vivências não coincidindo os animais citados com os animais que entram nesta parte do texto.</p>
	M – Eu acho que quem vai resolver a	A resposta a esta pergunta

<p>2</p>	<p>confusão é um pássaro.  D – Eu acho que quem vai resolver a confusão é o galo.  A – Eu acho que quem vai resolver a confusão é o homem.</p>	<p>levou os alunos a imaginarem que quem resolvia a confusão seria um animal (talvez porque é uma história em que as personagens são animais) e apenas um achou que seria o homem. Não tendo sido referido o cão como personagem desta parte da história, as resposta dos alunos não se aproximaram das ideias do autor.</p>
<p>3</p>	<p>M – Foram para um galinheiro.  D – Foram para a quinta.  A – Foram para a capoeira.</p>	<p>Tal como na resposta anterior, também aqui os alunos, se afastaram das ideias do autor, prevendo que iriam para um local que tem tudo a ver com as suas vivências/ realidade: galinheiro; quinta; capoeira.</p>
<p>4</p>	<p>M – A meio da noite, eles estavam a dormir e ouviram uma coisa a cair.  D – A meio da noite, a luz desapareceu e os animais não viam.  A – A meio da noite, ficou tudo escuro e eles pensaram que o céu tinha caído mesmo.</p>	<p>As previsões do que aconteceria durante a noite também se afastaram das ideias do autor, tendo se verificado que os alunos referiram o que acham que acontece à noite.</p>
<p>5</p>	<p>M –  D –  A –</p>	<p>Com esta pergunta pretendia-se analisar os conhecimentos dos alunos: correspondência animal / fala focada na história.  Como prevíamos que a fala da raposa (regougava) não seria</p>

		<p>do conhecimento dos alunos (como na realidade aconteceu, facto detectado no diálogo) escrevemos no quadro essa associação para que não se esquecessem.</p> <p>O objectivo desta resposta foi atingido com sucesso.</p>
<p><b>6</b></p>	<p>M – Acho que a velha quis ir buscar os chinelos e encontrou lá os animais e enxotou-os muito depressa.</p> <p>D – Acho que esta senhora vive sozinha em sua casa e que está doente e os animais não se vão embora enquanto ela não ficar boa.</p> <p>A – Eu acho que depois de todos terem acordado e de pensarem que o céu tinha mesmo caído o cão vai dizer que não se devem assustar porque afinal é noite e à noite deve – se dormir.</p>	<p>As previsões revelam as vivências dos alunos e distanciaram-se das ideias do autor.</p>

**Quadro V** - Análise/avaliação da terceira actividade.

## B) AVALIAÇÃO DA LEITURA

### *Objectivo a atingir:*

- Verificar a compreensão da história.

### *Relato da Actividade:*

Esta foi a última actividade dedicada, de forma específica, ao estudo da obra “A Galinha Medrosa”. Com ela pretendíamos, entre outros aspectos, verificar se os alunos tinham compreendido a história. Foi então proposto à turma uma actividade conjunta: o conto oral. O professor serviu de modelo e orientou os alunos. Posteriormente em grupo, apoiados e guiados com perguntas, tal como nos diz Giasson, (1993: 151 e 152 -

De quem se fala na história?; Em que momentos se passa?; Onde se passa?; Qual era o problema do personagem principal? O que é que ela fez primeiro?; Como é que o problema foi resolvido?; Como termina a história?; o terceiro ano redigiu o texto e os restantes alunos realizaram a ilustração (Anexo 4).

**O RECONTO DOS ALUNOS:**

*Era uma vez uma galinha muito medrosa, que até tinha medo da sua própria sombra.*

*Um dia quis comer uma minhoca e saiu do galinheiro.*

*Cansada encostou-se à parede e caiu-lhe na cabeça um pouco de cal. Ela pensou que o céu estava a cair e fugiu.*

*Atrás dela fugiram: o galo, o pato, a cabra, o porco, a raposa, a ovelha e o gato.*

*O cão não acreditou na história mas arranjou um local para se protegerem.*

*Esconderam-se debaixo da cama da velha para verem se algo acontecia. A velha acordou e correu com todos.*

*Já na rua, viram que nada tinha acontecido, tinha sido o medo da galinha que os tinha enganado.*

Por último, quisemos saber a opinião dos alunos sobre a história, como foi trabalhada e do que gostaram mais.

**OPINIÃO DOS ALUNOS:**

**Aluna M** – *Eu achei que parecia, que quando a professora nos fazia pensar o que ia acontecer, estávamos a responder a adivinhas, e por isso, achei mais divertido. Mas também gostei muito quando imitou as vozes dos animais, apesar de não saber como fazia a raposa e adorei a “Franjola.”.*

**Aluna D** – *Gostei muito, foi divertido imaginar o que ia acontecer. Mas do que gostei mais, mais foi da “Franjola” e da parte em que a velha os enxotou debaixo da cama.*

**Aluno A** – *Eu adorei. Quando a professora entrou com a “Franjola” pensei que íamos ter teatro e que a outra professora também ia aparecer com uma marioneta... mas gostei muito desta história e de como nos a contou.*

**Reflexão/Avaliação:**

No reconto oral da história fomos nos apercebendo de que a turma tinha compreendido a história, opinião essa confirmada pelo pequeno texto elaborado pelo 3º ano.

De um modo geral, constatamos que a noção de estrutura do texto narrativo está consolidada e que a técnica do reconto (atividade iniciada à relativamente pouco tempo) começa a revelar alguns progressos, sabendo nós que não é uma atividade fácil, que envolve uma reorganização e reestruturação do texto por parte do aluno, revelando a sua interpretação e compreensão da história.

Acreditamos que o método utilizado no estudo desta obra, o recurso aos jogos de adivinhação, os motivou e os estimulou para a leitura, dando assim, um pequeno/grande passo na caminhada que temos pela frente: formar bons leitores!

**QUARTA ACTIVIDADE****A) AVALIAÇÃO DA MEMÓRIA**

Para avaliarmos a memória dos nossos alunos propusemo-nos comparar duas histórias e como tal, lemos o conto “O Céu Está a Cair” a que já fizemos referência, do livro “Contos para Rir” de Luísa Ducla Soares.

Este conto narra uma história em tudo idêntica ao conto do António Mota. Porém, aqui, a galinha não se encosta a uma parede e não lhe cai um pedaço de cal em cima, cai-lhe sim, no alto da cabeça, um *inesperado presente* largado por um pássaro.

Tal como na história anterior também esta obedece à estrutura narrativa apresentada por Kintsch e Van Dijk (1975;1984)

Assim temos:

**- EXPOSIÇÃO OU SITUAÇÃO INICIAL**

Uma galinha andava a esgravatar na terra à procura de uma minhoca.

**- COMPLICAÇÃO**

A galinha sem compreender o que tinha acontecido corre aflita pelos campos fora dizendo aos diferentes animais que encontra (porco, pato, gato, burro, cão) que um bocado de céu lhe tinha caído em cima.

**- RESOLUÇÃO**

Todos os animais do campo a questionam, mas assustados, acabam por fugir montados no burro. Galgam montes e vales, até que passam diante de uma quinta onde vive um cão. Este após se inteirar do problema sugere que se escondam debaixo da cama da sua dona. Assim fazem e adormecem...

...não fossem as pulgas do cão terem picado a dona e a história teria acabado aqui, porém no meio de tanta barafunda e algazarra a autora questiona o leitor se o céu sempre teria caído.

***Objectivo a atingir:***

- Verificar a capacidade em memorizar.

**Relato da Actividade:**

Era a hora da leitura e os alunos sentados em semi-círculo nas almofadas do canto da leitura, visualizaram a capa do livro (Imagem 6). Explorou-se a imagem da capa, cores, lombada, contracapa, grossura, nº de páginas,...

Activados os conhecimentos prévios a partir da imagem da capa, houve logo comentários que o livro deveria ter histórias para rir, como anedotas...



**Imagem 6** – Capa do livro “Contos para Rir”.

A autora já lhes era familiar (já tinham pesquisado informações sobre a vida e obra da escritora, a propósito de outras histórias ouvidas na Hora do Conto).

Concluída a apresentação do livro, referimos que apenas íamos ler um, dos muitos contos que o livro continha e passámos a narração do conto.

Mal começaram a ouvir a leitura da primeira página (Imagem 7), viu-se-lhes nos olhitos que este conto lhes parecia familiar.



**Imagem 7** – Início do conto “O Céu Esta a Cair”

A ânsia em falar era muita e queriam todos dizer que esta história fazia lembrar a que tínhamos ouvido na semana anterior, do autor António Mota. Estabeleceu-se um breve diálogo onde se destacaram as diferenças:

- Um aluno dizia *que esta história também começava com uma galinha a esgravatar na terra;*
- outro aluno apressou-se a dizer *que na outra história o que caía era cal e aqui era “cocó” de pássaro;*
- ao que uma aluna contrapôs dizendo *que na cabeça da galinha também tinha caído um bocado de céu e que tinha abalado pelos campos.*

Esclarecidas as primeiras diferenças encontradas nesta parte da história, demos continuidade à leitura (Imagem 8) sem mais interrupções, pois os alunos estavam ansiosos para ver como terminava esta história.



**Imagem 8** – Imagem da segunda e terceira página da história.

Terminada a leitura, deu-se oportunidade a que os alunos falassem sobre este conto.

Como pretendíamos comparar os dois contos narrados, e assim auferir das capacidades de atenção, retenção e memória, os alunos do 3º ano preencheram uma ficha (Anexo 5) onde registaram as diferenças entre as duas versões.

***Reflexão/ Avaliação:***

Os alunos souberam organizar a informação adquirida e recordaram-na quando realizaram a ficha de comparação das duas histórias.

Nº da perg.	Resposta dada		Avaliação
1	<p>M – O conto que acabei de ouvir chama-se “O Céu Está a Cair”.</p> <p>D – O conto que acabei de ouvir chama-se “O Céu Está a Cair”.</p> <p>A – O conto que acabei de ouvir chama-se “O Céu Está a Cair”.</p>		<p>Todos os alunos responderam com convicção, dando a resposta correcta.</p>
2	<p>M – Quando ouvi este conto lembrei-me da história “ A Galinha Medrosa”.</p> <p>D – Quando ouvi este conto lembrei-me da história “ A Galinha Medrosa”</p> <p>A – Quando ouvi este conto lembrei-me da história “ A Galinha Medrosa”</p>		<p>Todos os alunos deram a mesma resposta afirmando que lhes fazia lembrar a história “ A Galinha Medrosa”.</p>
3	<p>M –</p> <p>a) Caiu cal</p> <p>b) Foi o galo</p> <p>c) Encontrou o galo, o porco, o gato, o pato, a raposa, a ovelha, a cabra e o cão.</p> <p>d) Na casa da velha os animais estavam debaixo da cama da velha e a velha deu-lhes com o chinelo.</p> <p>e) António Mota</p>	<p>M –</p> <p>a) Caiu caganita de pássaro.</p> <p>b) Foi o porco.</p> <p>c) Encontrou o porco, o gato, o pato, o burro e o cão.</p> <p>d) Na casa da velha os animais estavam debaixo da cama da velha e o cão tinha pulgas.</p> <p>e) Luísa Ducla Soares.</p>	<p>Da respostas dadas pelos alunos às diferentes questões colocadas para testar as capacidades de atenção, retenção e memória, verificámos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ compreenderam ambas as histórias;</li> <li>✓ souberam identificar a primeira personagem a ser encontrada pela protagonista (galinha) das</li> </ul>
	<p>D –</p> <p>a) Caiu cal</p> <p>b) Foi o galo</p> <p>c) Encontrou o galo, o porco, o gato, o pato, a</p>	<p>D –</p> <p>a) Caiu uma caganita de um pássaro.</p> <p>b) Foi o porco.</p> <p>c) Encontrou o porco, o gato, o</p>	

<b>3</b>	<p>raposa, a ovelha, a cabra e o cão.</p> <p>d) Expulsou os animais da casa dela.</p> <p>e) António Mota</p>	<p>pato, o burro e o cão.</p> <p>d) Na casa da velha as pulgas do cão saltaram para a dona e depois ela expulsou-os.</p> <p>e) Luísa Ducla Soares.</p>	<p>histórias narradas;</p> <p>✓ ao enumerarem as personagens que fugiam atrás da galinha houve algumas dúvidas.</p> <p>Por último, nas conclusões podemos verificar que os alunos assimilaram a informação e interpretaram-na, consoante as suas ideias.</p>
	<p>A –</p> <p>a) Caiu cal</p> <p>b) Foi o galo</p> <p>c) Encontrou o porco, o pato, a cabra, a ovelha, o gato e o cão.</p> <p>d) Expulsou os animais</p> <p>e) António Mota</p>	<p>A –</p> <p>a) Caiu caganita de pássaro.</p> <p>b) Foi o porco.</p> <p>c) Encontrou o burro, o pato, o cão e o gato.</p> <p>d) Na casa da velha, a velha ficou com pulgas e acordou os animais.</p> <p>e) Luísa Ducla Soares.</p>	

**Quadro VI** - Análise/avaliação da quarta actividade

---

***7. ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO  
INTERDISCIPLINAR***

O dia a dia escolar envolve diferentes áreas curriculares e o professor do 1º ciclo, na sua actividade de monodocência, tem de dar cumprimento à planificação diária.

Nesta perspectiva, nos dias em que decorreu este estudo, desenvolveram-se outras actividades, conforme o horário escolar, que de seguida apresentamos algumas de forma mais sumária.

## **MATEMÁTICA**

### ***Objectivo:***

- Resolver situações problemáticas.

### ***Relato da Actividade:***

Na aula de Matemática, a ideia da quinta e dos animais que vivem em capoeiras, deu o mote para se desenvolverem situações problemáticas. (Anexo 6)

### ***Reflexão/ Avaliação:***

Na actividade desenvolvida, os alunos demonstraram dificuldades. Foi necessário ler com os alunos e interpretar a primeira situação problemática para que tivessem sucesso na sua resolução.

Na segunda situação problemática, os alunos recorreram ao desenho, mas apenas uma aluna conseguiu chegar ao resultado sem ajuda.

Constatamos, que efectivamente, a prática de leitura é uma mais valia para que os processos de transversalidade se concretizem. Ser um bom leitor, significa ser mais autónomo e conseguir prestar situações de sucesso, quer na Matemática (aula em questão) quer nas diferentes áreas do currículo.

## **ESTUDO DO MEIO**

### ***Seres Vivos:***

– *Animais*

### ***Objectivo:***

- Comparar e classificar animais; Animais domésticos (conhecer algumas características, curiosidades sobre estes animais.)

### ***Relato da Actividade:***

Nesta área desenvolveu-se um trabalho de pesquisa , feito em grupo, com recurso à Internet. Cada aluno ficou responsável por uma parte da pesquisa, que depois de organizada, se expôs na sala (apêndice).

### ***Reflexão/Avaliação:***

A actividade demorou mais dias do que o previsto, devido a que a pesquisa ainda não é um método que estes alunos dominem. A pouca autonomia dos alunos e a selecção da informação teve de ser gerida pela professora, uma vez que os alunos ainda não dominam as TIC.

## **EXPRESSÕES:**

- **PLÁSTICA** (Anexos 7 e 8)

### ***Objectivos:***

- Fazer dobragens; Explorar as possibilidades de diferentes materiais, elementos naturais, lãs, cortiça, tecidos, objectos recuperados, jornal, papel colorido..., rasgando, dobrando, desfiando, recortando,...

***Relato da Actividade:***

Alguns animais existentes na história da “Galinha Medrosa” fazem parte da realidade dos nossos alunos, como tal, recorreremos à dobragem do cão e do porco, para atingir os objectivos desta área.

***Reflexão/ Avaliação:***

A actividade decorreu com muito entusiasmo e os alunos não revelaram dificuldades. A pintura dos animais, correspondeu na maioria dos alunos, aos animais que vivem junto deles (alguns até lhe atribuíram o respectivo nome, no caso do cão).

**- DRAMÁTICA**

***Objectivos:***

- Realizar improvisações e dramatizações a partir de histórias ou situações simples; improvisar diálogos ou pequenas histórias a dois ou em grupo.

***Relato da Actividade:***

A ideia de fazer teatro motivou os alunos e o facto de o irem apresentar aos colegas fez crescer um sentimento de receio. A professora orientou a adaptação da história (Anexo 9) e no fim cada aluno escolheu a personagem que gostaria de representar.

***Reflexão/ Avaliação:***

Por ser uma actividade que necessita de muito tempo para se desenvolver, estes alunos têm tido poucas oportunidades de a concretizar.

Os ensaios foram um pouco complicados, porque alguns alunos manifestaram muitas dificuldades em memorizar as falas das respectivas personagens. Com a ajuda de todos, estas dificuldades foram sendo ultrapassadas e a apresentação saiu um pouco “atabalhada” mas ninguém reparou. No final, os alunos estavam felizes e pediram para fazer teatro mais vezes.

## EDUCAÇÃO MUSICAL

### *Objectivos:*

- Cantar canções; acompanhar canções com gestos.

### *Relato da Actividade:*

Foi pedido aos alunos que pensassem em canções que tivessem a ver com a história, que falasse de galinhas, pintos...

Uma aluna lembrou-se da canção “Doidas andam as galinhas” que a mãe cantava à irmã.

Registou-se a letra (Anexo 10) no quadro negro e como quase todos os alunos se lembravam de ter ouvido esta canção, foi fácil ensaiar e rapidamente se encontraram gestos para acompanhar a canção.

### *Reflexão/ Avaliação:*

A entoação da canção foi feita com muito entusiasmo e a alegria com que fizeram os gestos proporcionou uma aula divertida.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA**

### ***Objectivos:***

Participar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras e princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e professor.

### ***Relato da Actividade:***

Nas Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), os alunos desenvolvem jogos e exercícios que fazem parte da área de Educação Física, contudo esta actividade continua a pertencer à carga horária da componente lectiva e por isso quando lhes foi proposto jogar um jogo de perseguição (Anexo 11) ficaram eufóricos.

### ***Reflexão/ Avaliação:***

Todos os alunos participaram com entusiasmo e por vezes foi complicado gerir as suas reacções, uma vez que todos queriam ser águias ou galinhas.

---

## ***8. CONSIDERAÇÕES FINAIS***

Ao reflectirmos sobre o papel desempenhado pela leitura, na formação dos cidadãos, facilmente concluiremos que o seu adequado domínio é um factor essencial no desenvolvimento da pessoa humana. É a leitura e a compreensão da informação escrita que nos permitem crescer num modelo de criatividade, numa nova concepção do conhecimento.

Neste contexto, o privilégio atribuído à compreensão, alicerçada na cognição veio sublinhar o papel da memória considerando-a uma mais valia, relegando para um plano secundário os mecanismos que à memória dizem respeito.

Tal como refere Eco, U. (1999) numa entrevista mencionada no blogue “Artigos e Memórias”, a memória não é simplesmente retenção, é também selecção.

[...] “a função da memória, seja individual ou colectiva, não é somente reter, mas também filtrar. [...]” e acrescenta que se nos lembrássemos de tudo seríamos como Funes, um personagem de Borges que se lembrava de cada folha de cada uma das árvores que viu em sua vida, de cada letra de cada frase de todos os livros que leu e, por não possuir a capacidade de filtrar, não podia agir nem se mexer.

Nesta perspectiva, entendemos que a memória não pode ser desvalorizada no desenvolvimento das aprendizagens, em qualquer área do saber, mas sim, como uma competência que importa treinar e desenvolver precocemente.

Ora, a compreensão do que lemos não termina com a extracção do significado. Compreender, não só implica construir uma estrutura, como também coadjuvar essa nova estrutura aos conhecimentos adquiridos pelo leitor, estabelecendo-se, desta forma, elos indissociáveis. De facto, os registos efectuados no presente estudo, mais especificamente as actividades em contexto pedagógico funcionaram como efectivas promoções do pensamento crítico e reflexivo dos nossos alunos.

As actividades propostas e a respectiva avaliação das mesmas, integradas em verdadeiros momentos de aprendizagem significativas, onde a leitura, enquanto processo transversal, permitiu validar aspectos relacionados com a importância da memória, permitiram desenvolver e consolidar a escrita e todos os conhecimentos daí decorrentes.

Enquanto docentes de monodocência, tivemos a preocupação, de trabalhar conexões entre todas as áreas, para além do português. A Língua Materna foi, assim entendida como matriz, suporte e espaço de manifestação e ao mesmo tempo de realização.

A transversalidade da Língua, onde as práticas de leitura desempenham um papel fundamental, prende-se com uma dupla realidade: todas as áreas contribuem para uma melhor “performance” da Língua Materna e tal “performance” em Língua Materna está ao serviço das aprendizagens de todas as outras áreas do saber.

Efectivamente, as práticas de leitura são um precioso contributo para que os processos de transversalidade se concretizem. Não saber ler, não ler com correcção e compreensão, compromete o domínio da Língua Materna. Em última análise, compromete a educação para a cidadania que pretendemos ser o paradigma central de toda a organização educativa.

Uma condição essencial para cultivar nos nossos alunos o gosto e o prazer de ler é expô-los perante uma literatura que vá de encontro aos seus interesses.

Para tal, as narrativas, pela sua estrutura apelativa, podem ser uma feliz escolha uma vez que assistimos à recriação de sentidos que permitirão ao aluno enriquecer e dilatar novas visões do mundo.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 1997)

Neste contexto, a utilização frequente de textos de literatura infantil motivadores, pode auxiliar a expandir e a aprofundar a sua competência literária, contribuindo, assim, para o alargamento dos seus conhecimentos. Tal como refere SIM-SIM (2002: 5).

A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino se não limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar. A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira.

Para desenvolver estas aquisições é fundamental que a criança esteja inserida numa dinâmica familiar e/ou escolar constituída por adultos que lhe sirvam de modelos na actividade de ler, que leiam para e com ela muitas histórias, recorrendo a material diversificado.

Perante esta realidade há que ter em conta o nível de escolaridade das nossas crianças, a faixa etária, o seu nível cognitivo bem como as orientações expressas no Currículo Nacional, assim como, no Projecto Educativo e no Projecto Curricular de Turma.

Contudo e independentemente das metodologias adoptadas, é fundamental ter presente que a aprendizagem da leitura (como qualquer outra) deve alicerçar-se sobre a curiosidade e o desejo de aprender.

Como tal, torna-se necessário sermos crentes na capacidade de motivar e despertar o desejo e o reconhecimento da importância que a leitura tem, nos dias de hoje e no futuro de cada cidadão.

É preciso acreditar na nossa capacidade de promover a Literacia e finalizamos com a certeza de que desenvolvemos e consolidámos a apropriação de mecanismos que, evidentemente, não se esgotam no presente estudo, pretendem, isso sim, ter uma efectiva continuação.



**ANDERSON, R. C. e PEARSON, P. (1985).** *A Schema Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension*, in P. D. Pearson (ed.), *Handbook of Reading Research*. Nova York: Longman, pp. 255- 292.

**ANDRÉ, T. (1987).** *Processes in Reading Comprehension and the Teaching of Comprehension*, in J. A. Glover e J. R. Ronnig (eds.), *Historical Foundations of Educational Psychology*. Nova York: Plenum Press.

**ALARCÃO, I., et al. (1986).** Kenneth S. Goodman e o Seu Modelo de Leitura. A leitura como um Jogo Psicolinguístico de Adivinhas. In Isabel Alarcão & José Tavares (orgs.), *Análise Psicológica e Linguística do Acto de Leitura e a Sua Aplicação Pedagógica em Língua Materna e em Língua Estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro [1º documento de trabalho], [co-autores: Maria Manuela Rocheta Santos, José Tavares & António Augusto Moreira

**BETTELHEIM, B. (1978).** *Les Contes de Perrault*, Paris: Éditions Seghers.  
Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.

**BOYLAN, H., GEORGE, A.P. & BOHAM, H.S.(1991).** *Program Evaluation*. In R.F. Flippo & D.C. Caverly (Eds.). *College reading & study strategy programs*. Newark, Delaware: International Reading Association.

**BROWN, A. L. & Campione, J. C. & Day, J. D. (1981).** *Learning to Learn: on training students to learn from the texts*. *Educational Researcher*, 10, pp. 14 -21

**BROWN, D. (1994).** *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall Englewood, Cliff.

**CASTANHO, M. G. (2005).** *À Descoberta da Pré-Adolescência - O Desenvolvimento Físico e Psicológico e o Universo da Leitura*. Lisboa: livros Horizonte.

**CRUZ, V. (1999).** *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

**CRUZ, V. & FONSECA, V.** (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto, Porto Editora. Fonseca, V. (1996). *Aprender a Aprender – A Educabilidade Cognitiva*. Lisboa, Notícias Editorial.

**DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA** (1998). *1º Ciclo do Ensino Básico. Organização curricular e Programas*, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

**DOLE, J., DUFFY, G., ROEHLER, L. e PEARSON, P. D.** (1991): *Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction*, in *Review of Educational Research*. Vol. 91, nº2, pp. 239-264.

**DURKHEIM, E.** (1998)..*As Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.

**FLAVELL, J. H.** (1981). *Cognitive Monitoring*. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's Oral Communication Skills* (pp. 35-60). N.Y.: Academic Press.

**FLAVELL, J. H.** (1987). *Speculation About the Nature and Development of Metacognition*. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

**FONSECA, V.** (1998). *Aprender a Aprender a Educabilidade Cognitiva*. Lisboa, Notícias Editorial.

**FONSECA, V.** (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa, Âncora.

**GAGNÉ, E.** (1985): *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown and Company.

**GARNER, R. & ALEXANDER, P. A.** (1989). *Metacognition: Answered and Unanswered Questions*. *Educational Psychologist*, 24 (2), pp. 145-158.

**GIASSON, I.** (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

**GOODMAN, K. S.** (1987). O Processo de Leitura: Considerações a Respeito das Línguas e do Desenvolvimento. In Emília Ferreiro & Margarita Gomes Palácio (coord.). *Os processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 11-22.

**GOODMAN, K. S.** (1994). Reading, Writing, and Written Texts: a Transactional Sociopsycholinguistic View. In Robert B. Ruddell, Martha Rapp Ruddell & Harry Singer (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 1093-1130.

**GOMES, J. A.** (2007). *A Literatura para a Infância e a Compreensão Leitora* (texto policopiado). Porto, ESE/ IPP.

**GRÁCIO, R.** (1988). História da História da Educação em Portugal: 1945-1978. In Gomes, J. Fernandes, R. e Grácio R. *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

**IRWIN, J. W.** (1986), *Teaching Reading Comprehension Process*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.

**KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A.** (1975), *Comment on se Rappelled et on Résume des Histories*. Langue Française, 40, pp. 98-116.

**KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A.** (1984), *Vers un Modèle de la Comprehension et Souvenir de Récits*, Lille: Press Universitaires de Lille.

**KLUWE, R. H.** (1987). Executive Decisions and Regulation of Problem Solving Behavior. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* pp. 31-61. Hillsdale: LEA.

**KURTZ, B. E. & Borkowski, J.G.** (1987). Development of Strategic Skills in Impulsive and Reflective Children: a Longitudinal Study of Metacognition. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 43(1), pp.129-148.

**LARIVAILLE, P.** (1974), *L'Analyse (morpho) Logique du Récit*. Poétique, 19, pp. 368-388.

**NOEL, B.** (s.d.). *La Metacognition*. De Boeck Université: Editions Université, *Pedagogies en Développement Problematiques*.

**OAKHILL, J. e GARNHAM, A** (1988). *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Basil Blackwell.

**PELLEGRINI, M. C. K.** (1996). *Avaliação dos Níveis de Compreensão e Atitudes frente à Leitura em Universitários*. Dissertação de Mestrado, USF.

**PENNAC, D.** (1996). *Como um Romance*. 7ª Edição Porto: Edições Asa.

**PEREIRA, I. S.** (2003). *Como é Possível Preparar os Alunos do Nível Pré-Escolar para a Compreensão na Leitura?* Braga: Universidade do Minho.

**PINTO,** (1992). Amâncio da Costa. *Temas de Memória Humana*. Fundação Engenheiro António de Almeida. Porto.

**PRESSLEY, M., WHARTON-McDONALD, R., RANKIN, J., EL-DINARI, P. B., BROWN, R., AFFLERBACH, P., MISTRETTA, J. e YOKOI, L.** (1997). *Elementary Reading Instruction*, in G. Phie (ed.): Handbook of Academic Learning Construction os Knowledge. San Diego: Academic Press, pp. 152- 198.

**RODARI, G.**(2000). *Exercícios de Fantasia*, Barcelona: Ediciones Dei Bronce.

**REBELO, J. A. S.** (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.

**RUMELHART, D.** (1984). Understanding, Understanding. In Flood, *James Understanding Reading Comprehension*. Delaware: International Reading Association, pp. 1-20.

**SARDINHA, M. G.** (2005). *As Estruturas Linguísticas Cognitivas Culturais e a Compreensão Leitora*, (Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior), Covilhã.

**SCHMECK, R. R.** (1983). Learning Styles of Colleges Students. In R. F. Dillon e R. R. Schmeck (Eds). *Individual Differences in Cognition*. Vol. 1. Academic Press. New Cork.

**SERRÃO, J.** (1990). *História de Portugal* -Vol. I. Lisboa: Editorial Verbo.

**SEQUEIRA, M. F.** (1988). Os Modelos de Atenção e Memória no Processo de Construção da Leitura. In *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp. 73-79.

**SEQUEIRA, M. F.**(1989-b). Construtivismo e Aprendizagem da Leitura. In Maria de Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim (orgs.), *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho, pp. 69-77 [Vol. 1].

**SILVA, L. M.** (2000). *Bibliotecas Escolares. Um Contributo para a sua Justificação, Organização e Dinamização*. Braga: Livraria Minho.

**SILVA, L. M.** (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Braga: Universidade do Minho.

**SIM-SIM, I., Duarte, I & Ferraz, M. J.** (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

**SIM-SIM, I., et al.** (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas [co-autoras: Inês Duarte & Maria José Ferraz].

**SIM-SIM, I.** (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta.

**SIM-SIM, I.** (2002). Prefácio. *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

**SIM-SIM, I.** (2007). *O Ensino da Compreensão de Textos* (brochura no âmbito do PNEP). Porto, ESE/IPP.

**SIM-SIM, I., VIANA, F.** (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**SIMÕES, M.F.** (1999) *Cognição e Aprendizagem de Conceitos – Chave da Física*. M.E. Coleção Temas de Investigação. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

**SMITH, F.** (1979). *Reading Without Nonsense*. New York: Teachers College Press.

**SMITH, F.** (1982). *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

**SOLÉ, I.** (2001). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Imprimeix

**SOUSA, M. L.** (1989). Ler na Escola. In Maria de Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro & Maria de Lourdes Sousa (org.), *O Ensino/Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, pp. 45-75

**SOUSA, M. L. D.** (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Rio Tinto: Edições Asa.

**SOUSA, M. E.** (2007). *O Oral como Objecto de Estudo; A Pedagogia da Escrita; A Avaliação da Escrita* (textos policopiados). Porto, ESE/IPP.

**SUTHERLAND, P.** (1996) – *O Desenvolvimento Cognitivo Actual*. Lisboa: Instituto Piaget.

**TOFFLER, A.** (1991). *Os Novos Poderes*. Lisboa: Livros do Brasil.

**TRAÇA, M. E.** (1992), *O Fio de Memória: do Conto Popular ao Conto para Crianças*, 2ª Edição, Porto: Porto Editora.

**VAN DE VELVE, R. G.** (1989): The Role of Inferences in Text Organization, in M. Conte, J. Petofi, e E. Sozer, (eds.): *Text and Discourse Connectedness*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishers Company, pp. 543- 563.

**VAN DIJK, T. A.** (1978). *La Ciencia del Texto: Um Enfoque Interdisciplinario*, Barcelona/Buenos Aires : Ediciones Paidós.



<http://oestecolinapnep.blogspot.com/2007/09/linguagem-em-crianas-do-1-ciclo.html> -  
24/11/08

**Era uma vez... Sobre os Contos Tradicionais na Literatura Infantil [Artigo]**

<http://sociedadedepsicologia.wordpress.com/2008/07/18/era-uma-vez-sobre-os-contos-tradicionais-na-literatura-infantil/> - 24/11/08

<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/> - 24/11/08

<http://port1c.blogspot.com/2007/12/reunio-sobre-reformulao-dos-programas.html> -  
24/11/08

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2063> - 24/11/08

[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=textos&pid=1521&tab1id=1485  
&tab2id=1485](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=textos&pid=1521&tab1id=1485&tab2id=1485) - 31/11/08

**Estratégias de Aprendizagem**

<http://www.eduquenet.net/estrategias.htm> - 31/11/08

**Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**

<http://li.iec.uminho.pt/resumos2003.htm> - 31/11/08

**Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental**

<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psic/v8n2/v8n2a08.pdf> - 31/11/08

**Literatura para crianças e desenvolvimento pessoal**

[http://www.eselx.ipl.pt/curso\\_bibliotecas/infanto\\_juvenil/tema3.htm](http://www.eselx.ipl.pt/curso_bibliotecas/infanto_juvenil/tema3.htm) - 31/11/08

**Projecto no âmbito do plano nacional de leitura**

**Vamos todos LER+**

<http://www.eb23->

[tondela.rcts.pt/Site%20da%20BECRE/PNL%20PROJECTO%20AET.pdf](http://www.tondela.rcts.pt/Site%20da%20BECRE/PNL%20PROJECTO%20AET.pdf)-19/12/08

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/> - 19/12/08

**Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura**

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/439/1/1988,1\(2\),73-](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/439/1/1988,1(2),73-79(FatimaSequeira).pdf)

[79\(FatimaSequeira\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/439/1/1988,1(2),73-79(FatimaSequeira).pdf) - 19/12/08

**As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto**

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/466/1/1990,3\(3\),37-](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/466/1/1990,3(3),37-44(FatimaSequeira).pdf)

[44\(FatimaSequeira\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/466/1/1990,3(3),37-44(FatimaSequeira).pdf)-19/12/08

**Narrativa**

<http://pwp.netcabo.pt/0511134301/narrativ.htm>-19/12/08

**A motivação para a leitura**

<http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm>-19/12/08

**A formação para o ensino da leitura Inês Sim-sim**

[http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/forma\\_ensino.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/forma_ensino.pdf)-19/12/08

**A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas (Actas do I encontro Internacional)**

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf)

[%20Completas.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf) - 19/12/08

**Aprender a ler, ler para aprender**

**Alguns tópicos sobre a compreensão da leitura**

[http://esec.pt/~susana/Publicacoes\\_files/susana\\_PDF/APRENDER\\_A\\_LER.pdf](http://esec.pt/~susana/Publicacoes_files/susana_PDF/APRENDER_A_LER.pdf) -

19/12/08

**PNEP**

**O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos**

**Ensino da Escrita: a dimensão textual**

**O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica**

<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx> - 19/12/08

[http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/26E5D7A3-6716-4D77-8577-5617D1D76BE1/0/Relatorio\\_PNLeitura.pdf](http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/26E5D7A3-6716-4D77-8577-5617D1D76BE1/0/Relatorio_PNLeitura.pdf) - 19/12/08

[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/upload/orientacoes/brochuracompleta\\_1ciclo.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/upload/orientacoes/brochuracompleta_1ciclo.pdf) - 19/12/08

**Ensinar a ler e a interpretar - o papel do professor**

<http://pnepfrancelos.blogspot.com/2007/11/ensinar-ler-e-interpretar-o-papel-do.html> - 10/01/09

**Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Língua Portuguesa**

<http://www.dgicd.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LinguaPortuguesa.pdf> - 10/01/09

**Programas de Português do Ensino Básico**

Carlos Reis (coord.)

Ana Paula Dias, Assunção Themudo Caldeira Cabral, Encarnação Silva, Filomena Viegas, Glória Bastos, Irene Mota, Joaquim Segura, Mariana Oliveira Pinto

Lisboa, Dezembro de 2008

[http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas\\_LPEB.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas_LPEB.pdf) - 10/01/09

**Piaget**

[http://www.notapositiva.com/trab\\_estudantes/trab\\_estudantes/psicologia/psicologia\\_trabalhos/cresccriancapiaget.htm](http://www.notapositiva.com/trab_estudantes/trab_estudantes/psicologia/psicologia_trabalhos/cresccriancapiaget.htm) - 24/01/09

**Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino, Susana Gonçalves**

<http://www.rieoei.org/rie46a07.htm> - 14/03/09

**Desenvolvimento da Memória**

<http://www.freewebs.com/osnossospeterpan/desenvolvimentomemria.htm> - 14/03/09

<http://port1c.blogspot.com/2007/12/reunio-sobre-reformulao-dos-programas.html> -  
21/12/08

**O papel da memória na leitura à primeira vista**

[http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads\\_anais/SIMCAM4\\_Milson\\_Fireman.pdf](http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Milson_Fireman.pdf)  
- 18/04/09

**Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa**

[http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot\\_serleitorsecXXI\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf) -  
18/04/09

**Didáctica da Leitura no 1º ciclo: evidências de renovação de práticas pedagógicas**

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4262/1/Did%C3%A1ctica%20da%20Leitura%20e%20da%20Escrita%20no%201%C2%BA%20ciclo.pdf>  
- 18/04/09

**Compreensão de Leitura em Diferentes Suportes: Estudo Comparativo Entre o Impresso e o Digital**

[http://busca.unisul.br/pdf/89838\\_Tatiani.pdf](http://busca.unisul.br/pdf/89838_Tatiani.pdf) - 18/04/09

**Didáctica da Leitura no 1º ciclo: evidências de renovação de práticas pedagógicas**

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4262/1/Did%C3%A1ctica%20da%20Leitura%20e%20da%20Escrita%20no%201%C2%BA%20ciclo.pdf> - 18/04/09

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u400939.shtml>, Eco, Umberto .  
09/05/09

<http://artigosmemorias.blogspot.com/2008/09/eco-o-bug-da-memria.html> Eco, Umberto  
- 09/05/09

**“Funes, o Memorioso” de Jorge Luís Borges**

<http://www.cfh.ufsc.br/~mafki/funes.htm> - 9 /5/ 2009