

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS



Na Senda de uma Comunidade de Leitores

Projecto Fora de Horas

(Agrupamento de Escolas do Concelho de Idanha-a-Nova)

Ilídia Maria Carrondo Milheiro

Covilhã

Junho, 2010

Na Senda de uma Comunidade de Leitores

Projecto Fora de Horas

(Agrupamento de Escolas do Concelho de Idanha-a-Nova)

CANDIDATA: Ilídia Maria Carrondo Milheiro

ORIENTADORA: Prof^a. Doutora Maria da Graça Sardinha

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

À MEMÓRIA DE MEU PAI

Índice de Esquemas

Esquema 1 - Modelo de Compreensão na Leitura de Giasson	48
Esquema 2 - Processos de Leitura.....	49

Índice de Figuras

Figura 1 - Área geográfica das freguesias e vias de acesso no concelho	85
Figura 2- S. Martinho.....	96
Figura 3 - Capa do livro Uma Noite de Natal.....	106

Índice de Quadros

Quadro 1- Distinção entre bons e maus leitores	72
Quadro 2- Distinção entre Leitores Experientes e Leitores Inexperientes	73
Quadro 3- Caracterização Sócio-Cultural dos Alunos	84
Quadro 4 - Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R (2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil». In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel	99
Quadro 5 - Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R.(2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil» In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel	100
Quadro 6 - Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R. (2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil» In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel	101
Quadro 7 - Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R. (2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil» In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel	102
Quadro 8 - Avaliação da Actividade (correção da ficha formativa).....	103
Quadro 9 - Auto-avaliação	103
Quadro 10 - Relação entre o texto e os processos de compreensão	105
Quadro 11- Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R.(2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil » In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel	110

Quadro 12 - (Quadro nº 4 Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R (2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil» In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel)	110
Quadro 13 - Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R (2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil» In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel	111
Quadro 14 - Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R (2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil» In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel	112
Quadro 15 - Avaliação da Actividade (ficha formativa nº 2)	113
Quadro 16 - Auto-avaliação	113

Índice de Anexos

Anexo 1 – Ficha Formativa – Lenda do Verão de S. Martinho.....	II
Anexo 2 – Actividade de Expressão Oral (Cartões).....	IX
Anexo 3 – Provérbios alusivos ao S. Martinho.....	XII
Anexo 4 – Marcadores de Livros.....	XIII
Anexo 5 – Ficha Formativa “É Natal”	XIV
Anexo 6 – Auto de Natal.....	XX
Anexo 7 – Poemas de Natal (declamados pelos alunos).....	XXIII
Anexo 8 – Poema de Natal (“Quisera” – Leitura feita pelos pais).....	XXIV
Anexo 9 – Avaliação da actividade “Fora d’horas” feita pelos encarregados de educação/pais.....	XXV

Índice Geral

Agradecimentos.....	8
Resumo / Abstract.....	9
El Resumen.....	10
INTRODUÇÃO	11
ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO E SUA INSERÇÃO NA METODOLOGIA DO ENSINO DO PORTUGUÊS	13
Capítulo 1: Leitura, Formas e Modelos.....	14
1. Leitura – Da definição do conceito à interacção no processo	14
1.2 Dos Métodos e Projectos ao Acto de Ler.....	23
1.2.1 Metodologias utilizadas na aquisição e desenvolvimento da capacidade leitora.	24
1.3. Modelos Explicativos do Processo de Leitura.....	32
1.3.1 Modelo Ascendente	32
1.3.2 Modelo Descendente	34
1.3.3 Fases do Desenvolvimento da Leitura	36
1.4 Da Leitura Clássica à Leitura Virtual	37
1.5. Finalidades da Leitura.....	43
1.6 Leitura e Ensino Explícito.....	46
2. Ler por Prazer	49
2.1. Promoção da Leitura	52
Capítulo 2: Agentes de Literacia.....	54
2.1 Interacção Escola e Família	54
2.2 Agências de Leitura e Mediação	57
2.3 Leitura e Animação	58
2.4 Principais Funções do Mediador.....	64
2.4.1 Requisitos do Mediador	64
2.5. As Comunidades de Leitores	65
2.6 Bons Leitores/Leitores Pouco Proficiente	68

2.7. Etapas de Desenvolvimento da Aquisição de Informação - (Ensino Básico).....	75
Capítulo 3: Projecto “Fora de Horas”	76
3.1 Projecto: Identificação e Justificação.....	76
3.2 Objectivos.....	82
3.3 Intervenientes	82
3.3.1 Caracterização da Turma: 4º ano – F da Escola E. B. 1 de Idanha-a-Nova.....	83
3.4 Contextos.....	84
3.4.1 Enquadramento regional.....	85
3.4.2 Limites do Concelho.....	85
3.4.3 Demografia	85
3.5 Actividades.....	87
3.5.1 1ª Actividade.....	96
3.5.2 2ª Actividade	106
3.5.3 3ª Actividade	114
3.5.4. 4ª Actividade.....	118
Considerações Finais	122
Bibliografia.....	124
Outra bibliografia	137
Webgrafia	138

AGRADECIMENTOS

O valor das coisas não está no tempo que elas duram,
Mas na intensidade com que acontecem.
Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas
Incomparáveis. (Fernando Pessoa)

No percurso da elaboração desta dissertação, as pessoas incomparáveis foram fundamentais, com o seu apoio, incentivo, disponibilidade e compreensão.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Graça de Almeida Sardinha, agradeço a exímia orientação. Ter a oportunidade de nos cruzarmos proporcionou-me um crescimento pessoal e profissional, que marcou definitivamente o meu futuro, foram momentos inesquecíveis, inexplicáveis e incomparáveis. Pela magnificência do seu acompanhamento, que em doses sábias, incentivadoras, amigas, foi uma peça fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. A sua amizade e disponibilidade pessoal, foram constantes ao longo deste percurso, permitindo que o mesmo não fosse tão solitário e complicado. Pois, se assim não fosse dificilmente chegaria ao fim deste projecto.

Aos meus amigos e colegas agradeço o apoio e estímulo, porque cada um à sua maneira me ajudou nos momentos de desânimo.

Ao Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, na pessoa do seu Director Professor António Rijo Salgueiro, pelo apoio prestado e autorização ao desenvolvimento do trabalho na Escola.

À minha mãe, irmãos e sobrinhos agradeço a paciência, o apoio e carinho, imprescindíveis na definição dos sentidos com que o meu percurso de vida se vai trilhando.

A todos, OBRIGADA

RESUMO

As comunidades de leitores, enquanto lugares de partilha, exploram identidades, raízes e possibilidades.

A nossa, integrada no Projecto Fora de Horas, entendeu a (s) leitura (s) como um projecto comum, envolvendo alunos, professores, mediadores de leitura e famílias.

Partindo de trajectórias pré-definidas, integrámos os conteúdos educativos, visando a construção de aprendizagens interpretativas, onde o objectivo principal foi motivar para a leitura e, conseqüentemente, formar leitores activos, proficientes e críticos capazes de intervirem na sociedade a que pertencem.

ABSTRACT

The communities of readers, as spaces for sharing, explore identities, roots and possibilities.

Ours, integrated in Out of Hours Project, understood the reading(s) as a common project, involving students, teachers, reading mediators and families.

Starting with pre-defined trajectories, we've integrated educational contents, for the construction of interpretative learning, where the main objective was to motivate reading and consequently to form active, proficient and critical readers able to intervene in the society to which they belong to.

EI RESUMEN

Las comunidades de lectores, mientras que lugares de compartir, exploran identidades, raíces y posibilidades.

Nuestra, integrada en el Proyecto Fuera de Horas, entendió las lecturas (s) como un proyecto conjunto, involucrando a estudiantes, profesores, mediadores de lectura y las familias.

A partir de las trayectorias predefinidas, hemos integrado los contenidos educativos, para la construcción del aprendizaje interpretativo, donde el principal objetivo ha sido motivar para la lectura y, por lo tanto, formar lectores ativos, competentes y críticos capaces de intervenir en la sociedad a la que pertenecen.

INTRODUÇÃO

A língua, a língua que falamos é, sem sombra de dúvida, um instrumento comunicativo que nos permite desempenhar papéis conducentes a uma determinada forma de acção, em função das necessidades dos seus utilizadores.

Creemos, pois, como docentes que educar para a literacia corresponde a estimular nos alunos o desenvolvimento de competências que lhes possibilitem a aprendizagem do *saber fazer* que as diversas situações de actuação comunicativa exigem. Deste modo, a leitura, que inclui, naturalmente, o próprio conceito de literacia, só poderá ser plenamente exercitável se a escola, como palco de excelência para a sua aprendizagem e posterior desenvolvimento, proporcionar aos seus alunos verdadeiros momentos onde esta seja pedagogicamente convertida em objecto de prazer, propício à sua eficaz aprendizagem.

De facto, tal como nadar, aprende-se a ler, lendo. A nossa experiência tem-nos demonstrado, ao longo da prática lectiva, que o contacto frequente com os textos interessantes e motivadores promove o conhecimento acerca do mundo, desenvolve as estruturas cognitivas e linguísticas e traz à nossa sala de aula, à nossa escola, o interesse pela leitura e concomitantemente pelas práticas da literacia. Não é, pois, demais, repetir que no âmbito da promoção da leitura é fundamental que o aluno possa contactar através de experiências diversificadas, com uma variedade imensa de textos, desde os informativos, aos literários, até aos textos de dimensão icónica. Todavia, as actividades a desenvolver têm, obrigatoriamente, de se relacionar com os objectivos pretendidos. Há, com efeito, textos que são levados à sala de aula para se adquirir informação, mas outros há que servem para se poder vivenciar o prazer da leitura, a fruição do imaginário, a visão de novas e renovadas visões do mundo. Acreditamos que, no âmbito da leitura dos textos, enquanto uns servem para exercitar a informação literal, outros há que nos permitem ir para além do léxico, da fonologia e da sintaxe. Neste sentido, o direito à aventura individual, numa perspectiva de fruição

da leitura, serviu de farol ao projecto desenvolvido na segunda parte da nossa dissertação.

Outro aspecto que consideramos extremamente útil na promoção da leitura e, claro está, no fomento da educação para a literacia leitora é a participação de toda a escola, bem como o envolvimento das famílias.

Frequentemente, as famílias nos questionam sobre o tipo de leituras que os filhos devem ler. Para leitores pouco experientes como os nossos alunos e visto tratar-se de crianças que iniciam agora a escolaridade, entendemos que as narrativas infantis podem ser textos que funcionam como veículos de interacção entre pais e filhos, numa perspectiva de motivação para a leitura.

Mediante o exposto, podemos afirmar que o objectivo principal desta dissertação é o de fomentar o gosto pela leitura na escola. Para além deste, outros, que não lhe são alheios, poderão ser enunciados.

Objectivos:

- Promover a leitura em contextos pedagógicos e não pedagógicos;
- Desenvolver competências nos alunos que permitam uma progressiva autonomia face aos processos de aprendizagem;
- Combater o insucesso escolar valorizando a leitura;
- Criar hábitos de leitura, desde muito cedo, no percurso escolar dos nossos alunos;
- Envolver os encarregados de educação/pais no acompanhamento do percurso escolar dos alunos
- Ajudar a ler por prazer;
- Orientar leituras extra-curriculares;
- Coordenar a selecção de leituras;
- Realizar animações de leitura;
- Formar comunidades de leitores.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO E SUA INSERÇÃO NA METODOLOGIA DO ENSINO DO PORTUGUÊS

O estudo organiza-se à volta de duas partes que consideramos fundamentais.

Na primeira parte, para além da introdução, onde clarificamos os objectivos pretendidos, construímos um quadro de conceitos acerca da leitura e do acto de ler; focalizamos o papel do mediador, enquanto enlace entre os livros e os primeiros leitores, propiciando o diálogo entre ambos; distinguimos os leitores hábeis dos leitores não hábeis.

A segunda parte é composta por algumas actividades que integram o nosso projecto “Fora de Horas”, que se desenvolve no Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova com os alunos do quarto ano turma F, e que visa, fundamentalmente, promover a leitura.

No final, apresentamos algumas considerações, as referências bibliográficas, outra bibliografia e o corpo de anexos.

No âmbito da área científica a que pertence o estudo, enquadramo-lo na Metodologia do Ensino do Português. Com efeito, a nossa parte prática socorre-se de modelos devidamente identificados e explicitados para, posteriormente, aplicados ao contexto pedagógico, promovem hábitos de leitura e, conseqüentemente, formam comunidades de leitores.

Capítulo 1: Leitura, Formas e Modelos

1. Leitura – Da definição do conceito à interacção no processo

Ler numa língua de escrita alfabética exige a conversão de padrões visuais (letras/conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua. (Sim-Sim, Inês, 2009:9)

Iniciamos este capítulo com uma citação de Inês Sim, Sim que impõe a leitura como algo que se aprende mas que requer obviamente uma aprendizagem formal, sistemática e sistematizada. Passar do código oral ao escrito é o primeiro passo para se poder iniciar a sua aprendizagem.

Todavia, a leitura não pode ficar-se pela descodificação. O processo de ler quando acontece, verdadeiramente, exige compreensão, como é ilustrado na citação que se segue também da autora supracitada.

Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito. (Sim-Sim Inês, 2009:9)

Mas, a aprendizagem da leitura não é assim tão simples e o acto de ler, associado à leitura, continua a ser objecto de questionamento nos dias de hoje, como o tem sido desde quase sempre.

De facto, depois de tanto se pesquisar e investigar, torna-se imperativo questionar: o que é ler? “A resposta não é simples, dada a complexidade de processos evolutivos” (Magalhães, 2006:74 citando Gaston Mialaret, 1974)

Ora, ler é mais do que descodificar signos linguísticos, pois “ implica comunicar com o escrito: concordar, discordar, conseguir informações necessárias para realizar algo, obter distracção, prazer, companhia...” de acordo com Magalhães (in Azevedo, 2006:74).

Para Campos (2006) ler significa informar-se, progredir e adaptar-se para agir e reagir. Ler implica avanços e recuos, antecipar sentidos possíveis, inferir sentidos implícitos, colocar hipóteses, questionar o texto, mobilizando e transferindo saberes e competências anteriormente adquiridos.

Mediante o exposto a leitura implica a criação de significados com o texto que se pretende ler. Mas, nessa permanente interacção com o texto, torna-se necessário haver compreensão. Vejamos o que nos dizem alguns autores.

Charmeux (2000) diz que “ (...) ler é um projecto, é entender, é compreender um texto”.

A mesma perspectiva tem Cagliari (1998) para quem a leitura não se efectiva sem compreensão.

Também Freire (1998:11) se refere a uma compreensão critica do acto de ler, “(...) que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa do mundo e se alonga na inteligência”

Para Kato (1985:87), “ (...)” a leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolvam estratégias de vários tipos”

Após tantas opiniões alicerçadas em investigações de vários autores continua a impor-se a mesma questão, para a qual gostaríamos de encontrar respostas concretas.

Que factores e processos estão envolvidos no acto de ler?

Relativamente à pergunta surgem diversas respostas mais ou menos complexas, dado o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que estão em jogo na conduta humana e, conseqüentemente, no acto de ler. (Viana e Teixeira, 2002:9).

As definições para tal acto têm sido alvo de muitas discussões, cujas perspectivas e teorias, se alteram ao longo dos anos, segundo certas realidades e necessidades sociais e pessoais do indivíduo. As transformações registadas na sociedade ao longo das últimas décadas, o rápido avanço científico e tecnológico, os desafios profissionais, a necessidade de uma actualização constante em áreas onde os conhecimentos se ampliam e multiplicam diariamente, formam uma conjuntura que leva a alterações e reformulações inerentes ao conceito de leitura, quer por parte de teóricos e investigadores, quer por parte das entidades políticas. Perante um vasto conjunto de novas realidades, as definições de leitura têm sofrido algumas alterações e estas não devem considerar-se independentemente da função que a leitura actualmente exerce, quer a nível individual, quer a nível social.

Enquanto no passado, ler, escrever e contar eram tantas aquisições essenciais como instrumentos de acção, hoje a situação é diferente e estas aquisições têm de ser perspectivadas como meio de formação geral de cada indivíduo. (Viana e Teixeira, 2002:9).

Todavia, em todas as definições encontradas, desde as mais simples às mais complexas, encontra-se, implícita ou explicitamente, um ponto em comum: a compreensão. Então, parece-nos que, para se caracterizar a leitura, tem de começar-se por definir compreensão, os seus mecanismos e o modo como opera, no âmbito da leitura, visto ter sido evidenciado que “ler é, antes de tudo, compreender” (Silva, 1983:67)

Estas várias definições de leitura reflectem maneiras diferentes de abordar o acto de ler e de direccionar o ensino da leitura (valorizando mais ou menos as diferentes competências), acabando por originar posições teóricas diferentes, denominadas de métodos/modelos de ensino/aprendizagem da leitura (como veremos adiante).

No entanto, o professor, antes de os colocar em prática, tem de conhecer muito bem o processo de ler. O facto de ter pouco conhecimentos científicos acerca deste processo acaba por originar a utilização generalizada de um determinado método, sem atender às necessidades individuais de cada aluno (motivação, capacidade de aprender e experiências prévias com a linguagem oral e escrita). Como em qualquer outra aprendizagem, a aquisição da competência da leitura pressupõe, em primeiro lugar, a percepção e a sensibilidade da sua natureza e estrutura. (Sardinha, 2005)

O leitor e as suas características individuais determinam este processo de desenvolvimento, onde a leitura não é um fim em si própria, mas um meio para atingir um fim: que é a formação bem sucedida da criança. Sendo esta formação o objectivo primordial e prioritário do acto pedagógico e, encarando a leitura como um meio para atingi-lo, o acto de ler pode ser definido de forma ampla, complexa e abrangente de forma a poder abraçar todas as dimensões implicadas, uma vez que é transversal a todas as áreas do currículo.

Ao longo dos anos, o conceito de leitura tem sofrido alterações devido às mudanças sociais e tecnológicas verificadas e às necessidades profissionais numa sociedade global e cada dia mais competitiva, Ler tem sido uma actividade que tem adquirido diferentes significados e diferentes funções e, hoje em dia, a leitura é considerada como um instrumento precioso e imprescindível ao sujeito que quer ser activo, útil, participativo e bem sucedido na sociedade. Segundo Santos (2000), ler torna-se um meio de acesso ao saber, à autonomia, à valorização pessoal e social, fundamental na sociedade de informação e do conhecimento.

Actualmente, o “saber ler” não se limita ao conhecimento e à descodificação de letras impressas. Com efeito, o conceito foi alargado e esta competência exige a compreensão, a análise e a capacidade de lidar com o material escrito, de identificar e utilizar a informação. Esta torna-se, assim, a função primordial da leitura: compreender a linguagem escrita. A capacidade de ler põe, assim, à disposição da

peessoa a possibilidade de compreender melhor o mundo que a rodeia, bem como de dar resposta a solicitações de natureza social, técnica e profissional.

(...) o mundo inteiro é um texto (...). (Robert Scholes, 1991: 18)

Com efeito, as palavras de Scholes fazem emergir em nós uma imensa inquietação. Pensar que tudo à nossa volta é texto, leva-nos a reflectir sobre a dificuldade que é interpretarmo-nos e interpretarmos o mundo. A exegese do texto universal requer uma leitura tão diversa quanto a nossa criatividade possa imaginar.

Mas o que se entende por esta leitura? Será que a leitura não está associada ao acto de ler? Será uma leitura do mundo e para o mundo?

A Roland Barthes não restam dúvidas: ler é «(...) reescrever o texto da obra dentro do texto de nossas vidas» Já Alberto Manguel afirma que «(...) nós, os leitores de hoje, ainda temos de aprender o que é a leitura» (1999:36).

A palavra leitura torna-se plena de contradições pois diferentes contextos determinam significados diferentes. Contudo, ela é sempre sinónimo de capacidade de decifrar e de traduzir sinais ou signos e sempre, sinónimo de compreensão: sem o acto de compreender não pode haver leitura. E vice-versa.

Vejamos alguns exemplos: o astrónomo lê o mapa das estrelas; o zoólogo lê o rasto dos animais da floresta; o jogador lê os gestos do seu parceiro; o dançarino lê as notações do coreógrafo; o tecelão lê o desenho de um tapete; o músico lê as pautas de música; os pais lêem o rosto do seu filho; o adivinho chinês lê as marcas na carapaça de uma tartaruga; o pescador lê as correntes do oceano; o agricultor lê no céu o tempo que vai fazer; o pensador lê as ideias que formula; nós lemos quadros, fotografias, paisagens, livros, revistas, jornais e lemos no computador. Seja qual for o campo de acção, estamos sistematicamente a fazer leituras, em suportes variados.

A citação a seguir apresentada, alicerça as nossas afirmações: «Todos nos vemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos» (Manguel, 1999:21).

Mas, a leitura aprende-se pois ninguém nasce a saber ler. Aprende-se a ler à medida que se vive e tornamo-nos verdadeiros leitores com o passar do tempo. O mundo da leitura e a leitura do mundo são trajectos circulares e infinitos (Lajolo, 1994). Uma sociedade não pode existir sem a leitura uma vez que nada existe fora da textualidade.

Com efeito, acto de ler é um processo de “construir significado” a partir do texto. Isso só se torna possível graças à interacção dos elementos textuais com os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a cumplicidade entre eles, maior será o sucesso na leitura.

Podemos dizer que ler significa conhecer, interpretar, decifrar e compreender. Aprender é, para cada criança, um processo de construção social, de construção de significados nos seus encontros e interacções com as ideias, as pessoas, os acontecimentos e o mundo.

Sabe-se, actualmente, que a leitura é uma aprendizagem que se inicia desde os primeiros dias de vida. Ler a uma criança ainda no útero, pode ser benéfico, mesmo que a ciência não consiga provar que espécie de benefício possa ser esse. Aliás, esta novidade veio revolucionar ideias pré-concebidas e alertar para a importância dos comportamentos emergentes. Sabemos, isso sim, que em qualquer dos casos ler é um alimento do espírito sem o qual ficamos incompletos. Quem lê, vê mais; quem lê sonha mais; quem lê decide melhor; quem lê, governa melhor; quem lê, escreve melhor. Poucos são os actos que valorizamos e que praticamos que não possam ser melhorados com mais leitura. (Ceia, 2004). É através da leitura que somos confrontados com ideias e mundividências que enriquecem o nosso património cultural e nos ajudam a reflectir e a consolidar opiniões, diz Azevedo (2007).

E é igualmente no acto de ler que, por vezes, encontramos um espaço lúdico e de evasão, que abre as portas a uma dimensão tão importante, no homem, como é a da imaginação e criatividade.” (Santos, Elvira, 2000:68).

Ruskin (1819-1900) entende a leitura como uma conversa com pessoas de outras épocas, pessoas muito mais interessantes e sensatas do que qualquer indivíduo que nos circunda. Segundo o autor, desgastamo-nos ao tentarmos alcançar algo que no nosso quotidiano se torna difícil, como por exemplo escutar a voz de um grande poeta, fazer uma pergunta a um homem da ciência, ou mesmo atrair o olhar de uma rainha. E, no entanto, os livros têm uma possibilidade ilimitada de nos oferecer uma série de coisas de imediato e sem pressa, qualquer que seja a nossa situação. Todavia, Marcel Proust (1871-1922) discordou das ideias de Ruskin, pois este autor conversar com alguém é bem diferente de ler. A diferença não está na maior ou menor sensatez das palavras de cada um, mas sim na maneira como se comunica com eles.

Pela leitura nós recebemos o pensamento de outro na sua ausência. E é o facto de estarmos na solidão que potencia o nosso poder intelectual, permitindo-nos um trabalho produtivo do espírito. Quando falamos, esse poder intelectual dissipa-se imediatamente. Acrescenta, ainda, que Ruskin apenas não chegou a essa conclusão, porque não quis, ou porque pretendeu deixar-nos apenas ideias superficiais para que nós as aprofundássemos, permitindo-nos, assim, o gosto da descoberta, tal como os Gregos fizeram com todas as verdades. Existe um outro ponto em que Ruskin e Proust não se aproximam: para Ruskin a leitura dos livros ocupa um lugar preponderante na vida das pessoas; para Proust ela é simultaneamente indispensável e limitadora. Vejamos, de forma mais detalhada tal opinião:

Indispensável, porque permite desenvolver o referido trabalho produtivo do espírito, pois «(...) quando um livro não é o espelho de uma individualidade poderosa, é (...) o espelho de defeitos curiosos do espírito» (1997:55-56); limitadora, uma vez que eles não nos dão respostas, mas sim interrogações; é como se a sabedoria do leitor começasse onde termina a do autor. Os livros incitam-nos a questionar e a procurar

mais do que aquilo que nos dão, eles abrem-nos caminhos de modo a que possamos descobrir com maior profundidade e clareza, não só aquilo que o texto nos transmite, mas também as nossas próprias situações. É por intermédio dos livros e não neles que procuramos a verdade; ela não nos pode ser dada por ninguém a não ser por nós próprios. Daí Proust afirmar que «A leitura está no limiar da vida espiritual; pode introduzir-nos nela: não a constitui» (1997:38).

Podemos afirmar que a leitura, embora seja um acto complexo, e ao mesmo tempo linguístico, cognitivo, social e afectivo, constituiu uma das ferramentas mais importantes para o desenvolvimento do Homem enquanto ser cultural, ao confrontá-lo com discursos escritos diversos, e social porque lhe oferece a possibilidade de o fazer interagir com tudo o que o rodeia. Aprender a ler não é um processo natural e espontâneo como é a aquisição da língua falada, requer o desenvolvimento do raciocínio, da atenção, da cognição, da memória...

Entre os estudiosos, é consensual a dificuldade de se aferir uma definição do conceito do ler. Contudo, todos concordam que "Ler" é um processo linguístico complexo e pluridimensional, individual, que requer ensino e sistematização.

No século em que nos encontramos, o conceito de "Ler" surge junto à capacidade individual que um sujeito tem, para, após ter dominado as técnicas de decifração gráfica, da interpretação, do fazer inferências e do analisar criticamente um texto, ser capaz de compreender o seu conteúdo, de descodificar uma mensagem. A leitura impôs-se como um instrumento indispensável ao Homem que se pretenda que seja, socialmente activo, participante e actuante na sociedade. O sujeito que lê, desenvolve a competência comunicativa. Aliás, a relação entre pensamento e linguagem está presente em Goodman (1994) para quem - "A leitura é um processo essencialmente psicolinguístico no qual há interacção entre pensamento e linguagem."

Em Adler (1940), Perron-Borelli (1970), Thorndike, (1972) e Touyarot (1971), encontramos "o acto de ler [é] considerado não só como uma actividade que permite

aceder ao sentido do texto escrito, mas também como um acto de pensamento e julgamento pessoal.” Novamente se relaciona a leitura como a construção do pensamento crítico.

A leitura é uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente. Estes autores vêem a leitura como um processo de comunicação multifacetado que se pode descrever em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um acto visual, um processo perceptivo, e um processo de pensamento. Outras definições de vários autores são ainda apresentadas por Sousa (2004:17-19) como um conjunto vasto de perspectivas de leitura e do seu ensino que se enquadram num retrato complexo deste processo.

- “Ler é, em primeiro lugar, produzir sentido.” (Cohen & Gilabert -1992))

- “Ler não é decifrar, escrever não é copiar.” (Ferreiro & Teberosky -1986))

- “Ler é, antes de tudo, compreender.” (Silva 1992)

Dizem-nos os estudos de Gray (1997) que ler bem não significa somente identificar palavras e aprender ideias, mas também meditar sobre elas, discernir as relações e o sentido implícito. Para ser capaz de servir-se das ideias, o leitor deve reflectir sobre aquilo que lê, pesar o seu real valor, apreciar a validade das opiniões ou conclusões expressas.

Como já afirmamos, ler é a apropriação, pelo leitor, de uma mensagem à luz dos seus interesses de momento e das suas vivências mais recentes, e transformar essa mensagem numa resposta aos anseios pessoais.

Após todas as definições sobre a leitura e o acto de ler, defendemos que a leitura efectiva se aprende na escola. Assim sendo, tem grande relevância apresentar alguns métodos e projectos explicativos do acto de ler.

1.2 Dos Métodos e Projectos ao Acto de Ler

As pessoas não sabem o que custa em tempo e esforços aprender a ler. Eu necessitei para isso de oitenta anos e não estou certo de o ter conseguido plenamente. (Goethe)

A aprendizagem da leitura envolve, como é óbvio a compreensão do processo de leitura. E compreender os processos envolvidos no acto de ler passa, naturalmente, pela abordagem de três componentes essenciais:

- 1- As fases de aquisição da competência leitora;
- 2 - Os modelos de leitura;
- 3 - As metodologias utilizadas na aquisição e desenvolvimento da capacidade leitora.

Na aquisição da competência de leitura, podemos distinguir claramente três fases, a saber:

a) **A fase Cognitiva**, que tem a ver com o domínio da língua na sua vertente morfosintáctica e o domínio do vocabulário básico. É também nesta fase que se processa, quer a consciencialização do carácter simbólico e abstracto da escrita, quer da estrutura segmental da linguagem falada, quer ainda da relação grafema/fonema. Como facilmente se poderá perceber, a existência de dificuldades em qualquer uma destas fases pode resultar em dificuldades de leitura que irão condicionar sobremaneira as futuras aprendizagens dos alunos.

b) **A fase de Mestria**, na qual se processa a aprendizagem das regras de codificação e descodificação da mensagem.

c) **A fase da Automatização**, na qual se procura que o aluno interiorize e consolide todos os processos envolvidos na descodificação da mensagem escrita,

visando atingir um nível de fluência cada vez mais elevado, que se traduzirá numa capacidade de obtenção de significado também cada vez mais elevada.

1.2.1 Metodologias utilizadas na aquisição e desenvolvimento da capacidade leitora.

Modelo Ascendente:

- Método Sintético (alfabético, fónico e silábico);
- Método Fonomímico (som/letra);
- Método Gestual (som/gesto).

Modelo Descendente:

- Métodos Globais;
- . Método de Frases;
- . Método de Palavras;
- . Método Natural.

Modelo Interactivo:

- Método Misto: semi-global e analítico-sintético.

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

Também, as bibliotecas, em geral, e as bibliotecas escolares, em particular, prestam um enorme contributo na aprendizagem e promoção da leitura. Contudo,

quando se debate a questão da leitura, nem sempre o significado de leitura é o mesmo para todos.

Importa, desta forma, definir leitura, para que posteriormente possamos discutir a sua importância na escola e na sociedade. Embora já tivéssemos tentado uma definição de leitura, entendemos que não podemos abordar os modelos explicativos do processo de ler sem nos repetirmos um pouco.

Na verdade, se perguntarmos o que significa ler, obteremos “uma gama de respostas que vão da mais simples “É saber decifrar» até às que fazem intervir a neurologia, biologia, psicologia e sociologia” (G. Mialaret, 1997:13). Ora, tendo por base esta afirmação, podemos referir que a leitura, devido à complexidade de que se reveste, não é fácil de definir.

Dada essa complexidade que envolve o processo de leitura, diversos autores têm vindo a debruçar-se sobre esta temática, contribuindo para uma alteração significativa da concepção de leitura. 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)

As mais recentes investigações modificaram substancialmente a concepção tradicional de leitura, que era “vista como a capacidade de pronunciar convenientemente o texto” (Vaz, 1998: 99).

Actualmente, pelo contrário, com o contributo essencial da psicologia cognitiva e da psicolinguística, pôs-se em relevo uma concepção de leitura que ultrapassa a simples decifração de um código gráfico ou um código verbal (Grau, 1997).

Começou, pois, a considerar-se que,

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, 1989:54).

Ler já “no es sólo decodificar y oralizar, sino que es incorporar la información que el escritor quiere comunicar a la estructura cognoscitiva del lector” (Rodríguez, 1997:28). Em suma, “effective reading is making sense of print, not accurate word identification” (Goodman, 1994: 1094).

Verifica-se, pelo anteriormente exposto, que a leitura é um processo bastante complexo que

implica dos subprocesos: 1) decodificación, es decir, la conversión de las formas del lenguaje impreso al código de lenguaje; 2) y comprensión, es decir, la organización de esas formas en un significado conceptual total que pueda recordarse facilmente. (Belmonte, 1997: 275)

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 (Rebelo, 1993; 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 (Silva, 2002). Nesta linha de pensamento, podemos considerar que “a aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico” (Mialaret, 1997:18), pelo que, saber ler apresenta-se como o resultado de toda uma educação que se prolonga pela vida fora.

A leitura é, acima de tudo, uma construção de significados, apresentando-se, portanto, a decodificação de grafemas apenas como um meio de acesso ao texto. É

importante e necessária, mas não o suficiente para ler (Grau, 1997). A decodificação gráfica é, no fundo, um passo importante que deve ser dado para que se possa decodificar o significado de um texto.

Ora, assim sendo, a fluidez leitora é facilitadora da compreensão (Quintanal Díaz, 1997; Reina, 1997). A fluidez leitora, entendida como “el desarrollo fácil de la acción decodificadora donde el sujeto desliza su mirada por el texto a un ritmo adecuado, y en el transcurso del cual aprehende el contenido gráfico sin ningún tipo de dificultad o freno” (J. Quintanal Díaz, 1997:102), exerce, pois, um papel fundamental na compreensão textual, já que, quando se lê de forma fluida, o ritmo de leitura produz no leitor uma sensação de descontração que se traduz posteriormente em segurança e em facilidade. Na verdade,

si se adquiere el hábito de leer con rapidez también se aumentará el nivel de comprensión. Y esto sucede, entre otras razones, porque a mayor velocidad lectora la concentración se hace más intensa y, como consecuencia, aumenta también la comprensión. (Reina, 1997:300)

Por esta razão, devia aprender-se a ler a velocidades diferentes, consoante o objectivo, o material ou a complexidade do material.

Vários factores são importantes para a leitura fluente, como uma boa amplitude de campo visual, a habilidade e a memória (Quintanal Díaz, 1997). A memória é fundamental, pois, como a memória de curta duração tem uma duração limitada, é preciso que o leitor capte o mais breve possível o significado. A velocidade da leitura é, deste modo, um factor essencial de compreensão e de memorização.

Existem, duas formas de leitura complementares. Todavia apesar da complementaridade que as caracteriza, exigem do sujeito exercícios cognitivos distintos, pois enquanto no nível da leitura elementar

o sujeito investe o seu esforço nas funções de decifração, com notável prejuízo para a recepção do conteúdo, no segundo – o da compreensão – a mecânica da leitura já está automatizada e o leitor

concentra-se na tarefa de apreender e interpretar os sentidos literal e inferencial do texto. (Santos, 2000:23)

O acto de ler é, então, um processo complexo que integra aspectos de índole diferente, como perceptivos, cognitivos e linguísticos (Grau, 1997). Daí que se possa afirmar que a leitura é um processo interactivo, pois

implica la constante interacción de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos que, a su vez, interactúan con la experiencia y los conocimientos previos del lector, los objetivos de la lectura y las características del texto. (Belmonte, 1997: 275)

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

A percepção é o “reconhecimento e interpretação da palavra com que os olhos tomam contacto” (Silva, 2002:116). Esta fase corresponde à descoberta, por parte da criança, de formas semelhantes às já assimiladas pela memória visual e auditiva, adaptando-as a uma nova situação.

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. (L. M. Silva, 2002:117)

O que se lê não está claro para o leitor, por isso é necessário estabelecer um diálogo leitor - texto, para que se possa clarificar o sentido e mensagem do texto. Nesta fase, há um factor de extrema importância que tem de se considerar e que se prende com as características de cada leitor. Na verdade, possuindo cada leitor características próprias e estabelecendo por sua vez uma relação peculiar com o texto, a compreensão daquilo que se lê pode ser diferente. Ainda que a intenção do significado pertença ao escritor, é ao leitor que cabe a construção final do significado.

Reconhecer que o leitor é quem constrói o significado do texto, implica que se aceite que diferentes leitores possam entender o texto de forma diferente, ou seja, as interpretações do texto dependem dos conhecimentos de cada leitor, da sua intenção e do contexto, o que não quer dizer que uns tenham compreendido e outros não (Palacios de Pizani, *et al.*, 1997). Significa, portanto, que os seus conhecimentos, as suas experiências e a sua motivação são importantes para a interpretação da mensagem do texto. A aceitação de diferentes formas válidas de compreensão não significa “que cada lector entenderá algo totalmente distinto de lo que capatrá outro: el sujeto emitirá hipótesis en función de su conocimiento del mundo, pêro buscará verificarlas a partir de la información provista por el texto” (Palacios de Pizani, *et al.*, 1997:24). Quando as hipóteses não forem confirmadas tenderá a modificá-las de acordo com as características da informação visual do texto ou depois de um confronto da sua leitura com a leitura feita por outros elementos. Nesta interacção leitor - texto, tem, pois, lugar a formulação permanente de hipóteses sobre o significado (Grau, 1997), importante para a compreensão.

A reacção “verifica-se quando o leitor é levado a atender às ideias com que estabelece contacto” (Silva, 2002:117). Esta fase tem a ver com o 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 (desse *debate* interior) à sua vida. O acto de ler concretiza-se através da busca da velha informação e da nova informação. A velha informação está directamente ligada aos designados *schemata* (esquemas cognitivos associados a um dado conhecimento já armazenado e organizado), sendo o processo da *inferência* que decide os esquemas a revelar para tratamento da nova informação (*Idem*). Esta é a etapa “que pone fin al proceso, compila toda la información recibida en las fases anteriores y modifica lo que el lector aprende o comprueba a partir de los conocimientos previos” (Sequeira, 1997:57).

A leitura passou, assim, a ser vista como um acto cognitivo, dado que envolve múltiplos processos cognitivos, como a percepção e a reflexão, e também como um acto social entre dois sujeitos (autor e leitor), que interagem entre si. A leitura deixou de ser um acto solitário, passando a ser uma

interacção verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros. (M. Soares, 1991:18)

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)

Saber ler implica não só aprender a decodificar sinais gráficos, mas também aprender a descobrir sentidos. Ler é, portanto, transformar a mensagem escrita em mensagem sonora, compreender, julgar e também apreciar do ponto de vista estético (Mialaret, 1997; Silva, 2002). Só depois de dominadas estas duas dimensões da leitura é que se pode afirmar que se adquiriu verdadeiramente a competência de leitura, que permitirá ao leitor manifestar a sua liberdade pessoal e partilhar as suas experiências pessoais. Deste modo, a leitura aparece como um instrumento indispensável ao cidadão que pretende ter um papel activo e útil na sociedade. Para tal, é fundamental que a escola ajude o aluno a adquirir essa competência de leitura e a exerça ao longo da vida. Saber ler é compreender e não simplesmente decifrar. De nada serve, de facto, saber ler, se não se souber distinguir no papel o bem do mal, ou seja, se fizer apenas uma correspondência letra-som não se pode dizer que se está a ler. Ler seria, neste caso, uma espécie de escravidão.

Considera-se, hoje, que

descifrar un texto no es, pues, en sí, un acto de lectura, si bien su dominio constituye, en un momento dado, una cualidad útil, cuando

no indispensable, en la misma medida que lo son los que se han dado en llamar *prerrequisitos*, los *supuestos previos*, sin los cuales el niño tendrá dificultades posteriormente. (Défalque, 1997:78)

Ler é, depois de se dominarem as capacidades de descodificação dos grafemas, a capacidade de interpretar, fazer inferências e interpretar criticamente um texto. Esta concepção de leitura nem sempre foi aquela que vigorou já que, num passado não muito distante, se considerava que um bom leitor era aquele que dominava as habilidades de identificação de símbolos gráfico se respeitava a pontuação.

A concepção de leitura sofreu, de facto, algumas transformações, sendo actualmente vista como um processo interactivo para a qual contribuíram, e muito, os estudos realizados na área da psicolinguística e da psicologia cognitiva. De facto, se até “meados da década de sessenta a leitura era vista como a descodificação de símbolos gráficos em sons” (Sequeira, 1999-b: 407), a partir do final dos anos sessenta, o acto de ler passou a ser entendido como um processo que era dirigido pelo próprio leitor com as suas capacidades cognitivas e linguísticas. A partir dos anos setenta, começaram a salientar-se outros aspectos, como a compreensão, a função da memória, da atenção e do processamento mental da informação. Por outro lado, o leitor passou a ser visto como um interveniente activo na elaboração do seu saber tendo como ponto de partida a sua experiência pessoal em diversos domínios. Na década de setenta e oitenta, estas mesmas concepções foram enriquecidas pela consideração de contextos diversos.

Passou, em conclusão, a considerar-se que “o leitor compreende e valoriza o que lê em função de conhecimentos prévios, de experiências vividas, sendo capaz de tomar decisões quanto às hipóteses a considerar nos caminhos da compreensão” (Sequeira, 1999-b: 407).

1.3. Modelos Explicativos do Processo de Leitura

Como já referimos, o processo de leitura é complexo e envolve factores que, embora distintos, estão intimamente ligados, como factores linguísticos, fisiológicos e psicológicos (Goodman, 1987). O processo de leitura inclui ainda a relação do leitor com o texto e tudo aquilo que envolve esta relação: o contexto.

A complexidade de que se reveste o processo de leitura suscitou o interesse dos investigadores, que procuraram estudar o modo como se processa a leitura. Se até aos finais da década de cinquenta, não existiam modelos que explicitassem o processo de leitura, a partir de meados da década de setenta, começaram a aparecer vários modelos que explicavam o mesmo processo, baseados em estudos que na época eram realizados (Rebelo, 1993). Surgiram, assim, os modelos de leitura que, de acordo com diferentes teorias, procuram explicar o processo de leitura. Uma vez que os modelos sofreram a influência de diferentes escolas, tornou-se difícil a sua definição, adoptando-se, apesar de tudo, a designação, comumente utilizada pelos investigadores, de modelo ascendente (que defende que ler é descodificar grafemas), modelo descendente (que defende que ler é compreender), e modelo interactivo (que defende a conjugação dos modelos anteriores).

Sem pretendermos apresentar exhaustivamente as características de cada um destes modelos, parece importante que se indiquem sumariamente as suas peculiaridades.

1.3.1 Modelo Ascendente

O modelo ascendente (*bottom-up*) concebe a leitura como um processo linear que parte da identificação das unidades mais pequenas do texto, progredindo para unidades cada vez mais alargadas, ou seja, parte da letra para a frase, passando pela

sílaba e pela palavra (Rebelo, 1993; Silva, 2002). Daí a designação que se atribui a este modelo. É, portanto,

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

Para os defensores deste modelo, como Philip Gough, David LaBerge e Jay Samuels, a leitura é um processo intuitivo que se desenvolve de acordo com as seguintes fases: fixação do olhar, representação icónica, identificação de letras, relação com os conhecimentos lexicais possuídos, representação fonémica, registo na memória de curta duração e passagem para a memória de longa duração, onde intervêm os conhecimentos sintáticos e semânticos, que conferem sentido ao que se leu (Rebelo, 1993; Silva, 2002). A memória detém, de acordo com este modelo, um papel fundamental.

Segundo este modelo, ler é decodificar grafemas, ou seja, 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” (Silva, 2002:121). Deste modo, aprender a ler consiste em aprender as leis da decodificação e saber ler é aplicá-las correctamente. O ponto de partida é o dado exterior, e a compreensão gera-se a partir da análise progressiva do texto escrito.

Em suma, os defensores deste modelo atribuíram maior relevância à decifração, deixando para um plano mais secundário os aspectos discursivos, pragmáticos, experienciais e contextuais.

1.3.2 Modelo Descendente

Ao contrário do modelo ascendente, o modelo descendente atribui um papel extremamente importante à compreensão. O modelo descendente parte, pois, do princípio de que ler é compreender e por esse motivo, para os seus defensores, o processo de leitura consiste no confronto do leitor com as palavras do texto, conjecturando e adivinhando (Rebello, 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 (Silva, 2002).

Por tudo o que anteriormente afirmámos, podemos dizer, seguramente, que ler já não se trata unicamente da decifração que faculta a passagem de uma percepção visual a uma emissão sonora, mas de uma verdadeira tradução que revela o sentido de uma mensagem escrita. (Mialaret, 1997: 16)

No fundo, “a leitura só é considerada uma competência adquirida se tiver implícita a necessária compreensão, ou seja, ler é compreender” (Vaz, 1998:100).

A evolução verificada na concepção de leitura acarretou uma nova concepção de compreensão na leitura, na medida em que muitas das investigações feitas incidiam sobre factores que influenciavam a compreensão, como os conhecimentos do leitor, o texto ou o contexto.

Há dois aspectos que distinguem a concepção tradicional da concepção mais actual, apoiada na psicolinguística, que se prendem, por um lado, com a hierarquização das habilidades, ou seja, “a concepção da compreensão na leitura passou de um modelo centrado em listas sequenciais de habilidades para um modelo mais global orientado para a integração das habilidades” e, por outro, com a

participação do leitor na compreensão, pois “a ideia da recepção passiva da mensagem deu lugar à noção de interacção texto-leitor” (J. Giasson, 1993: 17).

Relativamente ao primeiro aspecto, convém referirmos que tradicionalmente se dava particular relevância ao ensino sucessivo e hierarquizado de habilidades (como decodificar, identificar a ideia principal, etc.), não se considerando a interacção dessas habilidades (Giasson, 1993). Actualmente, não se desprezam essas habilidades, mas dá-se especial importância à interacção das mesmas, ou seja, considera-se que a realização de uma habilidade “isoladamente não contribuirá automaticamente para uma actividade real de leitura” (Giasson, 1993:18). A compreensão passa, então, a ser vista como um processo holístico ou unitário, em que as diferentes habilidades interagem, o que sustenta a corrente psicolinguística.

Em relação ao segundo aspecto, associado ao papel atribuído ao leitor, considera-se, agora, que este deixou ter um papel passivo, passando a ter um papel mais activo.

Antes, entendia-se que o sentido se encontrava no texto e ao leitor apenas restava a tarefa de o descobrir, isto é, o leitor transpunha para a memória um sentido preciso determinado pelo autor. Pelo contrário, hoje em dia, o leitor é visto como um sujeito que “cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura” (Giasson, 1993:19).

Então, podemos definir a compreensão na leitura como um processo activo e interactivo, através do qual se estabelecem relações entre o texto e os conhecimentos ou as experiências prévias do leitor, que ocorrem em determinadas circunstâncias e de acordo com intenções mais ou menos específicas.

Assim sendo, o processo de compreensão envolve a coordenação de alguns factores: o leitor, com as suas características pessoais, o texto, com as suas particularidades e o contexto, respeitante às circunstâncias em que a mesma ocorre (Vaz, 1998).

1.3.3 Fases do Desenvolvimento da Leitura

Os diversos tipos de leitura foram referidos por Rebelo (1993). A mais evoluída parece ser a leitura silenciosa, onde é possível a leitura rápida e fluente, sem hesitações. Esta é sem dúvida a capacidade que o leitor deverá ter activada para que consiga bons resultados na leitura de qualquer texto, seja uma notícia, uma história, ou um romance...

O autor supracitado vê a aprendizagem da leitura em três estádios, os quais se dividem num primeiro estádio que vai dos 2 aos 5-6 anos, um segundo que se inicia por volta dos 6-7 anos, e um terceiro que se inicia por volta dos 7 anos de idade.

No primeiro estádio, a criança aprende, naturalmente, com a família e com o contacto natural com jornais, livros e revistas, aprendendo através de um comportamento imitativo, não lhe sendo dado nenhum modelo. Porém, este existe e, como tal, irá ser adquirido. Habitualmente, observarmos crianças entre os 3 e os 5 anos a imitar acções, como o adulto a ler um jornal ou um livro, sendo natural para a criança, imitar. Porém este comportamento implica também, da parte da criança, o desejo de saber mais, passando, assim, a questionar o adulto sobre as letras que estão ao alcance do seu contacto visual. A criança vai aprender só por si uma série de letras, e inclusive alguns fonemas. Trata-se, de certa forma, de uma aprendizagem natural: ela aprende com aquilo que está à sua volta. Porém, só este tipo de aprendizagem, considerada inata, não chega. Durante este estádio, a criança vai adquirindo as noções das primeiras letras, descobrindo, tal como refere Rebelo (1993:46), citando (Ferrero e Teberosky, 1984), que a criança vai gradualmente, descobrir "uma relação entre o que eles dizem e o que está escrito nos livros." A partir daqui, começa a aquisição do sinal gráfico, ou seja começa a escrever o seu nome, e o nome de alguns objectos", tentando ligar "o som às palavras que os representam." Numa segunda etapa que tem lugar entre os 6 - 7 anos, a criança começa a ler, sendo também nesta fase que a criança relaciona o significado de cada palavra.

Taylor e Taylor (1993) distinguem na aprendizagem da leitura quatro níveis, que consideram em continuidade: o reconhecimento de letras e palavras; a leitura de frases; a leitura de histórias; a leitura independente.

Chall (1987) distingue seis fases de leitura: a pré-leitura; descodificação; fluência; aprender algo de novo; assumir pontos de vista; construir e reconstruir. De facto o desenvolvimento da leitura relaciona-se com o desenvolvimento linguístico, sendo quase como falar". Segundo Rebelo (1993:48), para estes autores esta aprendizagem está ligada à aprendizagem escolar e às suas diversas etapas de desenvolvimento, uma vez que aprender a falar se faz naturalmente, enquanto a leitura exige uma aprendizagem no ensino formal, cujo palco é, evidentemente, a escola.

1.4 Da Leitura Clássica à Leitura Virtual

Tal como o conceito de leitura foi evoluindo, também os suportes que a alicerçam mudaram.

Vejamos a seguinte citação: “A leitura faz-se e far-se-á cada vez mais no ecrã, a ritmos que podem escapar ao controlo do leitor.” (Morais, 1997:20)

Hoje em dia, a leitura é, como temos vindo a afirmar, indispensável na vida de todos nós. Muitas vezes, os textos escritos substituem a informação falada. Se pensarmos em locais como os aeroportos, as estações ferroviárias, as repartições públicas e as áreas comerciais, lembrar-nos-emos, seguramente, de ler indicações em painéis electrónicos. Também hoje, nas vias públicas de vilas e cidades, encontramos ecrãs gigantes que nos proporcionam informação de diversa ordem. Em toda a parte, há, com efeito, sempre alguma coisa para ler, acontecendo cada vez mais, a leitura do painel electrónico.

Relativamente, a este ponto do nosso trabalho, gostaríamos de esclarecer que o ecrã a que nos pretendemos referir é o do computador, o qual se pode igualmente chamar por monitor. Assim, pelo facto de o termo ecrã está mais ligado à televisão, optámos por utilizar a palavra monitor sempre que nos referirmos ao computador.

A questão dos suportes de leitura, à semelhança da própria leitura, também tem a sua história. Cabe, nesta parte do estudo, uma breve resenha.

Desde que o papel se fixou como suporte preferido de leitura, muitos têm sido os formatos dos livros. Por exemplo, houve livros em forma de coração (1475), livros de tamanho tão pequeno que conseguiam ser menores que um selo de correio (1678), bem como livros gigantes (1827). Mas, tais formatos apenas tiveram o valor de se tornarem curiosidades, até espécies raras e, como tal, preciosos. Os livros que têm permanecido são aqueles que permitem ser facilmente transportados pelo leitor e que são cómodos de ler tanto num banco de comboio, num banco de jardim, como num escritório, num sofá ou mesmo na cama.

Entretanto, novos suportes de leitura se tornaram realidade, como por exemplo, a televisão, o telemóvel e o computador. O nosso ponto do trabalho recai, essencialmente, sobre a Leitura Virtual. O que pretendemos significar com tal designação? A que suporte de leitura nos referimos? Partimos do princípio que o termo virtual expressa algo que não está fisicamente presente, que não é palpável, ou seja, algo que nos é dado por reflexo de qualquer coisa que já existe. Então, a leitura que se faz no monitor do computador é virtual. Senão, vejamos:

No computador podemos ler o que escrevemos num processador de texto, por exemplo; esse texto apresenta-se numa folha que não podemos tocar fisicamente, não é matéria nas nossas mãos. No computador podemos, também, ler informação disponibilizada pela Internet; essa informação faz parte de uma extensa enciclopédia que adoptou um formato digital não podendo, assim, ser manuseado. No computador podemos ler livros electrónicos – e-books – que também imitam algo que já tem

existência anterior, os livros. De facto, todas as leituras que se processam por intermédio do monitor do computador são leituras que poderiam ser realizadas num outro suporte já existente. Nesse sentido, cremos poder afirmar são leituras virtuais.

Na opinião de Moraes (1997), as grandes transformações na área da informática vieram reforçar a importância da leitura, pois, a utilização cada vez mais comum da informática em todos os tipos de profissões, tem incrementado a leitura na vida profissional. É precisamente esta crescente utilização dos meios electrónicos, tanto no meio profissional, como noutras áreas da nossa vida, que tem provocado

(...) uma exacerbada controvérsia sobre a questão da morte ou do fim do livro ou, talvez melhor, sobre a eventualidade da sua substituição por diferentes formas de comunicação. (Furtado, 2000:267)

É neste contexto que surgem novos termos como tecnófobos e tecnófilos. Os tecnófobos põem de parte as novas tecnologias de informação e comunicação. Este grupo de pessoas defende o livro acima de qualquer nova tecnologia, a qual pretendem desacreditar. Os tecnófilos defendem que os livros, as bibliotecas, as livrarias e os editores serão substituídos pelo mundo electrónico.

A era do livro tem o seu fim anunciado; ao longo dos tempos, conseguir-se-á um aperfeiçoamento da tecnologia de modo a que esta possa alcançar ou mesmo ultrapassar a qualidade dos livros existentes. Para George Steiner, em termos gerais, a era do livro no sentido clássico abrange um período de cerca de 400 anos: entre os anos 50 do Século XVI e os anos 50 do Século XX.

Hoje em dia, já muitas leituras se fazem virtualmente e, segundo David Bolter, tais leituras não são mais generalizadas porque os leitores persistem em utilizar os meios impressos. Na sua perspectiva, são hábitos que só se resolvem com a chegada do futuro. Sustentados por um dos objectivos das novas tecnologias da informação e da comunicação – a procura da liberdade – tanto George Landow como Richard

Lanham defendem que o texto impresso aprisiona a informação que deve, obviamente, ser livre.

Na nossa opinião, se confrontarmos a leitura virtual com a leitura clássica, encontraremos, certamente, vantagens e desvantagens em ambos os casos.

Para Barthes e Compagnon (1987) existem dois modos de aceder à informação: o sequencial, em que é necessário explorar todo o campo textual para encontrar a informação que se procura, e o selectivo, onde a informação é descoberta a partir de uma palavra ou de uma expressão. A leitura sequencial corresponde ao texto linear, o chamado *sustained reading*, que, segundo Umberto Eco, se começa na primeira página e se segue página após página, até ao fim do texto. Situam-se neste grupo os textos narrativos.

O livro, como símbolo máximo da leitura sequencial, assume um valor afectivo (aparentemente) que ninguém questiona. O prazer que o leitor tem em transportar consigo um livro, folheá-lo, sublinhá-lo ao sabor dos seus interesses gostos ou preferências, sentir na pele a sua textura, deliciar-se com os seus característicos, ou lê-lo em qualquer parte, e em qualquer situação, leva-nos a pensar que, dificilmente, o livro sairá das nossas vidas. De facto com o livro não se vivem os constrangimentos físicos da ausência de electricidade, ou de uma qualquer falha, ao nível dos componentes electrónicos do computador. Concluimos com Calvino (1994) acreditando que qualquer meio de difusão terá de ganhar novas formas de expressão. Todavia, não corroboramos com aqueles que de forma assertiva prevêm o fim da Galáxia Gutenberg.

Quanto à leitura virtual, há, ainda, resistência por parte de muitos leitores, se bem que em determinadas circunstâncias comece a haver consenso. O texto selectivo, designado por Landow (1992) como modelo não linear da rede, ou seja aquele que não necessita de uma leitura sequencial, tem vantagem em passar para edição electrónica. É o caso de dicionários, enciclopédias, compilações, documentos oficiais, actas de

conferências ou quaisquer outros produtos que exijam uma divulgação rápida a par de uma actualização constante. A leitura virtual tem a vantagem de tornar a pesquisa da informação muito mais rápida e fácil, quer por palavras, quer por expressões e, concretamente através do hipertexto, de permitir a ligação imediata a textos relacionados. Além disso, possibilita um acesso mais cómodo a um número cada vez maior de leitores, diminui em grande escala problemas relativos à arrumação do material impresso, à sua deterioração e até à fragilização do ambiente. Queremos e devemos proteger o mundo em que vivemos, daí a necessidade de encontrar equilíbrios.

Entendemos, portanto, que a problemática da morte do livro não pode ser tomada de forma radical: nem o livro em formato tradicional deve ser superior às inovações tecnológicas, nem estas deverão sobrepor-se ao livro. Em vez de se proceder a substituições, dever-se-ão levar a cabo reestruturações, de modo a fazer coexistir o novo e o antigo. Esta linha de pensamento é partilhada por Seely Brown e Paul Duguid (citado por Furtado, 2000) ao defenderem que

(...) as novas tecnologias devem ser entendidas como uma oportunidade para que diferentes géneros sigam diferente trajectórias, umas em direcção à nova tecnologia, outras permanecendo como a anterior. (Furtado, 2000:430)

É também esta a nossa perspectiva. Cada suporte de leitura tem o seu espaço próprio e a sua finalidade. A leitura virtual surge, então, como mais uma opção de leitura. É o leitor quem sai beneficiado e é também ao leitor que caberá decidir sobre quando e como ler. Urge, assim, que como leitores nos saibamos adaptar ao mundo actual.

O mundo em que vivemos está repleto de inovações tecnológicas telefones telemóveis, computadores... que modificaram totalmente a vida das pessoas. O seu dia-a-dia está mais ágil, pois acabaram-se as cartas e temos hoje o correio electrónico, o fax...etc Se por um lado, as mudanças foram benéficas, por outro tem os seus inconvenientes. Por exemplo, os alunos têm à sua disposição na Internet resumos de

obras literárias, enquanto o prazer de manusear um livro impresso tem sido esquecido. É evidente que nos caberá a nós, docentes, educar para a cidadania e fazê-lo é também ajudá-los a aprender a amar o livro e concomitantemente a leitura como fonte de prazer e de conhecimento.

Com efeito, a concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis — livro didático, giz e quadro, televisão ou computador. A presença de “instrumentos” tecnológico na sala de aula não garante, de modo algum, uma postura diferente no ensino/aprendizagem. A tecnologia deve servir para enriquecer a educação, proporcionando a construção de conhecimentos por meio de uma actuação activa, crítica, participada e criativa por parte de alunos e professores.

Ora, o computador alcançou um nível de influência muito grande a nível mundial, podendo afirmar-se que está definitivamente inserido no contexto escolar, servindo ao aluno como importante meio de conhecimento e de contacto com o mundo, seja através das salas de chat, do correio electrónico, blogs ou de pesquisas de informação. Neste âmbito recordamos Emília Ferreiro que numa entrevista concedida ao jornalista Pellegrine à Revista Nova Escola (edição nº.143 de Junho de 2001), afirmou que a Internet traz uma evolução ao acto de ler. Sem dúvida: a internet traz com ela um novo conceito de leitor.

De facto o trabalho na internet exige rapidez na leitura e muita selectividade, porque não se pode ler tudo o que está na tela. E a capacidade de seleccionar não é algo que, há alguns anos, fosse uma exigência importante na formação do leitor. No contexto escolar, não tinha qualquer lugar. Hoje, perante a realidade existente, o computador não pode estar alheio das práticas pedagógicas

1.5. Finalidades da Leitura

É curioso que em Portugal lê-se imenso. Há hoje mais leitores do que nunca. Mas haverá leitores competentes? Haverá efectivamente competência em leitura? E os que a têm o que é que lêem? Lê-se para quê? Lê-se para desenvolver a nossa inteligência pois a leitura enquanto forma de comunicação deferida é uma actividade complexa com actividades plurais desde as neuro-fisiológicas (percepção de signos), às cognitivas (compreensão) aos afectos, às actividades do foro da argumentação e do simbólico (relação com a cultura e com o imaginário) (Sardinha, 2008). Mas, que benefícios colhemos da(s) leitura(s)

Lê-se para matarmos a fome do imaginário, pois como diz Eco (1997) o Homem é um animal efabulador com sede de narrativas a começar pela sua, que se inicia quando nasce.

De facto, todos nós iniciamos a nossa narrativa no momento em que nascemos: Daí a nossa atracção por narrativas, por histórias, já que construímos a nossa em função das dos demais.

Num trabalho como o nosso, onde o vocábulo leitura dá o mote à investigação não é demais afirmarmos, os frutos que se colhem com a leitura. Vejamos alguns deles:

Lê-se para sonhar no tempo e no espaço. De facto outras leituras trazem o apelo a novos textos.

Lê-se pela sedução da experiencia estética e aí os clássicos poderão ser uma fonte de frequentes (re) leituras. Entendemos o mundo, desenvolvemos a nossa competência literária, recorrendo às obras literárias

Lê-se pelo aumento e desenvolvimento da linguagem. A competência de linguagem adquire-se pela leitura (Sim-Sim, 2008).

Lê-se para termos opiniões, para tomarmos decisões, para sermos críticos e interventivos, para construirmos a nossa identidade psicológica e social. A maturidade da democracia pode medir-se pelos níveis de literacia dos seus cidadãos. A falta de cultura pode colocar a democracia em risco, já que a leitura está associada ao pleno exercício da cidadania (Azevedo, 2007).

Lê-se para enriquecer a nossa memória. Contrariamente... “As palavras voam, o escrito permanece” daí o valor dos livros, e a sua extrema importância. É fundamental que os nossos alunos se habituem a valorizar os livros e a fazerem desde pequenos a sua própria biblioteca.

Lê-se por se acreditar na imortalidade da palavra escrita (Sardinha, 2008).

Falar de leitura (s) implica falar do papel decisivo das bibliotecas. Com efeito, não restam dúvidas de que as bibliotecas de toda a história da Humanidade foram as transmissoras dos saberes. Naturalmente umas mais importantes do que outras, mas todas com grandes contributos.

Diz-me de onde vens, dir-te-ei para onde vais. A esse respeito diz-nos Jorge Luís Borges (2006) em Biblioteca de Babel: em alguma estante de algum hexágono deve existir um livro que seja o compêndio perfeito de todos os demais, algum bibliotecário o consultou e esse é análogo a um Deus. Como localizar o venerado hexágono secreto que o hospedava? Não o encontraram. Então alguém propôs um método regressivo. Para localizar o livro A, consultar o livro B. Para localizar o livro B, consulta o livro C... e assim sucessivamente...até ao infinito. Este texto de Borges, de uma beleza imensa, apela à recursividade, às leituras que se completam sempre com outras e renovadas leituras

Os livros falam sempre de outros livros, e, por isso mesmo, lê-se para buscarmos diálogos de intertextualidade (Azevedo, 2007). Umhas leituras trazem-nos outras. A leitura enriquece os nossos esquemas corporais, a nossa memória, o nosso

conhecimento. A leitura torna-nos críticos e interventivos na sociedade onde estamos inseridos.

- Lê-se por razões profissionais, mas a escola não pode esquecer Pennac quando diz “O verbo ler não suporta o imperativo”. Cabe ao Professor saber “trabalhar” as resistências naturais que a Escola impõe (Pennac, 1998). Quantas vezes os nossos alunos não gostam ou não querem ler. Saber motivar para a leitura é hoje e sempre o papel do professor;

- Lê-se como passatempo, divertimento, evasão, lazer...

- Lê-se por imitação. Quer queiramos, ou não, somos modelos. Desde cedo a criança aprende por imitação. Cabe aos adultos, pais, professores serem bons modelos – bons leitores;

- Lê-se por amor ao livro, à sedução, ao prazer que este confere. É preciso, como já afirmámos, ensinar a amar o livro. “Ofereçam livros!” Diz Sardinha (2008). A autora não esquece as épocas festivas como o Natal e os aniversários. Nestas ocasiões, devemos oferecer livros em vez de brinquedos inúteis e desnecessários;

- Lê-se por pressão da publicidade porque o PNL diz...que é preciso ler.

O Plano Nacional de Leitura está em todo o lado e até entra nas nossas casas através da televisão. Também a escola deve informar os Encarregados de Educação sobre os objectivos do PNL, porque frequentemente este tipo de informação passa despercebido nas escolas do Interior. Ora, entendemos que é preciso divulgar e promover o PNL, como projecto capaz de divulgar e incentivar práticas de leitura. Mais adiante, retomaremos o PNL enquanto veículo de promoção da leitura.

1.6 Leitura e Ensino Explícito

Após falarmos do (s) conceito (s) de leitura, do acto de ler e dos frutos que dela colhemos, cabe, nesta parte do estudo, dissertar sobre a sua presença na escola.

Efectivamente, do professor espera-se que não seja um mero transmissor de conhecimentos, mas alguém disposto à mudança, aos novos desafios, a novas práticas “arrojadas”, alguém em constante evolução, alguém que veja o acto de ler como condição primordial do sucesso escolar (Sardinha, 2008).

Do professor perspectiva-se que seja alguém capaz de motivar continuamente para a leitura, para isso tem ele próprio ser um extraordinário leitor, que responda a desafios, apostando em objectos de leitura ricos e diversificados, numa postura de diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade (Sardinha, 2008).

Neste contexto, e por ser um dos recursos educativos mais usados, tanto no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa como no das outras áreas curriculares, é urgente discutir à luz da política educativa portuguesa a importância dada aos manuais escolares da Língua Materna, ao desenvolvimento de competências nos alunos, em especial no que diz respeito à compreensão na leitura.

À escola cabe um papel de primeiro plano na resolução de problemas de literacia. É urgente intensificar as medidas que se relacionam com a alteração da abordagem escolar da compreensão da leitura.

O desenvolvimento das competências de compreensão na leitura é um dos objectivos essenciais da escolaridade dos cidadãos e um contributo fundamental para a sua integração social.

Também o bom uso da informação escrita é uma questão de sobrevivência na vida do cidadão, um factor de facilidade no acesso à cultura comum, à partilha, na mobilidade social.

Objectivos que devem nortear o ensino/aprendizagem da compreensão na leitura prendem-se, entre outros, com:

- O reconhecimento e identificação da informação solicitada;
- A compreensão da informação explícita nos textos lidos;
- A compreensão da informação não explícita no texto, associada à capacidade de realizar inferências;
- A selecção da informação de acordo com as introduções dadas;
- A produção de textos com intenções comunicativas específicas.

Nesta perspectiva esperamos que a escola “atribua ou transfira para o aluno a responsabilidade da construção do conhecimento, que ofereça aos alunos a possibilidade real de participar activamente na sua própria aprendizagem” (Garcia e Perez, 2001:16).

Como salienta Sousa (1990:116), a leitura na idade escolar terá de “andar fortemente ligada ao lúdico, pois dessa forma pode (con) correr com os jogos próprios da idade”. Para iniciar as actividades de leitura e formar leitores desde a infância, é preciso assegurar às crianças um contacto com livros variados e outros materiais, desenvolvendo-lhes, assim, o gosto e afeição pela leitura, o mais cedo possível.

Segundo Sousa (1999), para ter leitores, é indispensável formá-los, não basta desejá-los. Formar leitores exige da escola, e dos vários intervenientes no processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, pois “o gosto pela leitura está implícito nas palavras, na entoação, no gesto, na paixão que se expande como uma maré” (Albanell, 2002:15). Só pode animar, ou motivar quem verdadeiramente está motivado ou animado. Recordando as palavras de Barbosa, Salgado (1997:46) pondera isso mesmo:

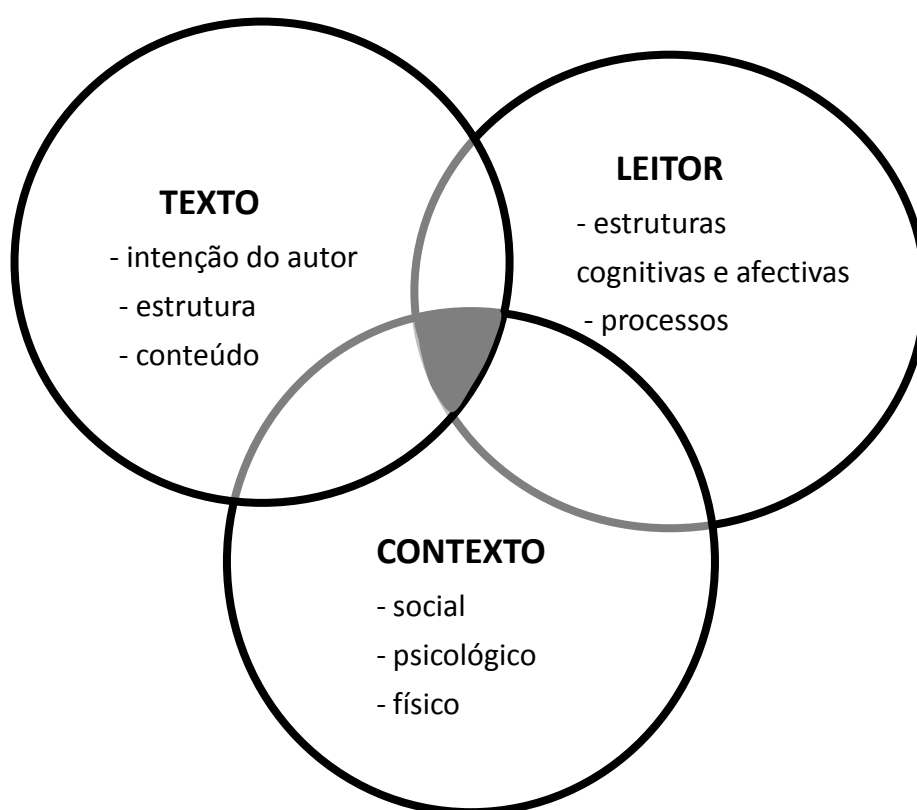
Quando uma criança não se interessa pela leitura, é o professor quem deve criar situações mais envolventes. O próprio interesse e envolvimento do professor com a leitura servem como modelo

indispensável: ninguém ensina bem uma criança a ler bem se não se interessa pela leitura.

Ora, existem actualmente modelos explícitos de ensino da leitura.

Em Giasson (1993) encontramos um modelo para levar a leitura à sala de aula desde o ensino da palavra, à frase e ao texto.

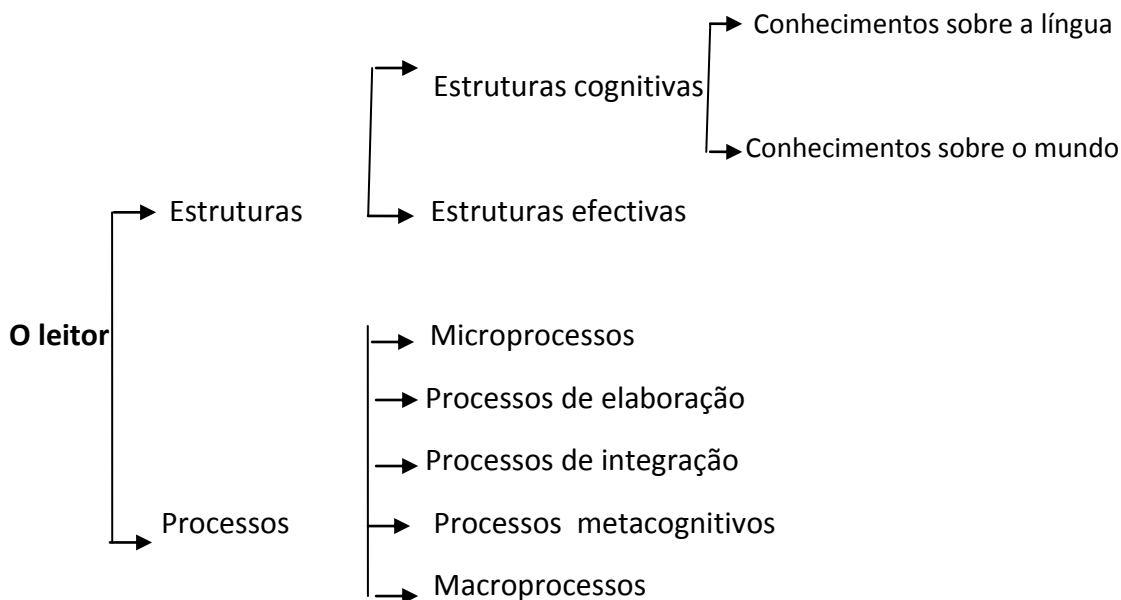
O esquema seguinte representa o modelo contemporâneo da compreensão na leitura.



Esquema 1 - Modelo de Compreensão na Leitura de Giasson

No modelo estão presentes três variáveis: o leitor o texto e o contexto. A variável leitor constitui-se como a mais complexa do referido modelo. Pela importância atribuída ao leitor apresentamos um esquema relativo ao mesmo.

Assim o esquema seguinte mostra-nos o leitor com as suas estruturas e os processos de compreensão textual.



Esquema 2 - Processos de Leitura

2. Ler por Prazer

Embora existindo modelos de ensino explícito como o anterior apresentado para o desenvolvimento da compreensão (Modelo de Giasson) as práticas de leitura podem e devem estar relacionadas com o prazer que aquele confere. De facto atingir o prazer na leitura e pela leitura, fazendo deste acto momentos inesquecíveis de prazer e de fruição é o ser capaz de sentir na solidão da leitura uma comunhão só atingível por quem gosta muito de ler. Atentemos na citação de Proust, já anteriormente citado:

De manhã, ao voltar do parque, quando toda a gente tinha ido dar um passeio, introduzia-me na casa de jantar (...) onde eu teria apenas como companheiros, muito respeitadores da leitura, os pratos pintados pendurados nas paredes, o calendário cuja folha da véspera fora recentemente arrancada, o relógio de pêndulo e o lume que falam sem pedir que se lhes responda e cuja suave linguagem vazia de sentido não vem, como as palavras dos homens, entrar em conflito com a das palavras que uma pessoa está a ler. (Proust, 1997: 6-7)

Quem muitas vezes diz que não tem tempo para ler, diz a verdade porque que realmente lhe falta é a “vontade carácter e temperamento de leitor” (Moreno, 2000:8). Ler, mais que um hábito, é tenacidade, constância e fidelidade que se vai conquistando e ganhando ao longo da vida, pois obviamente que ninguém nasce leitor.

Ninguém questiona o facto de um primeiro requisito para se ser leitor é saber ler. A este propósito Pennac (1998:115) estabelece no seu livro “Como um Romance” os dez Direitos Inalienáveis do Leitor:

- 1- O direito de não ler;
- 2- O direito de saltar páginas;
- 3- O direito de não acabar de ler;
- 4- O direito de reler;
- 5- O direito de ler não importa o quê;
- 6- O direito de amar os “heróis” dos romances;
- 7- O direito de ler não importa onde;
- 8- O direito de saltar de um livro para o outro;
- 9- O direito de ler em voz alta;
- 10- O direito de não falar do que se leu.

Importa, pois, desenvolver e garantir as competências leitoras da infância e da adolescência, competências essas que estão ligadas ao modelo de ensino e aprendizagem da língua materna ministradas nas aulas. “Ler, habituar-se a ler, gostar de ler tem sido pois um campo que se remete para a responsabilidade das disciplinas

de línguas, responsabilidade acentuada no que respeita à língua materna” (Baleiras, 1995:11).

A escola torna-se responsável pelos alunos que não lêem, porque não podem ler, porque o sistema de ensino e aprendizagem não lhes proporcionou essa capacidade, tanto a nível de leitura como de escrita, não lhes desenvolveu as competências leitoras.

“Aprende-se a ler porque é preciso, lê-se o essencial porque é necessário, mas não se desliza pela leitura com o gosto e a apetência que criam o prazer” (Sim-Sim, 2006: 9).

Ao citar o inquérito realizado por Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães, Baleiras (1995:13) salienta que “87,8% dos inquiridos consideram a leitura um prazer / uma distração. Para a grande maioria dos inquiridos o lugar preferencial para ler é, no entanto, o quarto: a leitura é um acto solitário.” Fazer da leitura um acto de prazer, “dar ao leitor o prazer máximo, que consiste em cansar-se do texto e pedir-nos que passemos a outro” (Pennac, 1998:61) é um passo inicial imprescindível para ajudar a despertar o interesse pela leitura. O sucesso e o gosto pela leitura dependem em certa medida da estabilidade emocional da criança leitora. “ A forma como lêem, bem ou mal, e aquilo que lêem não pode depender apenas deles, mas a razão pela qual lêem deve ser do seu interesse e no seu próprio interesse” (Bloom, 2001:19)

Há, entretanto, uma condição para que a leitura seja de facto prazerosa e válida: o desejo do leitor. É óbvio quando a leitura se torna em obrigação, a leitura é enfadonha, desmotivante... Para suscitar esse desejo e garantir o prazer de leitura, Pennac prescreve os direitos do leitor atrás referidos. Respeitados esses direitos, o leitor da mesma forma, passa a respeitar e a valorizar a leitura. Está, assim, estabelecido um vínculo indissociável. A leitura começa a funcionar com um íman que atrai e prende o leitor, numa relação de amor da qual não se deseja desprender.

2.1. Promoção da Leitura

Falar de promoção de leitura implica falar de um projecto que entrou na vida de (quase) todos os portugueses: o PNL.

O Plano Nacional de Leitura toma como referência alguns princípios essenciais que têm orientado a acção realizada nos países que apresentam resultados mais positivos no domínio da promoção da literacia:

- 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, em casa, 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.

Negar, ignorar ou atropelar estes princípios compromete e, por vezes, anula os esforços mais bem-intencionados de todos os que se empenham em generalizar o acesso à leitura e a vêem como um bem essencial.»

Capítulo 2: Agentes de Literacia

2.1 Interação Escola e Família

O desenvolvimento de competências e hábitos de leitura consistentes é um processo contínuo que embora se inicie em, casa, deve ser alicerçado e reforçado na escola. Embora de uma forma geral se possa atribuir à família uma importância primordial neste processo, é a escola que pode contribuir para esbater ou mesmo anular as desigualdades de recursos com que os alunos se apresentam à partida (Sim-Sim, 2001).

O período da escolaridade assume-se como uma oportunidade única para o seu incremento e desenvolvimento, pelo que são de extrema importância as atitudes e acções da escola face ao livro, em particular, e face à leitura e escrita, em geral (Santos, 2000).

Hoje ninguém pode negar a importância da leitura para que os cidadãos se integrem na sociedade e no mundo, em termos laborais e em termos de lazer.

Deste modo a UNESCO proclamou a década 2003/2012 como a United Nations Literacy Decade (Década Internacional da Literacia), proclamando que nos dias de hoje a literacia é um dos maiores desafios da humanidade. A UNESCO pretende unir vários esforços, para que neste período, se possa inverter esta marcha e se encontre um caminho, a fim de que a noção literacy for all seja uma realidade.

Os estudos nacionais e internacionais (como por exemplo o estudo da OCDE intitulada PISA 2003 – Programme for International Student Assessment) relatam-nos que os alunos portugueses têm baixos níveis de literacia, é urgente que a escola

conheça melhor os alunos, e institua uma forte promoção da leitura e assuma um papel fundamental na formação de leitores.

O professor tem a tarefa de agir de forma competente e mesmo inovadora, permitindo aos alunos, de acordo com a sua idade e com o seu nível de competência leitora, obras dos mais variados autores, de escritas diferentes, que abordem outros temas, ajudando-os a descobrir a multiplicidade que encerra o livro, da leitura e da literatura.

Creemos que, de algum modo, a relação entre professor, o aluno e a leitura deve ser uma relação de partilha, de cumplicidade, visto que se o professor ler e tiver grande experiência leitora, e também conhecer bem os seus alunos, conseguirá sugerir livros que lhes despertem o desejo e o prazer de ler, colaborando para a manutenção de leitores, nestas faixas etária.

Temos vindo a afirmar o papel da escola como palco de aprendizagem formal na aquisição de competências leitores, todavia as famílias, como lugar de primeira socialização na vida de qualquer sujeito, têm um lugar de importância inquestionável na formação de leitores desde tenra idade.

Ora, uma grande parte de crianças das nossas escolas, mesmo tendo muitos brinquedos, não possuem ou possuem poucos livros, normalmente com textos de pouca qualidade e com ilustrações paupérrimas. Livros, que muitas vezes são adquiridos sem ter em conta estes factores; ou porque não se lhes dá importância, ou porque os outros são mais caros ou, então, pelas duas razões.

Ao existirem livros para crianças de menos de um ano de idade, é fundamental familiarizar as crianças, desde tenra idade, com eles. Levá-las a gostar dos livros não é perder tempo, é ajudá-las a crescer e alcançar maturidade. Com eles, as crianças aprendem desde cedo a desenvolver o pensamento lógico, e através da estimulação da linguagem e da inteligência.

A escola, com a ajuda dos professores, pode ajudar a mudar a opinião sobre o livro infantil que muitas famílias têm. Não é trabalho para um dia. Os resultados poderão tardar em chegar, mas poderão ser conseguidos. Num mundo que cada vez nos oferece mais estímulos, atrair a atenção da criança e o seu interesse é cada dia mais difícil. Bourdieu (1975), considera que o aluno possui um determinado “capital cultural”, ou seja, um conjunto de percepções, orientações, saberes, hábitos culturais, entre outros aspectos, herdado pela família, que vai ser rentabilizado na escola para a obtenção de sucesso escolar. Para este sociólogo, a escola não deixa de ser uma instituição de reprodução social, mas também um possível espaço social.

Ao citar os estudos de investigadores como Bamberger (1975), Wigfield e Asher (1984), Manzano (1988), Swaby (1989), Marques (1990), Magalhães e Alçada (1994), Santos (2000: 76) reforça a ideia de que as estratégias de motivação implementadas em casa são relevantes para o desenvolvimento das competências leitoras, que há factores que determinam o fomento da actividade leitora e que os ambientes estimulantes são propícios à mesma.

Um dos aspectos focados, nestes estudos, é precisamente o facto de existir em casa material impresso diversificado: livros, jornais e revistas. O acesso ao livro e aos restantes suportes escritos obriga a criança desde cedo a familiarizar-se com eles e encontrar-se com a palavra escrita. Ao ser detentor desses materiais na sua própria casa, a criança tem oportunidade de os manusear com facilidade e sem sentido de obrigatoriedade que, tantas vezes, surge associada à leitura na escola. Outros factores são apontados como: “quanto mais a criança for exposta a textos abundantes e variados, mais toma consciência das múltiplas formas e funções da linguagem escrita, o que tem a vantagem de a levar a valorizar a leitura” (Santos, 2000:76); assim como “a criança ver os adultos que a rodeiam ler” (idem:76).

Generalizou-se e acredita-se que a escola é a única que se deve encarregar da educação e a única que deve fomentar o hábito da leitura, isto devido, em parte, à

falta de tempo que os pais têm em ocupar-se dos filhos, à sua pouca disposição para contar ou ler contos.

Para Sobrino (2000:87), “as famílias – mães, pais, irmãos e irmãs – detêm um papel fundamental na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura”.

O mesmo pensa Santos (2000:77): “os pais desempenham, enquanto modelos, um papel decisivo, o que significa que, se eles próprios forem leitores regulares, poderão, facilmente, convencer os filhos a ler”. Para isso, há que desenhar estratégias, buscar outros caminhos em conjunto com as famílias, para que estes hábitos sejam criados e entranhados na família.

2.2 Agências de Leitura e Mediação

O termo mediador deriva do latim *mediatore*, significando aquele que medeia ou intervém. Podemos considerar que o mediador do acto de ler é o indivíduo que aproxima o leitor do texto e que facilita esta relação, que deve ser muito “intima”.

Desde logo consideramos como mediadores de leitura os familiares, os professores, os bibliotecários, os editores, os críticos literários, os redactores, os livreiros e até os amigos que nos oferecem ou emprestam um livro.

Os familiares deveriam ser os primeiros mediadores de leitura, pois são os primeiros a estabelecer o elo entre a criança e o mundo. Mas, infelizmente, nem sempre as condições económicas, académicas... permitem a inclusão do livro no meio familiar, resultando que a maioria passa uma vida sem nunca ter comprado um livro.

E, assim, como a família nem sempre tem condições (económicas e culturais) de cumprir a tarefa de mediadora da leitura, as escolas, de maneira mais ou menos enriquecida, tentam estabelecer esta mediação. Portanto, o professor é responsável

de aproximar o educando da leitura; e é fundamental que ele faça esta mediação, mostrando o texto de maneira prazerosa e não como instrumento de avaliação e tarefa.

Esperamos que isto também aconteça com o bibliotecário. Sobre este profissional, Silva (1987:5), comenta que: “[...] percebo como impossível uma revolução qualitativa na área da leitura sem a participação e sem o compromisso dos bibliotecários para com os processos de mudança e transformação.” Possivelmente esta responsabilidade atribuída ao bibliotecário deve-se ao facto do mesmo se encontrar numa situação privilegiada em relação aos demais mediadores citados, pois uma biblioteca pode possibilitar uma diversificação de leitura. Outra prerrogativa que pode ser considerada positiva na actuação do bibliotecário, é que ele, ao contrário do professor, não está agarrado a currículos e avaliações; tem liberdade para propor leituras, dialogar espontaneamente com o leitor, aceitar sugestões...

Independentemente de quem seja o mediador, é de salientar que a ele compete “[...] criar soluções próprias ou adaptar experiências alheias, consciente de que o leitor tem uma porta diante de si, em direcção à leitura e ao conhecimento” (Barros, 1995:58).

Segundo as leituras que efectuámos, o papel do mediador é, antes de mais, o de facilitar o acesso à informação. De acordo com Ana Maria Pessoa (1994:105,106), o perfil de um mediador deve passar por:

- Divulgar os espaços existentes na biblioteca, os documentos que possui e as modalidades de utilização dos mesmos;
- Incentivar a utilização dos recursos aí existentes;
- Rentabilizar os espaços (utilização para encontros, colóquios, reuniões de trabalho...);
- Promover a formação dos utilizadores em geral e dos professores em particular – discussões sobre os regulamentos a implementar, reuniões para aquisição/produção de documentos;

- Apoio à produção de diaporamas, registos vídeo, utilização das novas tecnologias na biblioteca;
- Divulgação de projectos ou experiências;
- Realização de oficinas/ateliers de trabalho sobre referências bibliográficas, pesquisa documental, etc.

Podemos dizer que um mediador de leitura se constrói pela sua capacidade comunicacional em promover o livro, o divulgar; o acarinhar; o partilhar; por possuir competências organizacionais e de gestão e dinamização de bibliotecas escolares, públicas e por utilizar as novas tecnologias ao serviço da biblioteca e dos utilizadores; por promover estratégias promotoras do livro e da Leitura, da actividade escrita; e, do ponto de vista científico, por apresentar conhecimentos na área da literatura portuguesa e especificamente da literatura infantil

No que diz respeito à animação, está poderá ser, ou não, promovida através de unidades curriculares destinadas à implementação de dinâmicas de grupos e às de promoção e mediação de leitura, uma vez que, há falta do descritivo de cada unidade curricular se admite a hipótese destas virem a incluir actividades de animação.

O Plano Nacional de Leitura disponibiliza-nos também um perfil de competências de um mediador de leitura.

Vejamos:

De acordo com o Plano Nacional de Leitura, já referido anteriormente, um mediador de leitura tem como função:

- Sensibilizar para a importância da leitura desde a primeira infância, para a criação do gosto pela leitura e a construção progressiva da autonomia do leitor;
- Promover o contacto precoce com o livro;
- Narrar histórias;
- Ter técnicas de leitura em voz alta;

- Encontrar estratégias de animação centradas na relação entre a leitura e a escrita, e entre a leitura e as expressões plástica, musical, poética, teatral;
- Utilizar as novas tecnologias e da informação on-line para a experimentação da leitura e da escrita;
- Criar instrumentos informáticos interactivos que estimulem a Leitura;
- Promover o contacto com o universo da poesia;
- Informar sobre livros, literatura para a infância e para a juventude.

2.3 Leitura e Animação

O que poderemos considerar, então, a animação de leitura?

Segundo Cerrillo (2002),

El objetivo único de la animación de la lectura debiera ser la mejora de los hábitos lectores de los individuos a quienes se dirige la animación, hasta lograr crear en ellos hábitos lectores estables. (...) hoy entendemos como animación la lectura (...) el conjunto de actividades, técnicas y estrategias que persiguen la práctica de la lectura, aunque teniendo en el horizonte la meta de formar lectores activos...

Para Glória Bastos (1999), deve fazer-se uma distinção entre a leitura individual e a animação. Se a leitura é um acto individual, voluntário, silencioso, que exige esforço, atenção e concentração num ambiente calmo, a animação de leitura é um acto colectivo, social, dirigido que implica ruído, mobilidade com um carácter lúdico, festivo e gratuito. Desta forma, a animação implica estratégias como a leitura em voz alta, da parte de professor e dos alunos, bem como momentos partilha de leitura e debate em grupo e até elaboração de textos diversos sobre as leituras feitas.

Segundo esta autora, neste domínio, não há "receitas infalíveis, nem fórmulas mágicas, mas é na variedade das experiências tentadas e na troca de conhecimentos,

que cada animador vai ganhando confiança" O animador deve ser um entusiasta na leitura e nesse âmbito a animação em leitura deve ser um trabalho sistemático, recorrendo a uma grande diversidade de estratégias.

Para Mercedes del Manzano (1985), no desenvolvimento da comunicação com crianças tem de se atender aos gestos, à mímica e ao movimento que ocupam um lugar tão importante como a palavra". Segundo a sua perspectiva, é muito importante que o animador de leitura seja capaz de desenvolver, ao mesmo tempo que a capacidade de leitura e a expressão oral, as capacidades que compõem as diversas linguagens da acção: expressão gestual, corporal, mimo, pantomina e dramatização.

Na literatura infantil, o mediador é, quase sempre, o primeiro receptor da obra, que facilitará ideias e caminhos para a realização e selecção de leituras, tendo em conta que o destinatário da mesma é ainda um ser em desenvolvimento, com pouca experiência de contacto consciente com os textos literários (a sua experiência limita-se à literatura oral), com uma reduzida enciclopédia. (Azevedo, 2005:8)

Porém nem todos acreditamos na mais-valia da existência desse mediador, em virtude da decisão final da escolha do livro competir ao leitor, mas, pensamos que não é de desprezar uma intervenção mediadora, porque esta traz soluções para as dúvidas na eleição dos textos.

Para conquistar uma educação leitora, o método de animação da leitura aplica estratégias em forma de jogo criativo, necessitando de uma programação e de um animador, sem o qual haveria sempre uma grande dispersão.

Creemos que as estratégias são uma forma de ajudar a criança a adquirir capacidades, desde o primeiro momento, para descobrir o livro. Cabe ao animador o papel de escolher a que melhor se adapta à criança, segundo as suas capacidades leitoras e atendendo à sua idade.

Em primeiro lugar, qualquer animador deve reparar que a animação é um processo pedagógico, onde joga o que fazer e como fazer, de forma a que as crianças sejam sempre motivadas e nunca caiam em desmotivação.

Só pode animar ou motivar quem verdadeiramente está motivado ou animado. “O gosto pela leitura está implícito nas palavras, na entoação, no gesto, na paixão que se expande como uma maré” (Albanell, 2002:15). Só aqueles profissionais rendidos à leitura, que sintam a sua paixão, conhecedores da melhor literatura infantil, serão capazes de transmitir essa paixão que os domina. Só leitores podem formar leitores. Já é do conhecimento geral que habituar-se a ouvir histórias, fomentar o prazer fonético é uma forma de acolher leitores; tal como refere Pennac (1998:82), “o culto do livro resulta da tradição oral”.

De facto, qualquer actividade de animação deve ter como premissa fundamental o voluntarismo, a participação gratuita. Tal como pensa Soriano (1995), é importante que as crianças conservem a ideia de que a leitura está associada ao prazer. Desescolarizar o livro de leitura, criar um momento festivo em volta da animação sem a confundir com folclore é fundamental para se conseguir uma boa animação de leitura.

As actividades de animação não podem, nem devem menosprezar o acto de ler, o encontro prazeroso com os livros. A isto se refere Bloom (2001:16): “para obter da leitura os seus mais bastos prazeres, não devemos desperdiçar os nossos poderes, de forma ignorante e desprotegida”. A animação não conhece idades e qualquer idade pode ser boa para se dedicar à leitura, embora seja nos primeiros anos que o entusiasmo está mais desperto. Landa (2002:104) diz que se o “prazer se converte em paixão quando se é criança, adolescente, então a leitura converte-se numa espécie de actividade paralela aos nossos afazeres”.

Nunca se deve perder de vista a leitura como um acto pessoal, solitário e individual, pois não há dois leitores iguais, pelo que qualquer actividade de animação

deve ter como objectivo único o despertar da curiosidade, convidar à leitura e actuar sobre cada leitor em particular.

A este respeito “ (...) os prazeres da leitura são mais egoístas que sociais” (Bloom, 2001:21) e é do “contacto entre os dois, leitor e texto, que nasce o sabor da leitura” (Sim-Sim, 2006:8).

Os frutos da animação da leitura só poderão colher-se a longo prazo. Qualquer animador deve ter sempre presente a paciência, a dedicação e a prudência como qualidades. Partilhando a ideia de Docampo (2002:50), “os livros são todos diferentes e as crianças também e o desejo de aprender nasce quando uma criança concreta encontra um livro concreto”.

Nesta perspectiva, deve ter-se sempre presente que o livro não é única forma de compreensão e reflexão. “ Com os anos fomos outorgando ao livro o papel de instrumento cultural por excelência, ainda que, não é o único veículo cultural que existe” (Albanell, 2002:17).

Temos de ter presente, tal como pensa Soriano (1995), que hoje em dia, é importante levar “o livro à criança”.

Urge, assim, fazer com que a leitura seja tão interessante como outra actividade qualquer. Um livro pode deixar um leitor emocionado e outro indiferente. Por isso, a classe das leituras e dos livros não é o que interessa, mas sim o bom uso que se faz desses livros e dessas leituras. Pennac (1998:173) recorda que “durante algum tempo líamos tanto os bons como os maus romances” e depois, sem nos darmos conta, “ os nossos desejos levam-nos a preferir os «bons» romances”.

2.4 Principais Funções do Mediador

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

2.4.1 Requisitos do Mediador

O mediador para poder cumprir a sua tarefa, que são as funções antes descritas, deve ser portador de um conjunto de requisitos, que embora nos pareçam claros, devem ser divulgados:

- Ser um leitor habitual;
- Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura;
- Ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação;
- Ter uma certa dose de imaginação e criatividade;
- Crer firmemente no seu trabalho de mediador: compromisso e entusiasmo;
- Ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada;
- Possuir uma literária, psicológica e didáctica mínima, que lhe possibilite entre outros, conhecimentos sobre:
 - O processo leitor e as técnicas que facilitam a leitura;

- Um certo cânone de leituras literárias: obras que podem constituir uma iniciação na formação literária da criança, à margem das leituras escolares que fazem parte do currículo;
- A teoria e a prática de técnicas e estratégias de animação leitora;
- A literatura infantil e os seus mecanismos editoriais;
- A contextualização histórica da literatura infantil;
- A evolução psicológica do indivíduo na sua relação com a leitura.

2.5. As Comunidades de Leitores

As comunidades de leitores são entendidas como uma espécie de lugar onde todos os membros partilham leituras comuns. (Sardinha, 2009)

Aí, frequentemente, assistimos ao consenso e ao dissenso porque como refere Azevedo (2006) o texto literário, enquanto promotor de leitura polissémicas e plurisotópicas pode e deve dar lugar a discussão. Tal leva, como nos diz Abramovich (2004:143-145) o poder partilhar opiniões em conjunto e nestes lugares de contágio e emoção podemos exprimir:

- As emoções e as sensações que a leitura provocou;
- Os horizontes que o texto abriu;
- As portas que fechou aos seus leitores;
- A forma (inovadora ou não) como o tema foi tratada;
- As relações intertextuais que o texto permitiu estabelecer.

Na senda da mesma autora uma comunidade de leitores deve ter interesses comuns, companheirismo, compromisso, espírito de cooperação, partilha de leituras e interpretações. Quanto às estratégias, estas devem ser ricas, diversificadas e variadas.

Outras características fundamentais nas comunidades de leitores são segundo Azevedo já citado: a natureza voluntária; o não elitismo; a partilha de materiais; a dimensão da abertura.

Vejamos alguns perfis de actividades que certos investigadores recomendam. Ruth Yopp e Hallie Yopp (2006:62) aportam os clubes de leituras como espaço de diálogo colectivo. Indicam ainda as rodas de leituras. Esta estratégia foi muito difundida no Brasil sendo Susana Vargas a “mãe” dessa novidade. Frequentemente acompanhada por momentos musicais, um livro vai rodando e cada participante tem uma tarefa de leitura previamente definida.

Também no Brasil os laboratórios de Poética são autênticos círculos de criação, leitura e diálogo. Aqui os temas partem de experiencias pessoais, Cabe, assim, a um mediador especialista o papel de articular os trabalhos que pudesse ir desde a poesia, às tradições orais, à lengalenga, ao mito, ao conto, à lenda...

Uma outra actividade está hoje a ser retomada: a escrita de diários com registos de leitura. É evidente que para além da introspecção desenvolve a escrita, o sentido crítico permitindo ainda o domínio da retórica e da pragmática.

O Incentivo – Esta actividade é uma mais-valia pois no mundo actual são poucos os que se dedicam à escrita.

Todas estas actividades devem ter carácter voluntário possível, onde o prazer e o espírito de cooperação possam reinar. Os livros podem ser de facto um óptimo instrumento ao serviço das Comunidades de Leitores. Neste âmbito, fazemos nossas as palavras de Nunes (1998:169) quando refere que não se pode obrigar ninguém a ler, mas pelo menos temos a obrigação de criar condições para que as pessoas, no nosso caso as crianças e os jovens, leiam. E seja pelo prazer que nos proporcionam, pela necessidade que deles temos, por razões de ordem prática, todos acabamos por precisar de livros. E os livros, todos os livros do mundo sempre que deles necessitamos

ou sempre que somos estranhamente compelidos a procurá-los, devem ser encontrados nas Bibliotecas.

Mas, como já referimos, podem ser vários os perfis das comunidades de leitores. Sardinha (2008), dinamizou uma comunidade de leitores na Covilhã que passamos a apresentar e que pode, obviamente, servir de exemplo. A autora refere o seguinte:

Sabemos hoje que a verdadeira experiência de leitura para além de exigir uma leitura “compreensiva” do mundo, também se atinge pelos afectos. Esta perspectiva remete para um “saber fazer” que em Azevedo (2006), é interpretado como “literacia crítica” que se desenvolve pela emoção, pelo contágio, e pela prática, diz-nos também Cerrillo (2006). E Sardinha continua:

Sem negarmos à escola o lugar “natural” de formação de leitores, se bem que frequentemente olhada com alguma desconfiança, enquanto promotora de práticas exaustivas de análise de textos, a conquista de outros espaços, capazes de promover a assiduidade na leitura que permitam ao leitor valorizar o seu estatuto de leitor é actualmente entendido como um modo de se construírem comunidades de leitores.

A Leitura está na Moda é o título desta comunidade leitora que, na óptica da autora, é bastante pertinente porque:

Estar na moda, pertencer aos círculos da moda, é, indiscutivelmente, ser leitor. Actualmente, ser leitor, é ler com os olhos, os ouvidos, o tacto, os poros e demais sentidos. Ser leitor, hoje, é ser moderno, é pertencer à vida intelectual de toda a humanidade como referiu Mialaret. (1974:16-17 cit. Sardinha, 2008).

A leitura atribui-nos poder, para, em liberdade, optarmos pelo caminho a seguir. Quem lê tem, indiscutivelmente, mais probabilidades para poder ser mais feliz e realizado.

A título de exemplo, e porque frequentemente uma comunidade de leitores parece algo de muito irrealista, apresentamos o desenvolvimento da “Leitura está na moda”

Durante seis sessões que no dizer da autora tiveram um carácter informal e de entrada livre, despertou-se o gosto pela leitura que poderão encaminhar para outras e sucessivas leituras.

Como resultados obtidos nessa comunidade de leitores, a autora chamou-lhes frutos “colhidos”. Vejamos quais:

1. A partilha de uma memória colectiva e cultural, onde os sujeitos participantes não apenas evocaram a sua experiência como igualmente a reproduziram, através da sua experiência de leitores, “manuseando” a sua experiência enciclopédica e, em simultâneo, estabelecendo relações pessoais polifónicas e intertextuais.
2. A exploração de identidades, raízes e possibilidades, tendo em conta todos os saberes partilhados, visou sempre a expansão e fertilização dos mesmos, visualizando-se a (s) leitura (s) como um bem ao serviço de todos nós.

Terminamos este artigo esperando que, cada vez mais, os sujeitos participantes nas comunidades de leitores se sintam activa e efectivamente envolvidos na (s) sua (s) leitura (s), por forma a poderem senti-la (s) como um projecto de vida.

2.6 Bons Leitores/Leitores Pouco Proficiente

Iniciamos este item do nosso trabalho com um decálogo para criar bons leitores, a que chamaremos alguns conselhos da Secretaria General de Educación y Formación Profesional (2002).

Dar o exemplo

- Os adultos são um modelo de leitura para as crianças. Leiamos diante delas.

Escutar

- As perguntas das crianças são o caminho para seguir aprendendo. Estejamos atentos às suas dúvidas.

Partilhar

- O prazer da leitura é contagioso. Lendo juntos, contemos contos.

Propor e não impor

- É melhor sugerir do que impor. Evitemos tratar a leitura como uma obrigação.

Acompanhar

- O apoio da família é necessário em todas as idades. Não os deixemos sós quando, aparentemente, sabem ler.

Ser constantes

- Todos os dias é necessário reservar um tempo para ler. Procurem-se tempos calmos e locais tranquilos.

Respeitar

- Os Leitores têm direito a escolher. Respeitemos os gostos.

Pedir conselho

- A Escola, as bibliotecas, as livrarias e os especialistas são excelentes aliados. Peçamos-lhes conselhos.

Estimular

- Qualquer situação pode proporcionar-nos motivos para chegar aos livros. Deixemos sempre livros apetecíveis ao alcance das crianças.

Organizar-se

- A desorganização é inimiga da leitura. Ajudemo-los a organizar-se: o seu tempo, a biblioteca...

Todos os alunos que têm uma alta dedicação à leitura alcançam pontuações de aptidão para a leitura que, em média, estão significativamente acima da média dos países membros da OCDE, qualquer que seja a ocupação dos pais. (...) Os estudantes que dedicam mais tempo para ler por prazer (...) e mostram uma atitude mais positiva face à leitura, tendem a ser melhores leitores, independentemente do seu ambiente familiar e do nível de riqueza do seu país de origem. (Projecto PISA, 2000)

Também Ceia (2004) ilustra o acto de ler numa perspectiva de prazer, sistematização e até projecto de ler. Para o autor não basta querer ser leitor, ou pedir a alguém que seja leitor. Efectivamente a leitura exige hábitos de leitura, adquiridos de forma sistemática ao longo do nosso quotidiano, pois na sua perspectiva, nós somos o que lemos e somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou. Para o autor quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar. Quem lê, vê mais; quem lê, sonha mais; quem lê, decide melhor; quem lê, governa melhor; quem lê, escreve melhor. Poucos são os actos que valorizamos e que praticamos que não possam ser melhorados com mais leitura. Recomendar a leitura de livros é tão importante e tão inútil como recomendar que se beba muita água. É bom leitor quem transformou o acto de ler numa necessidade e num instinto primários.

Mas é em António Prole que sustentamos a classificação apresentada. De facto, a classificação dos leitores de acordo com o projecto “Casa da Leitura”, idealizado por António Prole para a Fundação Calouste Gulbenkian, engloba: pré-leitores, leitores emergentes (esta categoria engloba os leitores iniciais e os medianos) e leitores autónomos.

Os leitores distinguem-se mais pela sua experiência de leitura e motivação para ler do que pela sua idade... Quem são então estes leitores?

- **Pré-leitores:** Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico que ainda não acederam à leitura.

- **Leitores emergentes:** crianças ou jovens que conseguem ler e compreender textos de extensão e complexidade correspondentes à faixa etária e escolar em que se

encontram. Inclui os leitores iniciais (crianças que iniciaram a actividade de leitura recentemente e que, por isso, precisam de textos com frases curtas e pouco complexas) e os medianos (crianças que lêem textos já com alguma complexidade, mas sem autonomia plena). Os leitores iniciais carecem ainda muito da presença afectiva do mediador, quer para auxiliar na leitura e compreensão, como para associarem leitura à fruição de prazer. Com a persistência na leitura, passarão a leitores medianos, à medida que o seu grau de autonomia aumenta.

- **Leitores autónomos:** Crianças ou jovens que conseguem ler e compreender, voluntariamente e sem dificuldades, qualquer tipo de texto (informativo, poético, literário, ensaístico), sendo ainda capazes de sobre ele emitir um juízo crítico ou confrontá-lo com a sua experiência. A leitura é interiorizada como um espaço lúdico e de enriquecimento e valorização pessoal. Atendendo ao facto do desenvolvimento das competências leitoras ser diferente de criança para criança, e portanto a idade não ser indicador do nível de leitura, procurou-se, através das categorias indicadas, apresentar diferentes perfis de desenvolvimento da relação dos leitores com os livros, funcionando como indicação para as actividades a desenvolver para cada grupo.

Num Congresso Internacional de Promoção da Leitura organizado em Janeiro de 2009 pela Fundação Calouste Gulbenkian, Teresa Colomer, uma das maiores especialistas nesta matéria, identificou quatro âmbitos de actuação: a leitura autónoma, a leitura partilhada na sala de aula, a leitura relacionada com os diferentes objectivos curriculares e a leitura orientada pelo docente. Segundo esta autora, a criação de hábitos de leitura, a pertença a uma comunidade cultural, a integração de conteúdos educativos e a aprendizagem interpretativa encontram nestes espaços a sua trajectória natural de desenvolvimento.

A nossa tentativa de desconstrução de conceitos acerca da leitura e do acto de ler, o que é afinal um leitor competente? Em Genovez (2006) encontramos um quadro que passamos a apresentar, onde se distinguem os leitores uns dos outros.

BOM LEITOR	MAU LEITOR
O bom leitor lê rapidamente e entende bem o que lê. Apresenta habilidades e hábitos como:	O mau leitor lê vagarosamente e entende mal o que lê. Tem hábitos como:
1- Lê com objectivo determinado.	1-Lê sem finalidade ou apenas por ler.
2- Lê unidades de pensamento.	2-Lê palavra por palavra, ou vagarosamente.
3- Tem vários padrões de velocidade.	3-Só tem um ritmo de leitura
4- Avalia o que lê.	4-Acredita em tudo o que lê.
5- Possui um bom vocabulário.	5-Possui vocabulário limitado.
6- Tem habilidades para conhecer o valor do livro, dá valor ao livro.	6-Não possui nenhum critério técnico para conhecer o valor do livro.
7-Sabe quando deve ler um livro até o fim, quando interromper a leitura.	7-Não sabe decidir se é conveniente ou não interromper uma leitura.
8-Discute frequentemente o que lê com os colegas.	8-Raramente discute com colegas o que lê.
9-Adquire livros com frequência e cuida de ter sua biblioteca particular.	9-Não possui biblioteca particular.
10-Lê assuntos vários.	10-Está condicionado a ler sempre o mesmo assunto.
11-Lê muito e gosta de ler.	11-Lê pouco e não gosta de ler.

Quadro 1- Distinção entre bons e maus leitores

Porém, Azevedo (2006) oferece-nos uma visão ainda mais detalhada. Vejamos o quadro que se segue:

A classificação a seguir apresentada permite distinguir Leitores Experientes de Leitores Inexperientes - **(Escola Superior de Educação de Lisboa – Sociedade e Informação)**

Bons Leitores	Momento	Maus Leitores
-Evoca conhecimentos prévios; -Compreende a tarefa e estabelece metas; -Escolha estratégias apropriadas.	Antes da Leitura	- Começa sem preparação; - Lê sem saber porquê; - Lê sem estratégia.
- Foca a atenção; -Recolhe se está a compreender	Durante a Leitura	- Distrai-se facilmente; - Não sabe se compreendeu ou

<p>ou não e toma consciência do que entendeu; - Antecipa e prediz; -Recorre ao contexto para descobrir significado de palavras novas; -Organiza e integra a informação.</p>		<p>não; - Lê para acabar; -Não decifra vocabulário importante; -Toma informação em vez de integra-la.</p>
<p>- Pensa no que leu; -Procura informação adicional; -Sente que o êxito resulta do esforço.</p>	<p>Depois da Leitura</p>	<p>- Pára de ler e de pensar.</p>

Quadro 2- Distinção entre Leitores Experientes e Leitores Inexperientes

Mas, se podemos distinguir estes perfis de leitores quais são as fases que podemos salientar?

Cervo e Bervian (2002:96) expõem fases cronológica e lógica – ao mesmo tempo – da leitura informativa que devem “suceder uma após a outra e nessa sucessão temporal o pensamento reflexivo percorre as etapas no termo das quais surge o conhecimento científico: visão global (sincrética), visão analítica, visão sintética.” São elas:

- **A fase da pré-leitura** – que permitirá uma visão global do assunto a ser tratado além de permitir-lhe seleccionar documentos que apresentam dados ou informações importantes que poderão ser aproveitadas na fundamentação teórica do seu trabalho. A pré-leitura ou leitura de reconhecimento pode ser feita, no caso de livros, através de um exame prévio da folha do rosto, dos índices, da bibliografia, do prefácio, da introdução e conclusão. Artigos científicos exigem uma leitura integral para que haja compreensão do assunto.

- **Leitura selectiva** – é o momento em que se separa efectivamente o que é essencial do que é dispensável. Não se trata ainda de uma leitura minuciosa, mas já é o primeiro passo. Para que haja uma selecção correcta do material é importante estabelecer alguns critérios vinculados aos propósitos do trabalho: problema, questões

investigativas, os objectivos do estudo que se propõe realizar. Somente deverão ser seleccionados os dados que efectivamente poderão dar luzes ao tema proposto.

- **Leitura crítica ou reflexiva** – é uma fase de estudos mais profundos que inclui processos de reflexão (aprendizagem) e percepção deliberada dos significados (apreensão). Envolve operações complexas como; análise, comparação, diferenciação síntese e crítica. Ao estudar um texto passa-se pelas mesmas fases do pensamento reflexivo: visão global e análise das partes para se chegar à síntese. Este tipo de leitura pressupõe a passagem de uma visão global, difusa do texto uma operação de análise. Ela exige do leitor capacidade de identificação das ideias principais e secundárias e diferenciação entre elas.

- **Leitura interpretativa** – nesta fase o leitor procura saber o que o autor realmente afirma, que dados e informações transmite. Qual o problema abordado, quais são as suas hipóteses e suas conclusões. É necessário muito cuidado por parte do pesquisador não incorporar conclusões que não possam ser comprovadas.

Feita a análise e o julgamento, efectua-se a operação de síntese que é a integração e organização dos dados ou o plano de assunto. Esse plano surgiu provisoriamente no início da pesquisa e agora, ao final da leitura informativa, surge definitivo como sistema orgânico e científico. “O plano definitivo é o ponto de chegada do processo reflexivo, armadura da doutrina ou teoria que dê resposta a todos os problemas que o assunto envolve”. (Cervo, Bervian, 2002:99)

2.7. Etapas de Desenvolvimento da Aquisição de Informação - (Ensino Básico)

Características dos Leitores:

1. Leitor emergente:

- Só consegue ler com fluência textos simples com apoio de imagens;
- Repete frases para se auto-corrigir;
- Pára quando encontra palavras novas;
- Só consegue recontar seguindo a estrutura do texto;
- Quando interrogado sobre o texto só consegue dar respostas literais.

2. Leitor médio

- Lê textos familiares com fluência;
- Auto-corrige-se quando lhe apontam erros;
- Ainda não tem capacidade de ler livros com capítulos;
- Demora mais tempo a ler textos com caracteres mais pequeno;
- Reconta o que leu com estrutura e integra elementos da história;
- Responde a perguntas por vezes de forma inconsciente.

3. Leitor fluente

- Lê com autonomia resolvendo problemas de compreensão;
- Lê com ritmo bem adaptado a cada passagem;
- Consegue saltar e prever conteúdo que ainda não leu;
- Transfere informação desconhecida para expressões que conhece;
- Consegue ler palavras longas sem hesitar;
- Lê livros de diferentes géneros e com vários capítulos;
- Reconta histórias incluindo a trama central e alguns pormenores;
- Domina vocabulário e sintaxe relativamente complexa.

Capítulo 3: Projecto “Fora de Horas”

3.1 Projecto: Identificação e Justificação

Na Senda de uma Comunidade de Leitores
Projecto “Fora de Horas”
(Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova)

A leitura é uma prática que encontra na escola o seu palco de excelência. Todavia, devemos especificar quanto também, aqui, ela assume duas formas distintas.

- Enquanto actividade mobilizável por professores e alunos em todas as disciplinas do currículo;
- Enquanto objectivo de ensino aprendizagem.

À escola cabe promover:

- A leitura funcional ou leitura para pesquisa de dados e informações, na perspectiva pragmática da resolução de problemas;
- A leitura analítica e crítica, actividade reflexiva em que ler significa atingir uma compreensão crítica do texto;
- A leitura recreativa comandada pela satisfação de interesses e ritmos individuais, cuja promoção conduzirá ao desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal de textos.

As leituras de carácter recreativo poderão ocorrer nos mais variados espaços (aula, biblioteca, clube, sala de aula, átrio da escola...) É imprescindível transmitir ao aluno que a leitura também é uma actividade lúdica e não apenas uma tarefa escolar a cumprir. O professor terá, assim, necessidade de conhecer um pouco o perfil dos seus alunos como leitores (dos seus conhecimentos e capacidades, dos seus interesses, gostos e expectativas, dos seus hábitos e cultura em relação à escrita e leitura). Também deverá proporcionar iniciativas como: estabelecer um calendário, ou seja coordenar momentos (diários, semanais, quinzenais) dedicados às actividades de leitura, pois estas irão transmitir ao aluno um leque de competências na Língua Materna.

Na verdade, é na escola que as crianças aprendem a ler e que, provavelmente, se formam crianças leitoras. A formação de crianças leitoras será certamente facilitada, se a família colaborar, activamente, com a escola e se a biblioteca escolar proporcionar um espaço informal de leitura, bem apetrechada com os mais diversos e apelativos materiais de leitura (Balça, 2005)

Em suma, podemos afirmar que a aquisição de hábitos de leitura é um processo continuado, que deve ser iniciado em casa e que deve ser complementado e incentivado na escola. A aptidão ou a competência para ler não nasce connosco e não resulta de processos biológicos, mas sim educativos. É urgente delinear estratégias para serem postas em acção no contexto escolar, de forma a tornar a leitura uma actividade motivadora para atrair o interesse dos alunos. Para aliciar os alunos terão ainda de ser criados na escola tempo e espaço aprazível para a leitura. O recurso à biblioteca escolar jamais se deverá desperdiçar. Os alunos devem ser encorajados a frequentá-la como segunda casa, para lerem o que desejarem ou realizar trabalhos de pesquisa.

Nunca é demais salientarmos que cabe-nos a nós professores, educadores, pais e mediadores, proporcionar às crianças o contacto com os livros e fomentar os hábitos de leitura. Todas as crianças têm dentro de si um leitor oculto e que deve ser

incentivado a mostrar-se, motivado de várias maneiras para que a leitura se torne não só num hábito, mas num enorme prazer. Mediante o exposto, nasceu o projecto a seguir apresentado.

O Projecto supõe a visão de um fim. A previsão das consequências implica, ela mesma, o jogo da inteligência. Esta exige, em primeiro lugar, a observação objectiva das condições e das circunstâncias. Porque o impulso e desejo produzem consequências, não por elas, mas pela sua interacção e cooperação com as condições envolventes. (John Dewey, 1971)

De facto, tendo em conta as condições da nossa escola, assim surgiu o nosso projecto, inter-ligado obviamente com o PCT (Projecto Curricular de Turma), que visa concretizar as estratégias de desenvolvimento do Currículo Nacional, do Projecto Curricular do Agrupamento, propondo adequá-los ao contexto da turma F, 4º ano de escolaridade, da Escola E B 1 de Idanha-a-Nova.

Partindo do pressuposto de que o currículo é um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias, num dado contexto e tempo, quer ao nível da definição do seu próprio modelo de funcionamento, quer ao nível da adequação de estratégias de ensino às reais necessidades dos alunos.

Então, se colocar um currículo em prática é encontrar a melhor correspondência entre as necessidades, interesses e motivações dos alunos e as orientações nacionais, torna-se absolutamente necessário uma articulação correcta das orientações curriculares emanadas a nível nacional com a realidade envolvente em que se insere a escola.

Há muito que a escola desempenha papéis que excedem a mera transmissão e aquisição de conhecimentos, destacando-se, cada vez mais, toda a dimensão social presente na educação. Pode-se afirmar, por isso, que a escola de hoje tem como papel fundamental uma formação integral do aluno, geradora de uma educação globalizante.

Ora, a prática pedagógica não pode ser limitada à mera dimensão didáctica. Ela é enquadrada por normas e valores seleccionados e valorizados pela sociedade, pela escola e pelo professor. A dimensão deontológica da acção docente é indissociável da componente pedagógica, uma vez que não é aceitável a adopção de práticas que conduzam a favoritismos ou a discriminações sociais ou culturais (Nóvoa, 1995). No desempenho da sua acção educativa, o professor não se limita à transmissão de conteúdos ou de um *saber-fazer*, ele age junto dos alunos para que adquiram hábitos, reproduzam comportamentos socialmente aceites, assumam e formem valores, contribuindo, assim, para a integração do aluno na sociedade e para a formação do seu carácter.

É objectivo do nosso Projecto Curricular de Turma a educação para a cidadania e a formação social e pessoal, através de uma abordagem inter e transdisciplinar dos saberes, no sentido da aquisição de competências nos domínios do saber, do saber fazer e do saber ser/estar.

É ainda objectivo central e transversal deste projecto a educação para a cidadania e formação social e pessoal dos nossos jovens, de um espaço privilegiado de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade

Nesta perspectiva, impõe-se uma abordagem inter e transdisciplinar dos saberes, no sentido da aquisição de competências nos domínios do saber, do saber fazer e do saber ser/estar.

Com o projecto, pretendemos favorecer a apropriação e a ampliação de um repertório de histórias conhecidas: história de outros tempos e lugares, de outros modos de ser, viver e pensar, conhecimento de hábitos e costumes diferentes e, muitas vezes, nunca antes imaginados. A relevância do trabalho com narrativas caracteriza-se por diversos aspectos: a possibilidade de conhecer, construir e contar

histórias, a oportunidade de maior compreensão de grande parte do património cultural da humanidade.

Então pensamos que esta forma, a seguir apresentada, será um bom caminho a “trilhar”.

Quando analisados os passatempos e brincadeiras tantas vezes observadas no recreio, estamos conscientes de que actualmente, um tempo significativo do quotidiano das crianças é preenchido com a televisão e o consumo de vídeos, d.v.d’s e jogos de computador, desenhos animados, histórias que apelam à agressividade, à competição, à violência física, pelo que pretendemos com este projecto valorizar/divulgar o livro e as histórias, enquanto meio e instrumento de informação, transmissão de valores, cultura, prazer e magia.

De igual forma, pretendemos ainda recuperar e tornar «mais vivas» as histórias tradicionais, bem como reflectir nas atitudes comportamentais das personagens, retirando daí um sentido para a vida.

Assim, perante o exposto, “Ler, sonhar e crescer” foi o tema escolhido para este projecto do Plano Curricular de Turma.

Ao escolher um tema como este, pretendemos ao mesmo tempo, incentivar a desenvolver a criatividade e a imaginação, assim como criar o gosto pela leitura e escrita, valorizando a literatura oral e escrita na escola, favorecendo não o «consumo», mas a «produção» da capacidade de sonhar e reinventar, o que todas as crianças, de forma natural e espontânea, têm dentro de si. Como:

- saber ouvir;
- despertar o gosto e o interesse pela leitura;
- reconhecer que o livro é uma fonte de informação;
- criar hábitos de interesse pela leitura;
- identificar no conto na forma de se recrear;
- dialogar com os pais sobre os livros e contos trabalhados;

- usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- exprimir-se de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo;
- apreender o significado global de um texto;
- usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita;
- realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- promover o enriquecimento vocabular;
- produzir textos;
- sugerir títulos;
- reflectir nas atitudes comportamentais das personagens, retirando daí uma moralidade;
- cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre seres;
- ler um livro, descobrir um amigo;
- desenvolver atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência;
- desenvolver o sentido crítico, reflexivo e auto-responsabilização;
- assegurar as aprendizagens e as competências previstas, tendo em conta as características dos alunos e do meio;
- promover o trabalho de equipa e de grupo;
- promover o sucesso escolar e educativo a todos, através de estratégias, metodologias e medidas adequadas, de modo a superar as dificuldades dos alunos;
- promover o gosto pela leitura e pela escrita através da descoberta da sua funcionalidade;

- incentivar a criatividade e a imaginação com a finalidade do desenvolvimento harmonioso e pleno dos alunos;
- fomentar o gosto pela pesquisa e pela descoberta.
- promover o trabalho em equipa entre os professores, auxiliares da acção educativa e os diversos técnicos intervenientes.

3.2 Objectivos

Envolver toda a comunidade educativa num projecto comum:

- Promover a leitura;
- Desenvolver as estruturas culturais de todos os intervenientes;
- Promover a partilha e a interacção da escola e do meio;
- Educar para a cidadania;
- Implementar as linhas orientadoras do Projecto Curricular de Turma.

3.3 Intervenientes

Alunos, Professora Titular de Turma, Professor Turma Mais, Professora Formadora Residente do PNEP, Professor Bibliotecário da E.B.1 de Idanha-a-Nova, Pais, Auxiliares de Acção Educativa.

3.3.1 Caracterização da Turma: 4º ano – F da Escola E. B. 1 de Idanha-a-Nova

A turma é constituída por 19 alunos. A maioria dos alunos reside em Idanha-a-Nova (14) e os restantes em diferentes localidades. Dois são transportados de Oledo, um de Zebreira, um de Senhora da Graça e por último, um da Barragem de Idanha-a-Nova.

Todos os alunos têm 9 anos de idade excepto um que tem 10 anos, em virtude de fazer anos em Novembro e os pais acharem por bem iniciar o 1º ciclo no ano seguinte. A aluna de origem alemã, integra este ano pela primeira vez a turma, veio transferida de uma das escolas do Agrupamento Cidade de Castelo Branco. A sua integração foi conseguida, quer em relação à professora, colegas e toda a comunidade envolvente.

Todos os discentes estão a frequentar a 4º ano de escolaridade pela primeira vez, não havendo alunos retidos nem alunos com necessidades educativas especiais.

De um modo geral, os alunos nos seus tempos livres preferem brincar, ver televisão e jogar computador. As suas preferências nas áreas curriculares recaem nas Expressões, Língua Portuguesa, Matemática, e por último Estudo do Meio.

Ao nível das aprendizagens é uma turma que podemos considerar homogéneo, embora um pequeno grupo revele problemas de concentração; níveis diferentes de aprendizagens, ritmos diferentes de aquisição de competências, níveis diferenciados de autonomia e maturidade. A maioria é interessada pelas diferentes actividades e alguns apesar da idade ainda estão bastante dependentes da professora, na realização das suas actividades diárias.

Para uma melhor compreensão da caracterização da turma, os alunos preencheram, com a ajuda dos pais, fichas de caracterização individual, que depois de

estudadas e analisadas resultaram no quadro que se segue (apenas fazemos alusão ao que nos pareceu pertinente para a nossa dissertação).

Habilitações Literárias	pai	mãe
Não sabe ler nem escrever	0	0
Sabe ler e escrever sem ter concluído o 1º ciclo	1	0
1º ciclo	1	0
2º ciclo	6	1
3º ciclo	5	10
Ensino secundário	3	4
Ensino Superior	3	4
Total	19	19
Situação Profissional	pai	mãe
Trabalha por conta de outra pessoa	7	13
Trabalha por conta própria	8	2
Desempregados	2	2
Reformados	0	0
Doméstica	0	2
Situação desconhecida	1	0
Outra	1	0
Total	19	19

Quadro 3 - Caracterização Sócio-Cultural dos Alunos

3.4 Contextos

Pretendemos promover a leitura na sala de aula, bibliotecas escolares... e que consigamos a melhoria dos hábitos de leitura dos alunos para que estes sejam capazes atingir a desejada autonomia, tornando-se cada vez mais, cidadãos com capacidade crítica, reflexiva e interventiva. Isto é, valorizar o desenvolvimento das competências da leitura num Projecto “Fora de Horas”, que envolva os alunos, os professores, as escolas, as bibliotecas do agrupamento, bem como toda a comunidade educativa.

3.4.1 Enquadramento regional

Tal como é referido no Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas, o concelho de Idanha-a-Nova, com uma área de 1412,7 Km², é um dos onze concelhos pertencentes ao distrito de Castelo Branco. Localiza-se na região centro do país, sub-região Beira Interior Sul (NUT II).

3.4.2 Limites do Concelho

Confina a norte com o concelho de Penamacor, a oeste com os concelhos do Fundão e de Castelo Branco, a leste e a sul com a Estremadura espanhola, província de Cáceres.

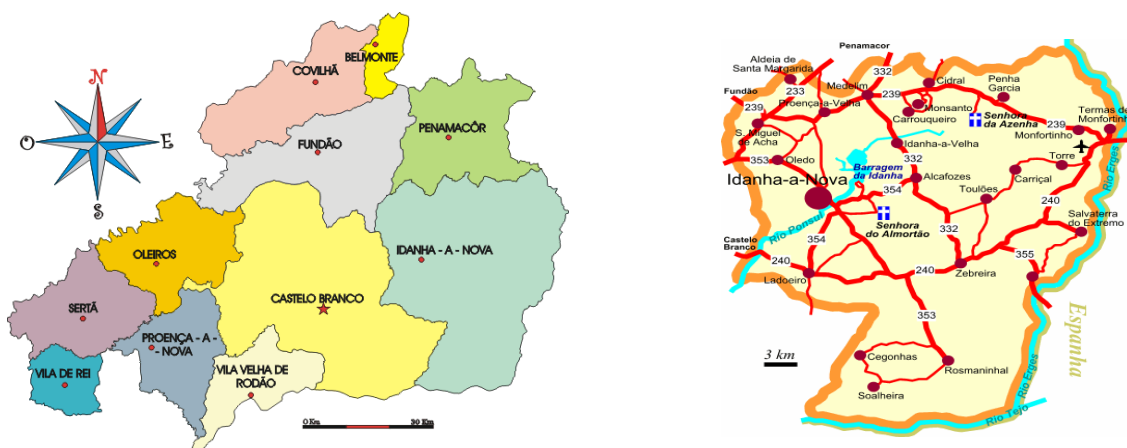


Figura 1 - Área geográfica das freguesias e vias de acesso no concelho

3.4.3 Demografia

Vila sede de concelho, composto por 17 freguesias, é o segundo maior concelho do país, em termos geográficos. Existem algumas localidades, com área muito reduzida

como é o caso de Oledo (27,6 Km²), Idanha-a-Velha (21 Km²) e Aldeia de Santa Margarida (13,59Km²) enquanto a freguesia do Rosmaninhal apresenta uma área de 265,9 Km². A desertificação humana e envelhecimento é comum nestas paragens.

As suas origens históricas remontam a 1187, com Gualdim Paes, Mestre da Ordem do Templo. Em 1206, D. Sancho I, atribuíu-lhe o título de vila e para a distinguir da antiga Idanha-a-Velha (Egiptânia), denominou-a de Idanha-a-Nova.

A administração desta ficou a cargo dos Cavaleiros Templários. Com uma campina fértil foi, em tempos, conhecida como o celeiro da Beira Baixa, estando agora os interesses dos agricultores virados para outros tipos de produção (como o tabaco, o tomate, o trigo, etc...) De zona de sequeiro passou a zona de ricas produções.

Contudo, um dos aspectos que não passa despercebido a ninguém é o facto de em Idanha-a-Nova o tradicional e o moderno coabitam em harmonia. Desde a Igreja Matriz, ao Palacete das Palmeiras, à Igreja da Misericórdia, às importantes casas brasonadas e solares, até ao moderno Centro Cultural Raiana, à Biblioteca Municipal, Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova, Complexo Municipal de Piscinas, Centro de Saúde...

Um dos momentos altos de devoção popular, do concelho e arredores, ocorre no segundo Domingo após a Páscoa, continuando no dia seguinte (Segunda-feira – Feriado Municipal), em que se celebra a Nossa Senhora do Almortão. Vejamos a lenda. Conta o povo, que um dia, ainda, atravessavam o campo pelo sítio água Murta, para o labor de todos os dias, pastores e ganhões. Notaram, então, que numa mouta de murteiras grandes, havia algo estranho. Aproximaram-se, e viram uma linda e resplandecente imagem da Virgem. Milagre! Milagre! Exclamaram, ao mesmo tempo que caíram de joelhos para rezar. Resolveram, então, conduzir a Santa imagem para a Igreja de Monsanto. Mas, ela desapareceu pouco depois e, procurada no local da aparição, lá estava, exactamente no mesmo sítio. E sempre que a procuravam, lá

estava no lugar da aparição no murtão. Respeitadores da vontade bem expressa da Senhora os habitantes da Vila de Idanha-a-Nova construíram no local a capelinha, ali ainda hoje existe.

3.5 Actividades

Seleccionámos para o nosso Projecto quatro actividades que obedecem à seguinte estruturação:

- Justificação;
- Desenvolvimento;
- Avaliação.

Vejamos a planificação das aulas, onde se inserem as actividades. Estas planificações, foram utilizadas no âmbito das tutorias do PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português.

PLANIFICAÇÃO

REFERÊNCIA: OFICINA TEMÁTICA Nº 1

Compreensão Oral



DOCENTE: Ilidia Maria Carrondo Milheiro

EB1 de Idanha-a-Nova

ANO: 4º

TURMA: F

“O prazer no trabalho aperfeiçoa a obra”. (Aristóteles)

NOME DA ACTIVIDADE: Lenda do Verão de S. Martinho

BREVE DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:

- Apresentação com sombras chinesas da “Lenda do Verão de São Martinho”.
- Compreensão e interpretação da história pelas crianças.
- Trabalho de grupo pondo em evidência a compreensão, a expressão oral e vocabulário adquirido a propósito da lenda: arreios, refeição frugal, alforjes, falcoaria...
- Reconto oral da história;
- Registo de um mapa de ideias...
- Pesquisa e interpretação de provérbios alusivos ao S. Martinho;
- Consolidação do trabalho oral em registo escrito numa ficha de trabalho.

ÁREA TEMÁTICA E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE REFERÊNCIA:

O Desenvolvimento da Linguagem Oral - Descritores de Desempenho:

- Saber ouvir, saber fazer, aplicar a informação retida:
- Estar atento;
- Falar de forma clara;
- A formação de palavras;
- Identificar palavras da mesma família;
- Relacionar palavras;
- O conhecimento lexical

COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER:

- Atenção/saber ouvir; saber aplicar a informação;
 - Compreensão/reter o essencial das mensagens;
 - Expressão/expressar a informação retida e as ideias mais importantes;
 - Significados e significantes;
 - Relações entre palavras;
 - Enriquecimento lexical.
-

REFERENCIAIS DE EXECUÇÃO (duração temporal, alunos...):

Esta actividade deverá ter a duração média de duas horas, considerando que, será executada por dezanove (19) alunos.

- Audição e apresentação da “ Lenda de S. Martinho”;
 - Interpretação oral e compreensão linguística, enquadrada nas cenas visualizadas;
 - Descodificação de expressões;
 - Registo de um mapa de ideias;
 - Trabalho de grupo: cada grupo terá quatro cartões com imagens alusivas à lenda. Terão de dar pistas ao grupo adversário para que descubram do que se fala. Está em causa a expressividade e a especificidade das pistas dadas.
 - Realização de uma ficha de trabalho: escolha de resposta acertada, Ordenar palavras por ordem alfabética, ligar personagens às respectivas acções, sopa de letras, sinónimos; - Preenchimento de um guião sobre a lenda apresentada;
 - Completar o Bilhete de Identidade de Martinho;
 - Escrita de um texto criativo, onde os alunos terão que usar todos os vocábulos novos adquiridos (alforges, falcoaria, arreios, refeição frugal...)
 - Auto-avaliação feita pelos alunos.
-



PLANIFICAÇÃO

REFERÊNCIA: OFICINA TEMÁTICA Nº 2

Unidade Didáctica: *O Ensino da leitura*



DOCENTE: Ilidia Maria Carrondo Milheiro

EB1 de Idanha-a-Nova

Ano: 4º Ano

Turma: F

“Estuda! Não para saber muitas coisas, mas para sabê-las bem”. (Séneca)

NOME DA ACTIVIDADE: Natal para Todos/Leituras no Digital

DESENVOLVIMENTO DA ACTIVIDADE: será apresentado aos alunos o livro “Uma Noite de Natal” de Diana Hendry e Jane Chapaman. Explorar-se-á o aspecto gráfico do livro, solicitando antecipações quanto ao título e à ilustração da capa e contracapa. Seguir-se-á a visualização da história em PPT, a qual será feita a leitura pelos alunos e gravada. Terão assim oportunidade de ouvir as suas próprias vozes. Após esta actividade far-se-á a exploração oral. Distribuição de fichas alusivas à compreensão e avaliação da leitura.

Nota: Gravação de um CD da história trabalhada. Este será a oferta de Natal para os pais numa sessão de leitura “Fora d’è Horas” agendada para o dia 17 do corrente mês na Biblioteca do Agrupamento.

DURAÇÃO TEMPORAL: 2horas

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS:

- Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento);
 - Ler para aprender textos variados;
-

NOTAS ORIENTADORAS: é nossa pretensão usar estratégias que desenvolvam as competências da leitura

CONTEÚDOS: O Ensino da Decifração - Consciência fonológica

- O Ensino da Compreensão de Textos
 - Motivação para a Leitura
 - A Avaliação da Leitura
-

DESCRITORES DE DESEMPENHO:

- **4º ano**
 - Ler de modo autónomo, em diferentes suportes;
 - Mobilizar conhecimentos prévios
 - Antecipar o assunto de um texto
 - Definir o objectivo da leitura
 - Saber utilizar diferentes estratégias de leitura de acordo com o objectivo
 - Fazer uma leitura que possibilite:
 - Confrontar as previsões feitas com o assunto do texto
 - Ler por iniciativa própria.
 - Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal)
 - Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos.
 - Identificar estratégias usadas pelo autor para construir sentido.
 - Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos
 - Ler para construir conhecimento.
-

INDICADORES DE DESEMPENHO:

- Lê para aprender a ler;
 - Lê para aprender e organizar conhecimento
-



PLANIFICAÇÃO



REFERÊNCIA: OFICINA TEMÁTICA Nº 3

Unidade Didáctica: *O Ensino da leitura*

DOCENTE: Ilidia Maria Carrondo Milheiro

EB1 de Idanha-a-Nova

Ano: 4º Ano

Turma: F

“Estuda! Não para saber muitas coisas, mas para sabê-las bem”. (Séneca)

NOME DA ACTIVIDADE: “Leitura Fora D’Horas” para os Pais”

DESENVOLVIMENTO DA ACTIVIDADE: Inicialmente, os alunos prepararam várias poesias, alusivas à quadra de Natal, nas aulas, anteriores à sessão.

- Apresentação de um Auto de Natal “autor desconhecido”
- Leitura de poemas sobre o Natal: A palavra mais bela, Este menino, Fios brilhantes, O menino dormia...
- Leitura dramatizada do conto “Uma noite de Natal” de Diana Hendry e Jane Chapman.
- Sessão de leitura dramatizada e teatrada “Fora D’Horas”, na BECRE do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova para os Pais/Encarregados de Educação;
- Leitura de um poema de Natal, feita pelos pais “Quisera”
- Oferta aos pais da gravação da leitura efectuada pelos alunos em CD;
- Encerramento com a canção “Então é Natal” de Simone.

DURAÇÃO TEMPORAL: 2horas

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS:

- Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento);
- Ler para aprender textos variados;

NOTAS ORIENTADORAS: é nossa pretensão usar estratégias que desenvolvam as competências em contextos diversificados.

CONTEÚDOS: O Ensino da Decifração - Consciência fonológica

- O Ensino da Compreensão de Textos
- Motivação para a Leitura
- A Avaliação da Leitura

DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO:

- **4º ano**
- Mobilizar conhecimentos prévios
- Saber utilizar diferentes estratégias de leitura de acordo com o objectivo
- Fazer uma leitura que possibilite uma boa compreensão de todos os presentes;
- Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal)
- Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos.
- Identificar estratégias usadas pelo autor para construir sentido.
- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos

INDICADORES DE DESEMPENHO:

- Lê para aprender a ler;
- Lê para aprender e organizar conhecimento

Todavia, uma vez que a nossa dissertação foca a motivação para a leitura, bem como a formação de leitores, enquadrámos as nossas actividades no modelo de Giasson já anteriormente referido.

De facto, enquanto modelo de Ensino Explícito, permite-nos justificar as estratégias no âmbito dos Microprocessos, Processos de Elaboração, Processo de Integração, Processos Metacognitivo e Macroprocessos.

O quadro devidamente composto por todos os processos, já fora anteriormente apresentado. Todavia, pela sua pertinência, vejamos as relações ali estabelecidas.

Microprocessos - Reconhecimento das palavras, leitura de grupos de palavras e microsselecção;

Processos de Integração - Utilização de referentes, utilização de conectores e inferências baseadas em esquemas;

Macroprocessos - Identificação das ideias principais, resumo e utilização da estrutura do texto;

Processos Elaboração – Previsões, imagens mentais, resposta afectiva, ligação com os conhecimentos e raciocínio;

Processos Metalinguísticos - Identificação da perda da compreensão
reparação da perda de compreensão.

Devemos salientar que as actividades foram desenvolvidas tendo em conta Yopp-Yoop (2006).

Com efeito, os autores apresentam-nos uma série de etapas no âmbito das actividades que permitem desenvolver as competências literárias, bem como as competências literácicas.

Entendemos que novas visões do mundo ajudam os alunos a crescer como sujeitos pensantes e interventivos.

Também o papel das famílias, como lugar de primeira socialização, não poderia ser descurado no nosso estudo.

Assim, uma das actividades a (4ª) envolve as famílias dos nossos alunos como mediadores de leitura que cabe à escola captar.

Estas irão decorrer na sala de aula, na Biblioteca EB1 de Idanha-a-Nova, Escola Sede do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova.

Quanto à avaliação utilizamos: grelhas de registo de avaliação das diferentes actividades, privilegiando-se a compreensão leitora, tais como: textos para completar (lacunas, close) textos para ordenar, textos para ligar...

Também a escrita criativa está presente nas nossas actividades. Temos ainda:

Registos fotográficos, filmes...

Registos de evidência para aferir o grau de satisfação dos encarregados de educação e alunos;

A avaliação obedece assim, a vários tipos e formas:

- Auto-avaliação;
- Avaliação do professor;
- Avaliação das actividades segundo o modelo de Ensino Explicito;
- Avaliação das famílias.

3.5.1 1ª Actividade

Lenda do Verão de S. Martinho

Realizada no dia 7 de Novembro de 2009, na E.B. 1 de Idanha-a-Nova.

IMAGEM ESTIMULADORA

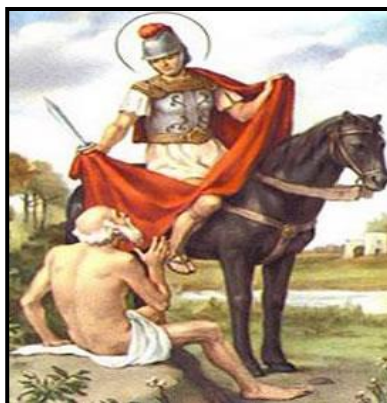


Figura 2 - S. Martinho

Sinopse da Lenda:

Num dia tempestuoso, ia São Martinho, valoroso soldado, montado no seu cavalo, quando viu um mendigo quase nu, tremendo de frio, que lhe estendia a mão suplicante e gelada. S. Martinho não hesitou: parou o cavalo, poisou a sua mão carinhosamente na do pobre e, em seguida, com a espada cortou ao meio a sua capa de militar, dando metade ao mendigo.

Apesar de mal agasalhado e de chover torrencialmente, preparava-se para continuar o seu caminho, cheio de felicidade. Mas, subitamente, a tempestade desfez-se, o céu ficou límpido e um sol de Estio inundou a terra de luz e calor.

Diz-se que Deus, para que não se apagasse da memória dos homens o acto de bondade praticado pelo Santo, todos os anos, nessa mesma época, cessa por alguns dias o tempo frio e o céu e a terra sorriem com a bênção dum sol quente e miraculoso.

Justificação:

Escolhemos esta actividade, A Lenda de S. Martinho para assinalar o Dia de S. Martinho – dia 11 de Novembro. Pretendemos também levar os alunos a perceber o sentido do “Verão de S. Martinho” e trabalhar valores como a partilha, a solidariedade, a recompensa, a bondade ...Como o tempo estava radioso fez-se um magusto para as crianças poderem confraternizar.

Objectivos:

- Identificar lendas da nossa região;
- Explorar o conceito de lenda;
- Promover experiências enriquecedoras da educação para a cidadania;
- Desenvolver a compreensão oral;
- Desenvolver a expressão oral;
- Adquirir vocabulário;
- Desenvolver o espírito democrático e de cidadania;
- Criar laços de afecto com a língua portuguesa;
- Desenvolver competências em expressão escrita;
- Desenvolver competências em leitura.

Dividimos a actividade em três momentos:

Fase 1 – Pré-Leitura ou antecipação de sentidos com apresentação de uma imagem recorrendo à activação do conhecimento (Figura 2).

Pré-semantização do texto recorrendo ao brainstorming, onde todos dão opiniões, procurando soluções possíveis;

Fase 2 – Leitura e exploração do texto e produção das fichas formativas. (anexo 1)

Fase 3 – Avaliação

Interpretação dos resultados da ficha formativa nº 1

- Grande parte dos alunos, pintou o vocábulo Verão. Ora, a lenda fora apresentada sem título e os alunos conseguiram activar o conhecimento no que respeita ao vocábulo citado (exercício 2)- No exercício seguinte, ordenação por ordem alfabética, continuaram a considerar o vocábulo Verão (exercício 2.1);
- No exercício nº 3 - 6 alunos não conseguiram efectuar o exercício;
- No exercício de lacunas (nº8), todos as resolveram realçando o vocábulo tecido pela novidade trazida.

No exercício de auto avaliação, os alunos disseram o seguinte:

- Teve dificuldade no preenchimento de identidade/nacionalidade;
- No desenho;
- Nos sinónimos;
- No guião.

Desenvolvimento de Actividade

Passo 1

Apresentação de uma gravura contendo a imagem do cavaleiro romano:

Antes de se iniciar a leitura, mostrou-se a imagem que se segue, relacionada com a lenda, com o objectivo de criar expectativa em relação ao seu conteúdo.

Recorrendo a algumas questões, a professora estimulará os alunos a fazer previsões sobre a lenda. Através da imagem, socorremo-nos de Ferrão (2007) e aproveitamos as funções que estas podem deter:

- **Função contextual** (integram-se no texto e permite situá-lo);
- **Função complementar e de ancoragem** (como referia R. Barthes) (fornecem elementos que o texto não fornece, orientando o olhar do destinatário);
- **Função narrativa** - reforça o texto, contemplando-o com elementos da estrutura narrativa, e contribuindo para a coerência do mesmo. A compilação, por exemplo, pode surgir através da imagem;
- **Função estética** – Através desta, pretende-se que o suporte seja bonito, que o destinatário goste ou eduque o gosto.

Após a apresentação e visualização da imagem, referida anteriormente, foram colocadas questões equacionadas nos respectivos níveis de desempenho que o quadro revela:

Questões a formular, aos alunos, na fase de pré-leitura e respectivos níveis de desempenho.

Questões	Níveis de desempenho
O que nos mostra a imagem?	Identifica o tema / activa conhecimentos
Onde se passa a acção?	Identifica o local
O que fazia o cavaleiro?	Identifica a acção do cavaleiro
Quem estava sentado na pedra?	Identifica a personagem
Esta imagem lembra-te algum episódio?	Activa conhecimentos e outras visões do mundo

Quadro 4 - Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R (2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil». In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel

Passo 2

Trabalho de grupo:

A turma dividiu-se em grupos: cada grupo recebeu quatro cartões com imagens alusivas ao tema. Teriam de dar pistas ao grupo adversário, para que adivinhassem do que se falava. Está, assim, em causa a expressividade e a especificidade das pistas dadas. (anexo 2). Continuou-se o trabalho de grupo, pondo em evidência a compreensão, a expressão oral e o vocabulário adquirido a propósito da lenda: **arreios, refeição frugal, alforges e falcoaria.**

Após esta actividade, a professora solicitou aos alunos a escrita de um texto (escrita criativa), onde todos esses novos vocábulos pudessem ser aplicados.

Questões	Níveis de Desempenho
De que falará a história?	Faz inferências criativas*
Onde se passará a história?	Selecciona vocabulário
Quantas personagens estão na história?	Identifica espaços
Local onde decorre a acção?	Identifica tempos
O que estaria a dizer o mendigo?	Participa no debate
Que atitude tomou o soldado romano?	Verbaliza convicções
Como estava o tempo nesse dia?	Desenvolve a imaginação
O tempo mudou?	Desenvolve a fantasia
Como se sentiam? Porquê?	Desenvolve o sentido estético
Porque se chama Lenda do Verão de S. Martinho?	Desenvolve a oralidade

Quadro 5 - Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R. (2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil» In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel

Passo 1 - Possíveis questões a formular, aos alunos, na fase da pré-leitura e respectivos níveis de desempenho (quadro 5)

* Inferências são feitas por alguns alunos, dependendo das suas visões do mundo.

Passo 3

Todos os alunos irão imaginar uma história sobre o S. Martinho e explicar a razão porque passou por ali.

Todos terão de dizer palavras relativas/alusivas à história.

Em simultâneo proceder-se à escrita de cada palavra numa etiqueta e respectiva colocação no quadro, à medida que os alunos vão dizendo.

O quadro nº 6 mostra-nos as possíveis questões a formular, aos alunos, na fase de pré semantização e respectivos níveis de desempenho.

Questões	Níveis de desempenho
O soldado é uma pessoa diferente?	Faz inferências lógicas; *
Porquê?	Sabe ouvir, sabe fazer, aplica a informação retida
Como se sente emocionalmente o mendigo?	Aprende o sentido global do texto
Que sentimentos nutre o soldado?	Identifica o tema central e aspectos acessórios
Como é o mendigo fisicamente?	Localiza informações específicas e usá-las para cumprir instruções
Como achas que ele vive no seu dia a dia?	Faz inferências criativas
Tem amigos que o ajudem?	Caracteriza as personagens de modo físico e psicológico
É uma lenda feliz ou infeliz?	Selecciona vocábulos
Que palavras iremos encontrar no texto?	Menciona vocábulos

Quadro 6 - Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R. (2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil» In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel

*Inferências feitas com ligação ao texto –“As inferências permitem estabelecer conexões entre os diversos elementos do texto e integrar a informação explícita e implícita com o conhecimento prévio do leitor”

Passo 4

- Audição e apresentação em Power Point da “Lenda do Verão de S.Martinho”, em sombra chinesa. (Suporte digital) Segue-se a panóplia de actividades posteriores ao Power Point.

Outras actividades a desenvolver e respectivos níveis de desempenho.

Actividades	Níveis de Desempenho
Comparação das palavras escritas no quadro com as palavras encontradas no texto	Refere vocábulos à volta da área vocabular
Apresentação da história em Power Point (sombra chinesa)	Visualizar o esquema vocabular á volta das palavras mendigo e soldado. Compara os vocábulos
Divisão da narrativa em partes	Dá opiniões, verbaliza convicções
Resumo de cada parte, com a ajuda dos alunos	Participa no debate
Exploração de cada resumo Registo escrito de perguntas e respostas	Faz o resumo
Resolução da ficha de escolha de resposta certa, ordenar palavras por ordem alfabética.	Treina a compreensão
Registo de mapas de ideias, descodificação de expressões	Resolve a ficha formativa (anexo 1)
Completar o bilhete de identidade de Martinho	Corrige a ficha formativa

Quadro 7 - Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R. (2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil» In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel

Fase 3. Consolidação dos conhecimentos

Fase 4. Avaliação

Questões Alunos	1	2	2.1	3	4	5	6	7	8	9
1	RC	RI	RI	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC
2	RC	RI	RI	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC
3	RC	RI	RI	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC
4	RC	RI	RI	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC
5	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC
6	RC	RI	RI	RC	RI	RC	RC	RI	RC	RC

7	RC	RI	RI	RC	RC	RC	RC	RI	RI	RI
8	RC	RI	RI	RC	RC	RC	RC	RI	RI	RC
9	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC
10	RC	RI	RI	RC	RC	RC	RC	RI	RC	RC
11	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RI	RC
12	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RI	RC	RC
13	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RI	RC	RC
14	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RI	RC	RC
15	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC
16	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC
17	RI	RC	RI	RC	RI	RC	RC	RC	RC	RC
18	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC
19	RC	RI	RI	RC	RC	RC	RC	RC	RC	RC

RC – Resposta correcta NR – Não respondeu RI – Resposta incorrecta RI – Resposta incompleta

Quadro 8 - Avaliação da Actividade (correção da ficha formativa)

Auto-Avaliação feita pelos alunos da turma (registada na última página da ficha formativa)

Auto-avaliação

Questões	
1 – Compreendi o que ouvi.	11
2 – Estive atento/a	12
3 – Necessitei de ajuda	2
4 – Tive muitas dificuldades	2
5 – Não percebi algumas palavras	6
6 – Não fez avaliação	1

Quadro 9 - Auto-avaliação

Em síntese no âmbito do modelo e compreensão leitora, vejamos os seguintes resultado:

1. Microprocessos

- Reconhecimento das palavras tais como: alforges, fulgral, sela, romano, guerreiro, arreios...

- Reconhecimento e interpretação dos provérbios relacionados com a época de S.Martinho; distribuição de marcadores com o registo destes, servindo de incentivo à leitura. (anexo 3 e 4)

2. Processos de integração

- Utilização de palavra ou expressão para substituir outra – mendigo/**pedinte** – Verão de S. Martinho/**dia de Sol** – guerreiro/**soldado**. Substituição do nome pelo artigo – **S. Martinho** rasgou a capa ao meio - **Ele** rasgou a capa ao meio...
- Inferências baseadas em esquemas próprios e pessoais. Activação de esquemas que o sujeito possui (activação de conhecimentos). Dia de S. Martinho: dia tempestuoso/dia de sol/recompensa. S.Martinho/Magusto – Magusto/castanhas assadas...

3. Macroprocessos

- **Identificação das ideias principais** – S. Martinho valente soldado, regressava da guerra quando se deslocava da Itália para França. Encontrou um mendigo e rasgou a sua capa ao meio para aquecer o pedinte.
- **Resumo** - foi feito pelos alunos individualmente, a fim de testar o que foi retido da informação dada pelo texto. Recorreram à diminuição de uso de palavras, tendo de apresentar as informações necessárias, excluindo, apenas, informações redundantes e secundárias. Os alunos revelaram dificuldades na concepção da actividade, no âmbito das regras do resumo.
- **Processos de elaboração**

Previsões sobre a narrativa:

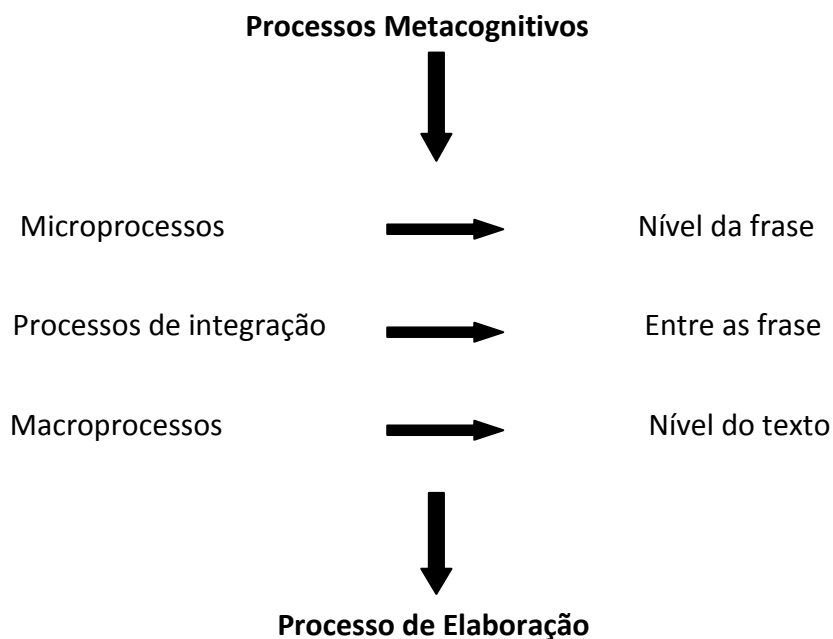
- Os alunos fizeram as suas previsões, mediante a imagem estimuladora apresentada pela professora: descreveram as características das personagens – Mendigo/S. Martinho, a motivação da atitude de S.Martinho rasgando a sua

capa ao meio visto o soldado romano ser um homem generoso. Em relação às ilustrações, eram muito “fortes” o que permitiu aos alunos fazerem descrições perfeitas e ricas. Em relação ao título, depressa o identificaram, visto a ser uma turma de 4ºano, com um bom desempenho. Por último, foi-lhes colocada uma questão, onde todos tiveram oportunidade de reflectir e manifestar-se, sobre qual a sua postura/atitude se estivessem no lugar do soldado romano. A turma teve uma resposta unânime, afirmando que agiriam da mesma forma que S. Martinho.

4. Processos metacognitivos

- Estes gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação. Os alunos revelaram uma boa compreensão do texto, talvez porque este já não era desconhecido. Logo, à partida, estariam em vantagem

O quadro nº 10 (Giasson, 1993) mostra a relação entre os processos metacognitivos e os processos de elaboração.



Quadro 10 - Relação entre o texto e os processos de compreensão

3.5.2. 2ª Actividade

Natal para todos

IMAGEM ESTIMULADORA



Figura 3 - Capa do livro Uma Noite de Natal

Esta realizou-se na Biblioteca E. B. 1 de Idanha-a-Nova, no dia 5 de Dezembro de 2009.

A obra:

Título: Uma noite de Natal

Autor / Ilustrador: Diana Hendry/il. Jane Chapman

Edição: Minutos de Leitura – Edições Lda, Lisboa, 2005

Capa:

Sinopse

Nesta história, são duas as personagens principais, pese embora 'Ratinho' assuma maior preponderância e protagonismo. 'Ratão', tal como o nome indica é o rato adulto, detentor de conhecimento, experiência e sabedoria. 'Ratinho' mostra-se prestável, ao se voluntariar, para ir buscar o enfeite em falta para a decoração de Natal. É a partir deste episódio que é perceptível a falta de conhecimento e/ou ingenuidade da personagem que parte para o exterior.

A relação entre ambas as personagens não é especificada. No entanto, vivem, aparentemente, na mesma casa e têm uma relação de amizade e/ou familiaridade – “Mas com bagas vermelhas bonitas! Disse ainda a tempo o Ratão, com a sua voz doce.” p. 9. Neste relacionamento, é possível observar a dicotomia jovem/adulto, onde o jovem revela imaturidade e desconhecimento, contrapondo à sabedoria, conhecimento e experiência da personagem que incorpora a figura do adulto. A inexperiência de ‘Ratinho’ é bem vincada através do seu desconhecimento acerca do que é a neve e as suas características. A relação entre ‘Ratão’ e ‘Ratinho’ sai, assim, reforçada pela confiança que este último deposita no primeiro – “É melhor levar alguns destes flocos para mostrar ao Ratão. Ele deve saber o que fazer para remendar o céu.” p. 15.

Quanto aos espaços físicos e sociais, estes resumem-se ao interior, a casa, e ao seu exterior, não sendo significativa a sua descrição e relevância no desenrolar da história. (suporte digital)

Justificação:

De facto, esta época festiva é sempre muito apreciada pelas crianças. Nesse sentido, introduzimos uma história de Natal que tem como objectivos sensibilizar as crianças para esta altura do ano, onde até os animais podem usufruir do encanto do Natal.

Objectivos:

Escolher as obras mais adequadas para uma boa progressão efectiva da leitura, de modo a proporcionar aos alunos poderem sentir-se leitores de sucesso.

Promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita do 1º ciclo como factores imprescindíveis no desenvolvimento da criança/adulto;

Ampliar os hábitos de leitura, entre a população escolar do 1º ciclo;

Estimular nas crianças o prazer de ler.

Fomentar práticas pedagógicas e actividades que estimulem a leitura;

.

Desenvolvimento da actividade

Dividimos a actividade em três momentos:

Fase 1. Pré-Leitura ou antecipação de sentidos com apresentação da capa do livro “Uma Noite de Natal” recorrendo à activação do conhecimento (Figura 3)

Exploração oral dos elementos que constituem a capa (título, autora, ilustradora, editora, lombada, ilustrador, personagem e sensações, visuais e auditivas)

Pré-semantização do texto, recorrendo ao brainstorming, onde todos dão opiniões, procurando soluções possíveis;

Fase 2. Leitura e exploração do texto e produção das fichas formativas (anexo 5).

Fase 3. Avaliação

Interpretação dos resultados da ficha formativa nº 2

- No exercício nº 1 todos os alunos realizaram sem nenhum grau de dificuldade;
- No exercício seguinte – todos os alunos, com excepções de dois identificaram o espaço e o tempo (exercício 2);
- No exercício nº 3 (compreensão) - 1 aluno não conseguiu efectuar o exercício.
- No exercício nº4 – Descubra palavras no quadro. Algumas estão na vertical e outras na horizontal. Aqui todos os alunos descobriram, sem qualquer grau de dificuldade;

- No exercício nº 5 – As palavras que retive - exercício constituído por dezasseis vocábulos. Foi estipulado um curto espaço de tempo. A maioria da dos alunos da turma, retiveram a totalidade das palavras.

Por último: Complete o texto, leia-o e avalie a sua leitura – todos os alunos realizaram com sucesso a elaboração do mesmo.

No exercício de auto avaliação, os alunos disseram o seguinte:

Tive dificuldades na leitura de algumas palavras – 4 alunos

Li com clareza e entoação – 16 alunos

Passo 1

Apresentação de uma gravura contendo a imagem do livro *“Uma Noite de Natal”*.

Antes de se iniciar a leitura, foi mostrada a imagem que se segue relacionada com a história, com o objectivo de criar expectativa em relação ao seu conteúdo. Através de algumas questões, a professora estimulará os alunos a fazer previsões sobre a narrativa.

Através da imagem socorremo-nos de Ferrão (2007), já citada e aproveitamos as funções que estas detêm: Aqui as funções são – contextual, a complementar e a estética.

Após a apresentação e visualização da imagem referida anteriormente, foram colocadas questões tais como:

Questões	Níveis de desempenho
O que nos mostra a imagem?	Identifica o tema / activa conhecimentos
Onde se passa a acção?	Identifica o local/tempo
Quem andava para cima e para baixo?	Identifica a personagem
Esta imagem lembra-te algum acontecimento?	Activa conhecimentos e outras visões do mundo

Quadro 11- Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R.(2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil» In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel

Passo 2

Continuou-se o trabalho, colocando em evidência a compreensão, a expressão oral e o vocabulário adquirido a propósito da história: (véspera, arbusto, azevinho, flocos, pegadas...)

Questões	Níveis de Desempenho
De que falará a história?	Faz inferências criativas*
Onde se passará a história?	Selecciona vocabulário
Quantas personagens estão na história?	Identifica espaços
Local onde decorre a acção?	Identifica tempos
Em que época decorre a acção?	Participa no debate
Que atitude tomou o Ratinho e o Ratão?	Verbaliza convicções
O que estava a cair nesse dia?	Desenvolve a imaginação
Quem era o Monstro invisível?	Desenvolve a fantasia
Como se sentiam? Porquê?	Desenvolve o sentido estético
O que fazia o Ratão nas vésperas de Natal?	Desenvolve a oralidade

Quadro 12 - (Quadro nº 4 Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R (2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil» In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel)

* Inferências criativas são feitas por alguns alunos, dependendo das suas visões do mundo. Estas provêm dos conhecimentos ou esquemas do leitor. Não é um apelo à imaginação ou ao juízo do leitor, mas aos seus conhecimentos.

Fase da Leitura

Passo 1. Possíveis questões a formular, aos alunos, na fase da pré-leitura e respectivos níveis de desempenho:

Passo 2

Todos os alunos irão imaginar uma história sobre o Natal e explicar a razão porque os animais também se sentem felizes a festejar o Natal

Todos terão de dizer palavras relativas à história.

Possíveis questões a formular, aos alunos, na fase de pré semantização e respectivos níveis de desempenho.

Questões	Níveis de desempenho
Os ratinhos são seres vivos diferentes?	Faz inferências lógicas *
Porquê?	Sabe ouvir, sabe fazer, aplica a informação retida
Como se sentem emocionalmente os ratinhos?	Aprende o sentido global do texto
Que sentimentos manifesta o ratinho?	Identifica o tema central e aspectos acessórios
Como é o monstro branco fisicamente?	Localiza informações específicas e usá-las para cumprir instruções
Como achas que ele vive no seu dia-a-dia?	Faz inferências criativas
Como era o Ratão?	Caracteriza as personagens de modo físico e psicológico
As personagens são felizes ou infelizes?	Selecciona vocábuloa
Que palavras iremos encontrar no texto?	Menciona vocábulos

Quadro 13 - Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R (2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil» In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel

*Inferências lógicas são feitas com ligação aos textos - estão necessariamente explícitas nas frases.

Passo 3

Segue-se a panóplia de actividades posteriores e outras actividades a desenvolver e respectivos níveis de desempenho.

Questões	Níveis de Desempenho
Comparação a leitura e ver diferenças da voz dos alunos gravadas	Refere diferenças sentidas e detectadas, após a audição
Apresentação da história	Visualizar o esquema vocabular á volta das palavras e expressões dos ratinhos. Compara os vocábulos
Divisão da narrativa em partes	Dá opiniões, verbaliza convicções
Reconto de cada parte, com a ajuda dos alunos	Participa no debate
Exploração de cada reconto Registo escrito de perguntas e respostas	Faz o reconto
Resolução da ficha de ordenação das frases de acordo com a sequência da história.	Treina a compreensão
Registo de mapas de ideias, descodificação de expressões	Resolve a ficha formativa
	Corrige a ficha formativa

Quadro 14 - Adaptado de SARDINHA, M. e RATO, R (2009). «Narrativa, identidade e literatura infantil» In Modelos e Práticas em Literacia, Lisboa, Lidel

Fase 4. Avaliação

Questões Alunos	1	2	3	4	5	6
1	RC	RC	RC	RC	RC	RC
2	RC	RC	RC	RC	RC	RC
3	RC	RC	RC	RC	RC	RC
4	RC	RC	RC	RC	RC	RC
5	RC	RC	RC	RC	RC	RC
6	RC	RC	RC	RC	RC	RC
7	RC	RC	RC	RC	RC	RC
8	RC	RC	RC	RC	RC	RC

9	RC	RC	RC	RC	RC	RC
10	RC	RC	RC	RC	RC	RC
11	RC	RC	RC	RC	RC	RC
12	RC	RC	RC	RC	RC	RC
13	RC	RC	RC	RC	RC	RC
14	RC	RC	RC	RC	RC	RC
15	RC	RC	RC	RC	RC	RC
16	RC	RC	RC	RC	RC	RC
17	RC	RC	RC	RC	RC	RC
18	RC	RC	RC	RC	RC	RC
19	RC	RC	RC	RC	RC	RC

RC – Resposta correcta NR – Não respondeu RI – Resposta incorrecta RI – Resposta incompleta

Quadro 15 - Avaliação da Actividade (ficha formativa nº 2)

Auto-Avaliação feita pelos alunos da turma (registada na última página da ficha formativa)

Auto-avaliação

Questões	Nº de alunos
Tive dificuldades na leitura de algumas palavras	4
Li com clareza e com boa dicção	15

Quadro 16 - Auto-avaliação

Dividimos esta actividade em 3 momentos:

- Pré-leitura;
- Leitura;
- Pós leitura

3.5.3. 3ª Actividade

Leituras no Digital (s)

Esta decorreu na Biblioteca Escolar da E. B. 1 de Idanha-a-Nova, no dia 10 de Dezembro de 2009

Justificação

Actualmente, entendemos que a promoção da leitura pode ser feita em vários suportes. O recurso às novas tecnologias tem sempre um impacto notável junto das crianças. Entendemos assim, que a gravação de um CD, contendo as suas vozes, bem como a sua presença, devidamente cuidada no âmbito da colocação da voz representa sempre uma mais-valia. A modernidade tecnológica implica modelos actuais. O CD, apresenta aqui um carácter lúdico, educativo, pedagógico, narrativo, documentário e estético.

Objectivos:

- Promover as novas tecnologias;
- Aprender a leitura nos vários suportes;
- Promover o lúdico na sala de aula;
- Proceder à apropriação de técnicas de tratamento de vozes;
- Desenvolver técnicas de compreensão linguística.

Desenvolvimento da actividade

1º Momento – Pré-leitura

Aqui, houve a preocupação de promover alguns factos essenciais, junto dos alunos, para a optimização da leitura. A necessidade absoluta de incorporar *espírito*

nas palavras através da entoação apropriada, carregar na expressividade pretendida e dotar as palavras de um timbre à medida do acontecimento, tudo feito com uma notável colaboração de espírito de crianças, totalmente disponíveis para experimentar novos resultados na velha leitura.

2.º Momento - Leitura / Gravação do CD

Aquando da gravação, facto novo e tido no maior respeito pelos alunos, trabalhou-se a fundamental importância da ausência de barulhos, coisa não muito normal para os intérpretes, mas que facilmente fez sentido para todos. Após alguns ensaios, optou-se pelo posicionamento privilegiado dos intervenientes, relativamente ao microfone, para que fossem minoradas as fracas condições de gravação, acções que tiveram a completa compreensão dos alunos, quanto à necessidade de as suas vozes estarem nas melhores condições no momento da realização fónica. Este serviria ainda para oferta de Natal aos pais

Em suma:

1. Microprocessos

- Reconhecimento das palavras tais como: azevinho, pegadas, flocos, arbusto, estrela, neve, feliz, subitamente, coloridas, monstro, invisível, estranho, cauda...;
- Reconhecimento e interpretação das tradições relacionadas com a época de Natal, nas diferentes regiões donde os alunos são oriundos (Minho, Trás-os-Montes, Alentejo, Beira Alta) e ainda de países tais como Alemanha – Munique e S. Tomé e Príncipe;
- Microselecção ideia principal ou importante, mensagem do autor, visão de conjunto, ponto de vista principal, ideia central do texto.

2. Processos de integração

- Utilização de palavra ou expressão para substituir outra: subitamente, feliz, véspera, assustador, monstro, enorme, macio, invisível, geladas...;
- Inferências baseadas em esquemas próprios e pessoais. Activação do esquema, que o sujeito possui (activação de conhecimentos). Dia de Natal, consoada/gastronomia, harmonia, partilha, união, confraternizar.

3. Macroprocessos

- **Identificação das personagens e das ideias principais** – Nesta história as personagens principais são o ‘Ratinho’ e o ‘Ratão’, que tal como o nome indica é o Rato adulto, que tem conhecimento, experiência e sabedoria. O ‘Ratinho’ revela-se prestável ao disponibilizar-se para ir buscar o enfeite em falta para a decoração de Natal.

A relação entre ambas as personagens não é especificada. No entanto, vivem, aparentemente, na mesma casa e têm uma relação de amizade e/ou familiaridade.

Neste relacionamento é possível observar a dicotomia jovem/adulto, onde o ratinho revela pouca maturidade e falta de conhecimento, sendo opositor à sabedoria, conhecimento e experiência do Ratão. A inexperiência de ‘Ratinho’ é bem vincada através do seu desconhecimento acerca do que é a neve e as suas características. A relação entre ‘Ratão’ e ‘Ratinho’ sai reforçada pela confiança que este último deposita no primeiro.

- **Resumo** - foi feito pelos alunos, individualmente, a fim de testar o que foi retido da informação dada pelo texto, recorrendo à diminuição de uso de palavras, tendo de apresentar as informações necessárias, excluindo, apenas, às informações redundantes e as secundárias. Revelou-se nos alunos uma melhoria na concepção da actividade e menos dificuldade em aplicar as regras do resumo.

- **Processos de elaboração**

Previsões sobre a narrativa:

- Os alunos fizeram as suas previsões, mediante a imagem estimuladora apresentada pela professora: descreveram as características da personagem que a capa do livro deixava antever – Em relação às ilustrações, estas eram apelativas, com luz, iluminando a noite e caindo flocos de neve, o que permitiu aos alunos fazer descrições perfeitas e ricas sobre a época que aquela imagem lhes fazia lembrar. A partir da imagem estimuladora, fez-se, em simultâneo, a exploração da capa (título, autora, ilustradora, editora, personagem e sensações visuais) Por último, foi-lhes feita uma questão onde todos tiveram oportunidade de reflectir e manifestar-se: O que distinguia esta história de todas as outras de Natal que leram ou ouviram? A turma teve uma resposta imediata, explicando que lhes fazia lembrar uma fábula, porque a acção era passada com animais. Era a Noite de Natal da Família dos “Senhores Ratos”, e os alunos pensaram que também seria uma boa época para ser vivida por animais, porque a felicidade, a alegria, a partilha e a união são sentimentos nobres para serem vividos em todos os lares do Universo.

4. Processos metacognitivos - gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação. Com efeito, os alunos fizeram uma boa compreensão do texto, talvez porque este era vivido por animais numa época tão acarinhada pelas crianças. Houve alguns deles que se envolveram de uma forma tão forte que a viveram como personagem. Esta situação foi muito visível nas boas leituras feitas por muitos aquando da gravação do CD.

3.5.4. 4ª Actividade

“Fora de Horas”

Realizada no dia 17 de Dezembro na Sede de Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova.

Dividimos esta actividade em 3 momentos:

- Pré-leitura;
- Leitura;
- Pós leitura

Sinopse

Este Auto de Natal (autor desconhecido) sugere uma integração completa no quotidiano rural das pessoas desta nossa zona, também ela rural, transmitindo integralmente os traços principais dos personagens em questão, (vendedora, pastor, moleira, peliqueiro) sendo esta uma realidade dos alunos que aqui (re)veêm os intervenientes do seu quotidiano rural, a sua cultura, os seus usos e costumes, muito patente na obtenção de roupas e adereços originais, por parte dos alunos, e que são parte do espólio real das suas famílias.

Acresce a tudo isto uma substancial carga anímica do espírito de Natal, que ao ser misturado com os personagens atrás descritos, confere maior autenticidade e empolgação, aquando do acto cívico que a representação adquire na alma dos mais pequenos.

Justificação:

Com esta actividade pretendemos que a escola seja um espaço aberto e dinâmico, promovendo, neste caso, o prazer da leitura, transportando todos os intervenientes para além de todas as aprendizagens inerentes ao espaço escolar, de ver os nossos filhos e alunos a fazerem, com a plena ambição de desempenharem uma tarefa nobre e preciosa, misturado com o gosto genuíno pela aventura de palco, oferecendo-lhes uma noite de reunião familiar, centrando as atenções no prazer, no prazer de ler.

Sabemos da necessidade que os alunos têm de ser bons leitores para serem cidadãos com uma vida de qualidade, para se tornarem mais tarde “Homens” activos, participativos, críticos e responsáveis no Mundo. Ninguém ignora que a leitura tem, ao longo dos anos, adquirido um significado diferente, ultrapassando a sua dimensão funcional.”...a aprendizagem da leitura, da literacia, a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura, as competências de informação e aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística” (Ministério da Educação, Rede de Bibliotecas Escolares).

Afirmamos sem qualquer receio, que esta actividade foi de uma riqueza épica a nível da literacia; da literacia funcional e social, que marcará o percurso escolar de alunos, pais, professores, bibliotecas e toda a comunidade escolar envolvida. Todos tínhamos percepção de que este momento seria ímpar, apenas restava o “atrevimento” suficiente para avançar. Que trabalhar, que dramatizar, que ler? ... Estamos numa das épocas mais lindas e vividas pelas crianças: O Natal.

Desenvolvimento da actividade

Apresentação do Auto de Natal (anexo 6)

Poemas declamados pelos alunos: Pedido de Natal, Ao Menino Jesus, É Natal, Natal, O Nascimento de Jesus, A Estrelinha Curiosa e Vem ai o Natal (Anexo 7)

Entrega do CD gravado pelos alunos aos pais (anexo digital)

Leitura de um Poema de Natal feita pelos Pais “ Quisera” Feliz Natal (anexo 8)

Encerrou-se a actividade cantando a canção “Então é Natal” de Simone (anexo digital)

Quanto à actividade intitulada “Fora de Horas”, terminamos com a crença de que abrimos portas, iniciámos percursos, motivámos para a leitura, sempre na senda de que estas comunidades de leitores continuam a fazer a leitura um projecto de vida.

O grande momento, mas nem por sombras aguardadas, foi este da demonstração sincera do exercício de paternidade, por parte daqueles tantas vezes malamadamente lembrados por descuido das suas nobres, mas às vezes difíceis, obrigações parentais. Ora os nossos pais, quando requeridos para colaborar na tarefa de ler, enganaram todos os que pensam que estes não se apresentam quando chamados à luta, e um após outro, exibindo o melhor fato para a ocasião, ou a mãe com dois filhos ao colo, ou o pai envergonhado por nunca ter lido, fizeram jus ao nome de pais e leram. E não um ou outro, leram todos sem excepção, sem que para isso fossem achados, mas apenas porque a folha ia passando de mão em mão como se de um dever pátrio se tratasse.

Apraz-nos termos sido brindados com este gesto de rara beleza. É afinal a prova que vale a pena fazer tudo o que se faz pelos nossos alunos, porque afinal estamos a fazê-lo por todos nós. É a leitura, caros senhores... É a leitura!

A actividade foi finalizada com a canção “Então é Natal” de Simone. Este momento foi mais um dos pontos altos da actividade, a emoção foi demasiado forte

que chegou a manifestar-se nos olhos de alguns dos presentes. Foi um serão vivido com muito amor, amizade, partilha, união, envolvimento, emoção, confraternização...

Valeu a pena e estamos certos que este “Fora de Horas” foi o primeiro de muitos que se lhes hão-de seguir.

Avaliação descritiva dos pais (anexo 9). Todavia, Fizemos uma classificação que aponta para o seguinte:

Esperança em novos eventos, experiências enriquecedoras;

Interacção inter-ciclos;

Promoção da leitura;

Experiências que saltam o contexto sala de aula;

Comunidade de leitores.

Considerações Finais

As considerações finais darão por encerrado o nosso projecto enquadrado na presente dissertação. Outras actividades tiveram lugar no Projecto Fora de Horas que o factor tempo não permitiu apresentar.

Porém, no âmbito da Formação de Leitores, uma certeza nos guia: o projecto não deixará indiferentes, todos, aqueles que nele colaboraram.

As actividades desenvolvidas tiveram em conta as propostas de Yopp-Yopp, (entre outros) bem como o modelo de ensino explícito de leitura onde o leitor se constitui como peça fundamental (Giasson, 1993). Para além disso, a escolha dos textos, em nosso entender, adequados ao nível etário dos alunos vieram contribuir para o sucesso do projecto.

Tentámos implicar nas nossas actividades, para além dos alunos, outros colegas e as próprias famílias. Cremos que hoje a Escola não pode viver isolada, pois necessita do empenho de todos que dela fazem parte, sem ignorarmos as famílias, enquanto espaço de comportamentos emergentes de leitura aliados à primeira socialização das crianças. O modelo de ensino da leitura baseou-se, fundamentalmente, no desenvolvimento da compreensão, activando os esquemas mentais dos alunos a partir sempre das suas vivências pessoais.

Com efeito, todos os alunos desta escola vivem intensamente o Natal, com as ricas tradições da Beira Baixa. Também as lendas fazem parte integrante do seu imaginário, pois aqui se vive de forma intensa a lenda da aparição da Senhora do Almortão.

Recorrendo, novamente, ao modelo de compreensão leitura de Giasson, este baseia-se, como já referimos, nas estruturas culturais do leitor, onde o papel da escola é fundamental, ao ampliá-las e potencializá-las.

A avaliação, que entretanto fomos efectuando, permitiu-nos constatar que todos os alunos estiveram activamente implicados nas actividades do projecto, cujos resultados a curto e médio prazo darão, certamente bons frutos.

Também as famílias integradas neste projecto gostaram de vir à escola. Frequentemente, ouvimos dizer que estas parecem ter medo de ocorrer à nossa chamada. Connosco, tal não se verificou. Em nossa opinião, as famílias, como primeiro lugar de socialização das crianças são fundamentais no estabelecimento de elos profícuos para a educação dos seus filhos. Acresce-se que, muitas vezes, a escola não conhece as vivências dos sujeitos que a procuram. Ora, se queremos construir aprendizagens significativas, devemos contemplar nas nossas planificações os saberes que os nossos alunos já trazem, para, posteriormente, as podermos valorizar e potenciar. Os leitores fazem-se, mas os não leitores também.

As actividades que desenvolvemos foram aliciantes, procurando que os alunos se sintam motivados para a leitura, cerne de todas as outras aprendizagens, de modo a formarem-se como leitores activos, proficientes e (por que não?) felizes.

Acreditamos que estes projectos trazem alegria à escola, fazendo com que esta se projecte na comunidade e, vice-versa, no sentido de todos trabalharmos num projecto comum: a educação dos alunos.

Bibliografia

ALBANELL, Pep (2002). «Contagiar». In ALBANELL, Pep, et al. *Hablemos de Leer*.

Madrid: Anaya.pp.15-17.

ABRAMOVICH, Fanny (2004). *Literatura Infantil*. São Paulo: Scipione. pp.143-145.

ALONSO, Luísa e ROLDÃO, Maria do Céu. (2005). *Ser professor no 1º Ciclo*. Coimbra: Edições Almedina.

AMOR, Emília (1993). *Didáctica do português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa:

Texto Editora.

AZEVEDO, Fernando. (1998). «Comunicação no II Encontro com a Adolescência». In *A Escrita e a Leitura – Caminhos com Futuro*, Porto: Edinter.

AZEVEDO, Fernando (1998). «Comunicação». In *Caça Tesouro da Infância Perdida – A Escrita e a Leitura. Caminhos com Futuro*. Comunicações do II Encontro com a Adolescência. Porto: Âmbar.

AZEVEDO, Fernando (2006). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*, Braga: IEC, Universidade de Minho, p. 8.

AZEVEDO, Fernando (2006). «O Plano Nacional de Leitura em acção: Caminhos para a Formação de Leitores Voluntários, Críticos e Comprometidos». In *Revista ...à Beira nº7*, Departamento de Letras, UBI.

AZEVEDO, Fernando. (2006). «Literatura Infantil: recepção leitora e competência literária». In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 11-32.

AZEVEDO, Fernando. (2007). « Formar Leitores das Teorias às Práticas. Lisboa: Lidel.

AZEVEDO, Fernando e **SARDINHA**, Maria G. (2009). Modelos e Práticas em Literacia. Lisboa: Lidel.

BALÇA, Ângela (2005) *Letura e Leituras – Um Estudo com os Alunos do Ensino Secundário (Lecture y lectures – un estudio com alumnos de la enseñanza secundaria)*. Casa da Cultura. Acedido em 15 de Janeiro de 2010.

BALEIRAS, Alda et al. (1995). *Gostar de ler – Os Livros e a Escola um Caminho para o Sucesso Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 11-13

BARDIN, Laurence (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROCO, José Alves (2004). *As Bibliotecas Escolares e a Formação de leitores*. Tese de Mestrado: Universidade do Minho.

BARROS, Maria Helena (1995). *Leitura do Adolescente: uma interpretação pelas bibliotecas públicas do Estado de S. Paulo – pesquisa trienal*. Marília: UNESP, p. 58

BARTHES, Roland & **COMPAGNON**, Antoine (1987). *A Leitura*, Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

BARTHES, Roland (2001). *O Prazer do Texto*. Lisboa: Edições 70.

BÁRTOLO, Vítor (2000). *Estudo da Motivação para a Leitura em Alunos do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

BASTOS, Glória (1991). «A Leitura». In *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

BELMONTE, Lorenzo Tébar (1997). «Estudios e Informacions sobre la Lectura Eficaz». In J. Beltan, L. Belmonte & J. Moreno (Coord.), *Congreso de Lectura Eficaz*. Madrid: Bruño, p. 275.

BLOOM, Harold (2001). *Como Ler e Porquê?*. Lisboa: Caminho, pp.16-19 - 21

BOGDAN, Robert e Biklen S (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

BRUNER, Jerome (1987). *La importância de la educación*. Barcelona: Paidós Educador

CADÓRIO, Leonor (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte

CAGLIARI, Luís, Carlos (1989). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Editora: Scipione.

CHALL, Jeanne (1983) *Stages of reading development*. New York: Mc Graw-Hill

CALIXTO, José António (1996). *A Biblioteca Escolar e a Sociedade da Informação*, Lisboa: Caminho.

CALVINO, Italo (1994). *El libro, los libros. En. N. Amat El libro mudo. Las aventuras del escritor entre la pluma y el ordenador*. Madrid: Anaya e Muchnik

CATALÃO, Isabel (1998). *A Internet como recurso educativo*. Lisboa: ME-DAPP.

CEIA, Carlos (2004). *O Professor sentado: Um Romance Académico*. Lisboa: Edições Duarte Reis.

CERRILLO, Pedro, **PADRINO**, Jaime G. (1996). *Hábitos Lectores y Animación a la Lectura. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha*. Cuenca.

CERRILLO, Pedro. **LARRAÑAGA**, E. e **YUBERO**, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilha-La Mancha.

CERRILLO, Pedro. e **YUBERO**, S. (Coord.) (2003). *La formación de mediadores para lá promoción de la lectura: contenidos de referencia del máster de promoción de la lectura y literatura infantil*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilha-La Mancha.

CERRILLO, Pedro C. e **PADRINO**, Jaime Garcia (coord.). *Hábitos Lectores y Ani mación a la Lectura. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha*.

CERVO, Amando, Luiz, **BERVIAN**, Pedro, Alcino. (2002). *Metologia Científica*. 5ª Edição. S. Paulo: Prentice Hall.

CHARMEUX, Eveline (2000). *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. Ed. S. Paulo: Cortez

CHARTIER, Roger (1997). *A Ordem dos Livros*. Lisboa: Veja.

COLOMER, Teresa. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

COSTA, C. (2007). «Animação de Leitura em Bibliotecas Públicas. In *Revista Práticas de Animação*. Ano 1-número 0, Outubro.

DAMAS (1998). *A Biblioteca da Escola e o Prazer de Ler*. Lisboa: ME-DAPP.

DÉFALQUE, Hermano Alair (1997) «Didáctica da la lectura eficaz». In J. Beltan, L. Belmonte & J. Moreno (coord). *Congresso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, p. 78

DEWEY, John (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Editora Nacional.

DIONISIO, Maria de Lourdes (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Livro Almedina.

DIONISIO, Maria de Lourdes (2002). *Promoção da Leitura e Influência Das Novas Tecnologias na L. Português*. In *Actas do Congresso Narrativa e Promoción da Lectura no Mundo das Novas TecnoloXías*. Santiago de Compostela: Difusión cultural.

DIAS, José. (2005). *La Animación Lectora en el Aula. Tecnicas, Estratégias y Recursos*. Madrid: Edirorial CCS.

DOCAMPO, Xabier P. (2002). «Leer, para quê?». In ALBANELL, Pep, et al. *Hablemos de Leer*. Madrid: Anaya, p. 50.

ECO, Umberto (1997). *Seis Passeios nos Bosques da Ficção*. Algés: Difel.

FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

PREIRE, Paulo (1998). *A Importância do Acto de Ler*. São Paulo: Cortez, p. 11.

FREITAS, Eduardo & SANTOS, Maria de Lurdes (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal*. Lisboa: D. Quixote

FURTADO, José (2000). *Os Livros e as Leituras: Novas Ecologias da Informação*. Lisboa: *Livros e Leituras*, p. 267

GIASSON, Jocelyne (1993). *A Compreensão na Leitura* (M. J. Frias, Trans. 1ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa, pp. 21-25-32-33

GOMES, Maria , et al. (2002). *Crescer em Comunidade – Estratégias de Educação Não Formal à Descoberta de Culturas Juvenis*. (Práticas Pedagógicas; 14) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

GOODMAN, Ken (1994). Reading, Writing, and Writing Texts: a Transactional Sociopsycholinguistic View.» In H,Singer & R: RUDDLELL (eds). *Theoretical Models and Process of Reading* (4ª Ed.). Newark: International Reding Association, p. 1094.

GRAU, Remei (1997). *La Lectura en la Education Primária*. Aula de Innovacion Educativa, ISSN 1131-995X, Nº 59, p.p.32-36

GRÁCIO, Sérgio, et al. (1992). *A Educação em Portugal: anos 80/90*. Porto: Asa.

GUERRA, Maria Filomena (1996). *Leitura e Animação da Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.

KATO, Mary A. (1985). *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*. São Paulo: Ática, p. 87.

LAJOLO, Marisa. (1994). *Do Mundo da Leitura para Leitura do Mundo Educação em Acção*. Editora: África.

LANDOW, George (1992). *Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore: Johns Hopkins.

JIMÉNEZ, Santiago Yubero (1996). *Animación a la lectura en diversos contextos*. In hábitos lectores y animación a la lectura. Cuenca: Universidade de Castilha la Mancha.

JOLIBERT, Josette (2003). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições Asa.

LANDA, Manuel de (2002). «Vivir, Experimentar, Leer: Uma Mudanza y un Zapatito de Cristal.» In ALBANEELL, Pep, e tal. *Hablemos de Leer*. Madrid: Anaya, p.104.

LEITE, Carlinda e **RODRIGUES**, Maria de Lurdes (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LEWIS, Clive. Staples (2000). *A Experiência de Ler*. Porto: Porto Editora

MACHADO, José Leon (1994). *A Motivação para a Leitura*. Disponibilizado em: <http://web.ipn.pt/literatura/letras/ensaio31.htm>. Acedido em 13 de Novembro de 2006.

MAGALHÃES, Maria de Lurdes (2000). «A Formação de Leitores e o Papel das Bibliotecas.» In SEQUEIRA, Maria de Fátima (org.) *Formar Leitores. O Contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

MAGALHÃES, Maria de Lurdes (2006). «A Aprendizagem da Leitura.» In Fernando Azevedo (coord) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 74.

MAGALHÃES, Ana Maria e ALÇADA, Isabel (1994). *Os Jovens e a Leitura nas Vésperas do Século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho.

MANGUEL, Alberto. (1999). *Uma História de Lectura*. Lisboa: Editorial Presença, p. 36

MANZANO, Mercedes, Gómez. (1985). *Como Hacer a Un Nino Lector*. Madrid: Narcea.

MANZANO, Mercedes, Gómez. (1988). *A Criança e a Leitura*. Lisboa: Presença.

MARTINS, Maria Helena (2001). *O que é a Leitura*. São Paulo: Ed. Brasilense.

MARTINS, Margarida, Alves e **NIZA**, Ivone. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

MIALARET, Gaston (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa, p. 13 – 16 - 18

MORAIS, José (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Cosmos, p. 20.

MORENO, Victor. (2005). *El Deseo de Leer*. Pamplona: Pamiela.

MORENO, Victor. (2005). *Metáforas de la Lectura*. Madrid: Lengua de Trapo.

NÓVOA, António. (1995). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote.

NUNES, Henrique, Barreto. (1998). *Da Biblioteca ao Leitor*. Braga: Autores de Braga, p.169.

PATRICIO, Manuel, Ferreira (1999). *Escola e a Educação para a Cidadania*. IN duplemento da AEPEC. Diário do Sul.

PALACIOS DE PIZANI, Alicia, et al. (1997). *Comprensión Lectora y Expresión Escrita: Experiência Pedagógica*. Buenos Aires: Aique (c-autores: Magaly Munõz de Pimentel & Delia Lerner de Zunino)

PENNAC, Daniel (1998). *Como um Romance*. Porto: Asa, pp.61-82.

PERES, Américo Nunes (1999). *Educação Intercultural Utopia ou realidade?* Porto: Profedições.

PESSOA, Ana Maria (1994). *A Biblioteca Escolar*. Vila Nova de Famalicão: Campo das Letras, pp. 105-106

PIAGET, Jean, (1977). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Trad. Manuel Campos. Lisboa: Moraes Editores.

POSLANIEC, Christian (2006). *Incentivar o Prazer de Ler*. Porto: Edições ASA.

PROLE, António (2000). *Como Fazer um Projecto de Promoção de Leitura*. Lisboa: Casa da Cultura.

PROUST, Marcel (1997). *O Prazer da Leitura*. Lisboa: Teorema, p.6-7-38.

PROUST, Marcel (1998). *Sobre a Leitura*. Lisboa: Veja.

QUINTANAL, José (1997). «La Lectura Eficaz em Espanha: Un Proyecto Lector.» In J. Beltrán, L. Belmonte e Moreno (coord) *Congresso de Lectura Eficaz*. Madrid: Bruño.

RAMALHO, Glória (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Programme for International Student Assessment. Primeiro relatório nacional. Lisboa: Ministério da Educação.

REBELO, Dulce. (1992). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

REBELO, José. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa, pp. 46-48.

REINA, Marina. (1997). Estudios e Informes sobre la Lectura. La Lectura Eficaz: Armonización entre Velocidad y Comprensión.» In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord) *Congreso de Lectura Eficaz*. Madrid: Bruño. Pp. 300.

RODRIGUEZ, Maria, Carmen. (1997). «La Lectura en el Parvulario.» In *Aula de Innovación Educativa*, p. 28.

SÁ, Cristina Manuela (2004). *Leitura e Compreensão Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.

SALGADO, Lucília (1997). *Literacia e Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, p. 46.

SANTOS, Elvira Moreira dos Santos (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora, pp. 23-68-76-77

SANTOS, Maria. F. (2001). «Escrever para Ler.» In *No Branco do Sul as Cores dos Livros, Actas do Encontro sobre Literatura para Jovens, actas*. Lisboa Ed. Caminho.

SARDINHA, Maria, G. (2006). «Leitura, Identidade e Cidadania.» In *Actas do 9º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*, UBI: Covilhã.

SARDINHA, Maria G. (2009). «Promoção Social da Leitura: Cenário de Comunidades de Leitores.» In Sardinha e Pereira (coord) *à Beira nº 8*, UBI: Covilhã.

SCHOLES, Roberto (1991). *Protocolos de Leitura*. Lisboa: Edições 70, p. 18

SCHON, D. (1993). ««Formar Professores como Profissionais Reflexivos.» In Nóvoa, António (Org), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (1997). «Fundamentos Pedagógicos da la Lectura.» In J. Beltrán, L. Belmonte e J. Moreno (coord), *Congresso de Lectura Eficaz*. Madrid: Bruño, p. 57.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (org.). (2000) *Formar Leitores. O contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (1999-b). «A Competencia Linguística no Processo de Compreensão Leitora.» In *Actas do XV Encontro Nacional da APL*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, p. 407

SEQUEIRA, Maria de Fátima (2002). *A literacia em leitura*. Disponibilizado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/661>. Acedido em 10 de Novembro de 2009.

SILVA, Lino Moreira da (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, pp. 116-117-118-121.

SIM – SIM, Inês. (2001). A Formação para o Ensino da Leitura.» In Inês Sim-Sim, (org.) *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação de Professores, nº 2,, Porto editora. pp. 51-64

SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês, FERRAZ, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, p. 27.

SIM-SIM, Inês. & **RAMALHO**, G. (1993). *Como Lêem As Nossas Crianças? Caracterização de Nível de Literacia da População Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.

SIM-SIM, Inês, et al. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa, p.8-9

SIM-SIM, Inês. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

SIM-SIM, Inês. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação, p. 9.

SMITH, Frank (1991). *Compreendendo a Leitura: Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOARES, Magda Becker (1991). «As Condições Sociais da Leitura: uma Reflexão em Contraponto.» In Regina Zilberman e Ezequiel T. Silva (orgs.). *Leitura Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, p. 18.

SOBRINO, Javier García, et al. (2000). *A Criança e o Livro - A aventura de ler*. Porto: Porto Editora, p. 60

SORIANO, Marc (1995). *La Literatura para Niños e Jóvenes. Guia de Exploración de sus Grandes Temas*. Buenos Aires: Ed. Colihué

SOUSA, Rita Tavares Guedes Vieira de (2004). *Discursos sobre a Leitura*. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade do Minho, pp. 17-19

YOPP, Ruth e **YOPP**, Hallie. (2006). *Literature Based Reading Activities*. Boston: Pearson, p. 62.

VAZ, João Pimentel (1998). «Ensinar a compreender: das estratégias de leitura à leitura estratégica.» In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII (1), p. 100.

VAZ, Rui (2002). *Hipertextualidade: Para um Estudo do Hipertexto Textualidade e Educação* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

VIANA, Fernanda & **TEIXEIRA**, Maria Margarida (2002). *Aprende a Ler – Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Asa, p. 9.

VYGOTSKY, Lev (1995). *Pensamiento Y Lenguaje*. Tradução Pedro Tosans Abadia. Barcelona: Paidós.

Outra bibliografia

HENDRY/il Diana, Jane Chapman de (2005). *Uma Noite de Natal*. Lisboa: Edição: Minutos de Leitura – Edições Lda. p.p 9-15

IIE – Instituto de Inovação Educacional (1994). *Aprender a Ler*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). *Programa 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DEP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). *Orientações para Actividades de Leitura, 1º Ciclo. Ler+, Plano Nacional de Leitura*. DGIDC.

Webgrafia

A ANIMAÇÃO DE LEITURA NA BIBLIOTECA ESCOLAR, disponível em http://www.eselx.ipl.pt/curso_bibliotecas/infanto_juvenil/subtema5_1.htm, acesso em 29 de Dezembro.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DOS EDITORES E LIVREIROS (2001). *O Livro em Portugal – Hábitos de Leitura*. Lisboa: [www.apel .pt/habitos1999/habitos.htm](http://www.apel.pt/habitos1999/habitos.htm).

BALÇA, Ângela (2008). *O Papel da família na formação de crianças leitoras*, CEIP, Universidade de Évora, disponível em <http://www2.cmevora.pt/fadapalavrinha/Downloads/art%20badajoz1.pdf>, acesso em 18 de Janeiro de 2010.

BORGES, Jorge (2006). A Biblioteca de Babel. Disponível em <http://bibliotecas.blogspot.com/2006/05/biblioteca-de-babel-jorge-lus-borges.html>, acesso em 22 de Novembro de 2009.

CAMPANHA DE ANIMACIÓN A LA LECTURA – LEER, JUGAR, IMAGINAR, disponível em <http://www.diphuelva.es/asp/cultura/pdf/DOCUMENTO%20pARA%20EL%20CENTRO%20REVISADO.Pdf>, acesso em 22 de Novembro de 2009

CAMPOS, Joana (2006). *O que é a Leitura?* Disponível em [http:// www.proformar.Org/revista/edição_15/pag_5.htm](http://www.proformar.Org/revista/edição_15/pag_5.htm), acesso em 30 de Dezembro de 2009.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROMOÇÃO DE LEITURA – Formar Leitores para Ler o Mundo. Disponível em <Http://www.casadaleitura.org>, acesso em 5 de Janeiro de 2010.

ERA DIGITAL I. Tradução: Lubélia Nunes; Pedro Delgado, Maio de 2006 disponível em http://www.jasonohler.com/translations/portuguese-art_fourth_r.doc, acesso em 02 de Novembro de 2009.

ESE Lisboa. *Animação da leitura na Biblioteca Escolar.* Disponível em: http://www.eselx.ipl.pt/curso_bibliotecas/infanto_juvenil/tema5.htm. Acedido em 25 de Novembro de 2009.

DÉCALOGO PARA CRIAR BONS LEITORES (2002) Secretaria General de Educación y Formación Profesional –España Disponível em: http://www.Décalogo_para_criar_bons_leitores.mht. Acedido em 25 de Novembro de 2009.

GENOVEZ, M, S (2006). *A Leitura como Método de Estudo e Base para Redacção de Trabalhos Académicos,* disponível em www.aei.edu.br/cursoapoio/apoio160920075854_810.doc, acesso em 23 de Novembro de 2009.

MARTINS, Cândido O. (2008) *O Elogio do Livro e da Leitura,* disponível em <http://alfarrábio.di.uminho.pt/vercial/zips/candid14.pdf>, acesso em 23 de Novembro de 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Plano Nacional de Leitura disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/acesso>, acesso em 15 de Dezembro de 2009.

MIRANDA, Maria Cabral Pacheco de (2004). *A Promoção Da Leitura Em Contexto Escola- Algumas Estratégias.* Texto disponível em: http://www.iplb.pt/pls/diplb/lget_page?xid=1580, acesso em 24 de Janeiro de 2010.

MORAES, E. N. (s.d.) *Desenvolvendo a Competência Leitora,* disponível em <http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ei/artigos/2007/Junho-01.htm> acesso em 25 de Novembro de 2009 **PONTES, V.** (2005) *A Narrativa, o leitor infantil e a sala de aula. A face oculta da leitura,* disponível em <http://www.vivaleitura.com.br>.

OSORO, Kepa (s.d.) *EL Animador a la Lecture y la Escritura – Actitudes y Calidad*, disponível em http://www.sol.com/bancorecursos/index_br.php?verSeccion=publicaciones_mes.php, acesso em 10 de Dezembro de 2009.

OSORO, Kepa (s.d.). *Factores que Inciden en la Comprensión Lectora*, disponível em http://www.sole.com/plec/documentos.php?id_seccion=5id_documento=17nível=PrimariaPHPSESSID=08500adc3f9a560810a7076d298e=ac3, acesso em 02 de Fevereiro de 2010.

REVISTA ESPAÇO ACADÉMICO – Nº 32 – Janeiro/2004 – Mensal – ISSN 1519.6186. <http://Espaçoacadémico.com.br/032/32cnagel.htm>, acesso em 03 de Dezembro de 2009.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1990). *Agora não posso, estou a ler!* Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/462>, acesso em 04 de Dezembro de 2009.

TAYLOR, Insup & **TAYLOR**, Martin (1987). *The psychology of reading*: New York: Academic Press.

UNESCO (2000). *Manifesto da Biblioteca Escolar*, disponível em: <http://www.dapp.min-edu.pt/rbe/>, acesso em 15 de Janeiro de 2010

UNESCO – Brasil (2000). *Fórum Mundial de Educação Adopta Novas Metas*. Disponível em: http://www.unesco.org.br/noticias/revista_ant/noticias2000/nu700, acesso em 02 de Dezembro de 2009.

ANEXOS



LENDA DO VERÃO DE SÃO MARTINHO

Descritores de desempenho:

- *Saber ouvir, saber fazer, aplicar a informação retida.*

Ficha de trabalho

Escolha a resposta certa.

1 - Martinho era

Um soldado romano; Um aluno em passei

Regressava de Itália para França;

Regressava da Itália para Portugal.

2 - Pinte só as palavras que pertencem à história que acabou de ouvir ler.

soldado	romano	lobo	mendigo	cavalo	capa	raposa	tempestade
espada	Inverno	Outono	Verão	fogueira	mão	pobre	céu



2. 1. Ordene-as por ordem alfabética

3 - O que fez Martinho quando encontrou o pedinte?

Copie a resposta certa.

Ignorou-o e prosseguiu caminho.

Parou e ajudou o pobrezinho.

4 - Considera que a atitude foi a mais correcta? Justifique a sua resposta.

5 - Ligue as personagens às acções

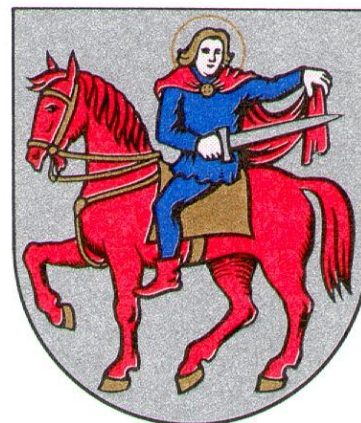
- | | |
|------------------|----------------------------------|
| Martinho • | • estava tempestuoso. |
| O mendigo • | • era um valente soldado romano. |
| O dia • | • ajudou o pobrezinho. |
| Martinho • | • inundou a Terra. |
| Um Sol radioso • | • pedia ajuda na estrada. |



6 - Descubra palavras no quadro. Algumas estão na vertical e outros na horizontal.

Martinho	cavalo	espada	bom	chuva	céu	mendigo	Sol
----------	--------	--------	-----	-------	-----	---------	-----

A	O	H	N	I	T	R	A	M
D	L	A	P	O	G	A	E	O
A	A	A	V	U	H	C	O	N
P	V	F	E	G	U	U	E	C
S	A	T	S	I	B	T	J	E
E	C	T	A	D	O	A	G	R
U	N	J	M	N	L	E	B	S
T	I	P	O	E	N	I	O	O
I	U	O	G	I	D	E	M	L



7. Selecciona as palavras sinónimas, riscando a que não pertence ao grupo:

<u>Era um soldado:</u>	<u>Na estrada estava um:</u>	<u>O dia estava:</u>
Valente	Pedinte	Tenebroso
Corajoso	Ouvinte	Tempestuoso
Notável	Mendigo	Ameno
Angustiado	Pobrezinho	Tormentoso



8. Complete o Bilhete de Identidade de Martinho

BILHETE DE IDENTIDADE

Nome do herói: _____


Desenhe a parte da lenda que mais gostou.

Dia e mês _____

Nacionalidade _____

Era um _____

Deslocava-se _____



9. Guião

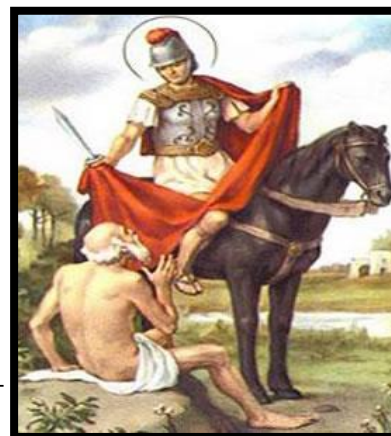
Complete as estruturas frásicas de acordo com o desenrolar da lenda que ouviu, usando as palavras sugeridas.



estrada	soldado	pedinte
esmola	tempestuoso	capa
mendigo	beira	romano
Sol	céu	inundou

O que retive da lenda que ouvi e li

Num dia _____ seguia um
 valoroso _____ do exército _____
 quando à _____ da _____ viu
 um _____ que pedia _____ .



Martinho, compadecido do _____ dividiu a sua _____
 de _____ com o pedinte.

Então, subitamente o _____ brilhou no _____ e um Sol radioso
 _____ toda a Terra.

Esta acção do soldado chegou até nós e ficou conhecida pela:

“ _____ ” .



10. Copie e ilustre.

Avalio o meu trabalho:

Compreendi o que ouvi

Estive atento/a

Necessitei de ajuda

Não percebi algumas palavras

Tive muitas dificuldades

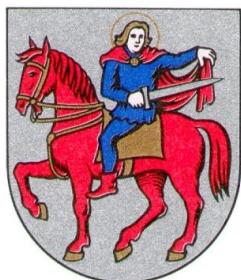


Onde senti mais dificuldades?

Nome: _____ Data: ____/____/____



PNEP 2009/2010 – A Expressão Oral – Actividades



1. Quem era?

2. Onde vinha?

3. Para onde ia?

R: É Martinho.



1. O que é? _____

2. Onde se localiza?

3. Que planetas ilumina?

R: É o Sol.



1. Como estava vestido?

2. Onde se encontrava?

3. O que fazia?

R: É o Pedinte.

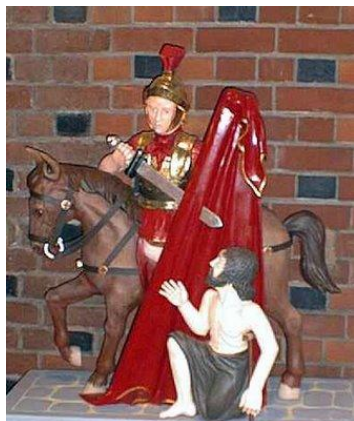
1. Como é?



2. De que se alimenta?

3. Em que estação do ano dá frutos?

R: É o castanheiro.



1. De que é feita?

2. Para que serve?

3. Onde se pode comprar?

R: É a capa.

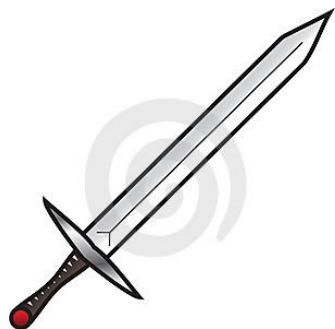


1. Onde se realiza?

2. O que é necessário para o fazer?

3. Quem participa?

R: O Magusto



1. De que é feita?

2. Quem a usava?

3. Quando era usada?

R: Uma espada.



4. De que é feita?

5. Quem a usava?

6. Quando era usada?

R: Uma armadura



1. O que é?

2. Como o classificas quanto à sua alimentação?

3. A que classe pertence?

R: É o cavalo.



Provérbios Alusivos ao S. Martinho

No dia de S. Martinho, vai à adega e prova o vinho.

No dia de S. Martinho, mata o teu porco e prova o teu vinho

No dia de S. Martinho: lume, castanhas e vinho.

Pelo S. Martinho todo o mosto é bom vinho.

Quem bebe no S. Martinho, faz de velho e de menino.

S. Martinho milagreiro pede a Deus que me dê muito dinheiro.




Actividade: Marcadores de Livros

LER+ PLANO NACIONAL DE LECTURA

PNEP Programa Nacional de Ensino do Português 1.º ciclo do Ensino Básico

teip territórios educativos de intervenção prioritária



EB1 _____

Aluno/a _____

Nº _____, _____º ano


Dia de São Martinho - 11/11/09

“Arre burrinho para o S. Martinho, carregadinho de pão e vinho”.

LER+ PLANO NACIONAL DE LECTURA

PNEP Programa Nacional de Ensino do Português 1.º ciclo do Ensino Básico

teip territórios educativos de intervenção prioritária



EB1 _____

Aluno/a _____

Nº _____, _____º ano

Dia de São Martinho - 11/11/09

“No dia de S. Martinho, vai à adega e prova o vinho”.

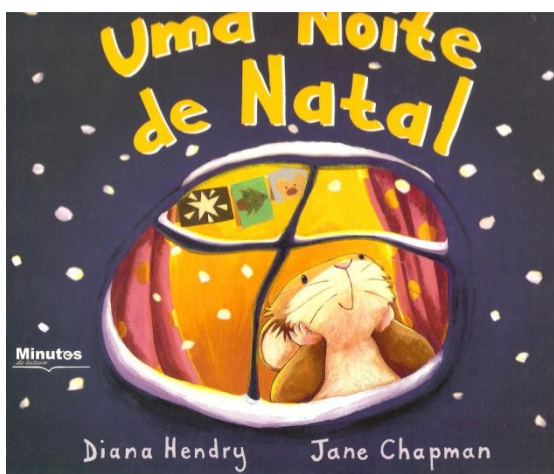


Língua Portuguesa - Ficha de trabalho

Descritores de desempenho:

- *Ler para aprender a ler;*
 - *Ler para construir conhecimento.*
-

1. Actividades antes da leitura



Título:

Autora:

Ilustradora:

Editora:

Personagem:

Sensações visuais:

2. Actividades durante a leitura:

<p>Quando? (o tempo)</p>		
 <p>Quem? (os personagens)</p>		
<p>Onde? (o espaço)</p>		
<p>O quê? (a acção)</p>		

3. Depois da Leitura

Compreensão

Ordene as frases de acordo com a sequência da história

	<p>No jardim estava um enorme e assustador monstro branco.</p>
	<p>Foi então que a porta da casa se abriu e saiu de lá o ratão. O ratinho saltou logo para os braços dele.</p>
	<p>Era véspera de Natal. O ratão fazia tortas de queijo e o ratinho, correntes coloridas de papel.</p>

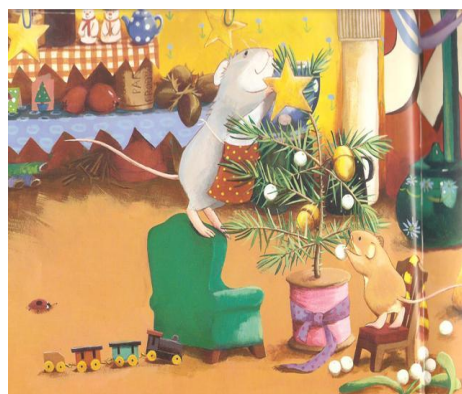


	Já é quase Natal, disse o ratinho, abanando os dedinhos dos pés quentinhos. "Feliz Natal e um Natal muito quentinho!"
	Mas subitamente, algo estranho, aconteceu. Começaram a cair flocos brancos e macios do céu.

4 - Descubra palavras no quadro. Algumas estão na vertical e outros na horizontal.

ratão	ratinho	azevinho	arbusto	neve	estrela	Natal	feliz
-------	---------	----------	---------	------	---------	-------	-------

A	E	S	T	R	E	L	A	M
Z	L	A	A	O	G	A	E	O
E	A	A	R	U	H	T	O	A
V	V	F	B	G	U	A	E	T
I	F	T	U	E	B	N	J	A
N	E	T	S	D	V	A	G	R
H	L	J	T	N	L	E	B	S
O	I	P	O	E	N	I	N	N
I	Z	O	H	N	I	T	A	R





5. As palavras que retive...

véspera	arbusto	estranha	azevinho
cantarolando	Natal	zangada	subitamente
flocos	espirrar	pegadas	pedaços
cauda	monstro	lareira	Invisível

Complete o texto, leia-o e avalie a sua leitura

Era _____ de Natal, o Ratinho fez-se ao caminho
_____ : “alegre _____, azevinho de _____”!

Mas, _____, algo estranho, aconteceu. Começaram a cair

_____ brancos. Um caiu-lhe no nariz e fê-lo _____. Muitos mais
_____ de céu lhe caíram nas orelhas, nas patinhas e na _____.

De repente, viu uma _____ criatura. Tinha muitas orelhas e uma cara muito
_____. Era o _____ Rato do Lago. O Ratinho correu para cima e para
baixo, deu voltas e mais voltas para fugir. Mas as _____ do Monstro Invisível
andaram também para cima e para baixo.

Afinal não havia monstro nenhum, era o seu reflexo nas águas geladas do lago

O Ratinho e o Ratão penduraram as suas meias na _____ e muito quentinhos
disseram:

- Feliz Natal e um Natal muito quentinho!



Tive dificuldades na leitura

Li com clareza e com boa dicção.



Nome: _____ Data: ____/____/____



Pastor

Sou pastor das serranias
e ao Menino vou oferecer
o leite das ovelhinhas
para ajudá-lo a crescer

Moleirinha

Eu que sou a moleirinha,
vou também com o meu burrinho,
e levo esta farinha
p`ra lhe fazer um bolinho.

Costureira

Eu sou a costureirinha,
trabalho em chita e riscado.
vou levar-lhe esta roupinha
p`ra vestir no baptizado.

Peliqueiro

Eu sou João Peliqueiro,
e estas peles vou levar
para no mês de Janeiro
se poder agasalhar.

Lenhador

Deixai-me ir também a mim.
eu cá sou o lenhador.
vou acender-lhe a fogueira
p`ra que tenha mais calor.

Vendedeira de fruta

Eu sou Maria fruteira,
vendo fruta no mercado,
levo-lhe figos e passas
p`ra que saia bem medrado!

Florista

Eu sou a Rosa florista,
vendo flores toda a semana,
só lhe posso levar flores
p`ra lhe enfeitar a cabana!

Vendedor ambulante

Sou vendedor ambulante,
vendo brinquedos nas feiras!
vou levar-lhe dois ou três
para as suas brincadeiras!

Lavadeira

Sou uma pobre lavadeira,
não lhe posso dar prendinhas.
mas vou também, porque não?
sempre lhe lavo as roupinhas.

Ferrador

Eu sou o Zé ferrador.
já levo aqui ferramenta.
não tendo prenda melhor
vou-lhe ferrar a jumenta.



Palhaço

E eu, um simples palhaço.
será que faço lá falta?
quer faça ou não, vou na mesma,
para alegrar toda a malta!

Menino

Olhem que eu sou pequenino,
não me deixem cá ficar!
levem-me a ver o Menino
para ter com quem brincar!

Pobre da rua

Eu sou um pobre da rua,
não tenho nada de meu,
mas vou também visitá-lo
p`ra que me leve p`ró Céu!

Todos

Pobres somos todos nós!
mas ser pobre, isso que tem?
Jesus também nasceu pobre
e é mais rico que ninguém!

Autor desconhecido



CHORAVA O MENINO

O Menino está deitado
Nas palhinhas a chorar
Treme de frio, coitado
Que a neve baila no ar.

Quem virá para o aquecer?
Quem se chega à sua beira?
Dar-lhe um manto de abafar
Ou calor de uma fogueira.

Vem o pastor a aquecê-lo
Vem o pastor com seu anho
A dar-lhe um manto de pêlo
Das ovelhas do rebanho.

Mas o menino 'inda chora!
Não lhe dá calor o manto
E vai-se o pastor embora
Sem poder calar-lhe o pranto.

Vem uma serrana e logo
Julga aquecer o Infante
Traz brasas, traz lume, traz fogo,
Vai calar-se num instante.

Mas o menino, 'inda chora!
O frio que sente é tanto!
E vai-se a serrana embora
Sem poder calar-lhe o pranto.

Vem depois um pequenino
Que traz nas mãos? Não traz nada!
Vem aquecer o menino
Trazido pela geada!

Chega junto à manjedoura
Dá-lhe um beijo. Que acontece?
Já tem calor, já não chora.
E então Jesus adormece.





Fios brilhantes

O Natal já vinha perto.
E, em casa, que confusão.
Toda a gente atarefada.
Com a vassoura na mão.

E as aranhas perseguidas.
Fugiam a oito patas.
E iam esconder-se no sótão.
Com os ratos e as baratas.

Lá em cima, muito tristes.
Lamentavam o seu mal:
- Ai, se ao menos nos deixassem.
Ver a árvore de Natal!

Mas, o Menino Jesus.
Mandou-lhes este recado,
Por uma estrela que brilhava.
Entre as frestas do telhado.

«Quando a gente desta casa.
Estiver toda deitada.
Aranhas, tendes licença.
De ir ver a árvore enfeitada.

As aranhas, uma a uma.
Saíram lá do seu canto.
E foram ver o pinheiro.
Que estava mesmo um encanto.

Mas, ao andarem pelos ramos,
As pobres aranhas feias
Deixavam atrás de si
Os fios cinzentos das teias!

O Deus Menino, porém.
Estendeu sua mão bendita.
Transformando em fios de prata.
Os sinais dessa visita.

Dizem que foi desde então,
Que se tornou habitual.
Enfeitar com fios brilhantes.
As árvores de Natal.



Maria Isabel Mendonça Soares



A PALAVRA MAIS BELA

Fui ver ao dicionário de sinónimos
A palavra mais bela sem igual
Perfeita como a nave dos Jerónimos...
E o dicionário disse-me NATAL.

Perguntei aos poetas que releio:
Gabriela, Régio, Goethe, Poe, Quental,
Lorca, Olegário... e a resposta veio:
Christmas... Noel... Natividad...Natal...

Interroguei o firmamento todo!
Cobras, formigas, pássaros, chacal!
O aço em chispa, o «pipe-line», o lodo!
E a voz das coisas respondeu NATAL.

Cânticos, sinos, lágrimas e versos:
Um N, um A, um T, um A, um L...

Perguntei a mim próprio e fiquei
mudo...

Qual a mais bela
das palavras,
qual?
Para que
perguntar se tudo,
tudo,
Diz Natal, diz Natal, e diz Natal?!



Adolfo Simões Muller

ESTE MENINO

Este
Menino
é



pequenino,
qual passarinho
a querer poisar
devagarinho.

Devagarinho
poisa no ninho
que o colo tem:
ninho do colo
da sua mãe.

"O Livro do Natal" de Maria
Alberta Menéres





Quisera
Senhor,
neste Natal,
armar uma árvore e nela
pendurar, em vez de bolas,
os nomes de todos os meus amigos.

Os amigos de longe, de perto; os antigos
e os mais recentes. Os que vejo a cada dia e os que
raramente encontro. Os sempre lembrados e os que às vezes
ficam esquecidos. Os constantes e os intermitentes. Das horas difíceis
e os das horas alegres. Os que eu sem querer magoei, ou sem querer me
magoaram. Aqueles a quem eu conheço profundamente e aqueles de quem eu
conheço apenas a aparência. Os que pouco me devem e aqueles a quem eu
muito devo. Meus amigos humildes e meus amigos importantes. Os nomes de
todos que já passaram pela minha vida. Uma árvore de raízes muito profundas
para que os seus nomes nunca sejam arrancados
do meu coração. De ramos muito extensos para que novos nomes
de todas as partes venham juntar-se aos existentes.

Uma árvore
de sombras muito
agradáveis para que a nossa
amizade seja um momento de
repouso nas lutas da vida. Que o Natal
esteja vivo em cada dia do ano que se inicia, para que
possamos juntos viver o amor em cada dia.





Actividade “Fora de Horas”/Avaliação dos Encarregados de Educação

Todas as actividades desenvolvidas fora do contexto da sala de aula, são experiências inesquecíveis e enriquecedoras, quer para os alunos que participam activamente, quer para os pais e encarregados de educação que têm o prazer de poder apreciar os feitos dos seus educandos.

Como mãe gostei imenso da actividade, o modo como foi concebida, planeada e apresentada, revelou por parte dos professores implicados um trabalho e uma vontade de que as crianças se mostrassem no seu melhor. Esse objectivo foi de longe atingido. Aos pequenos actores estão de parabéns, na sua pouca experiência de público e de palco revelaram-se bastante responsáveis e maduros nas suas pequenas actuações.

Tenho que também salientar a articulação inter-ciclos, realçando a necessidade de haver mais actividades em que possam interagir em diferentes experiências, sendo sempre de salutar a troca de experiências e de saberes.

No entanto, não posso descorar o objectivo primordial destas actividades, o motivar e encorajar as crianças a ler...a ler... e cada vez mais se sentirem sequeiros por devorar livros. A abordagem do livro pode ser feita de imensas e variadas maneiras, todas elas são positivas desde que o livro seja considerado um amigo inseparável.

Como colega só posso dar - te os parabéns e felicitar-te por conseguires cativar e entusiasmar as crianças a irem todos os dias para a escola com ânsia e vontade de aprender cada vez mais!

Laurinda Gerales



Acho que foi uma iniciativa muito bem pensada pelos professores que tiveram esta ideia. Gostei muito, como no ano lectivo anterior, mas este ano foi diferente porque, o espaço era maior e as turmas participantes interpretaram mais peças. Adorei a prestação da turma da minha filha (4º ano – turma F), não desvalorizando a turma do 6ºano.

A ideia da Biblioteca Fora de Horas é muito interessante pois, como bem disseram os professores temos que aprender a falar, a ler e expressarmo-nos bem na Língua Portuguesa. As crianças e os jovens com estas iniciativas conseguem aprender de maneira divertida a Língua Portuguesa, lendo muito, declamando poemas ou escrevendo-os, interpretando peças de teatro, expressar as suas emoções e demonstrar a sua maneira de ser é fundamental.

O convívio com os pais, alunos, e professores e todo o pessoal auxiliar foi muito bom, pois viveu um intercâmbio de ideias e emoções num espaço onde se aprendeu muito e se passou um bom bocado.

No futuro, nas próximas iniciativas, as actividades deviam ser realizadas num espaço maior, deviam de participar também os pais mesmo que alguns tenham “vergonha” como eu de falar em público, promove o convívio dos pais com a escola.

Obrigada por estas iniciativas que fazem com que os nossos filhos venham e sejam pessoas melhores e mais instruídas para que no futuro saibam escrever, ler e expressar as ideias perante os outros.

Cristina Vilela (Encarregada de Educação)



Como mãe e encarregada de educação de uma aluna da Turma F do 4º Ano da Escola EB1 de Idanha-a-Nova, manifesto o meu aval e apreço pela Biblioteca fora d'horas realizado, pela referida Turma no dia 17 de Dezembro último.

Adoramos assistir tanto eu como o Pai e o irmão da Laura Inês .

Todas estas iniciativas são de louvar, pois é uma mais valia para toda a comunidade escolar (professores, alunos, pais, encarregados de educação toda a escola em si). Ficamos aguardar novos encontros

A Encarregada de Educação,

Laura Rocha



O "Fora de Horas"

Na semana antes do Natal a professora Ilidia Milheiro, junto com outra professora da escola organizou uma representação muito bonita de leitura com os alunos da sua turma-4 F da escola de Idanha-a-Nova.

Para nós pais foi um acontecimento muito bom, por várias razões:

- Os pais têm oportunidade de chegar a conhecer melhor a vida escolar dos seus filhos, os professores, outros alunos, outros pais e um pouco do espírito geral da escola.
- Uma apresentação de leitura ou de teatro é uma forma mais lúdica de aprender para os alunos, dá-lhes mais motivação, eles preparam uma coisa em conjunto que fortalece o espírito de grupo e eles ficam orgulhosos de poderem apresentar algo que surpreenderam e deram aos pais.
- As artes em geral são uma maneira de se poder exprimir não só naquele que se aprendeu mas também os sentimentos e o espírito. Assim torna se uma aprendizagem inteira para corpo, mente e alma e não só para "a cabeça" que e muito mais afectivo.
- Nas histórias de leitura bem como no teatro transmite-se uma mensagem, em bons textos e boas peças de teatro de uma sabedoria geral da vida que acho muito importante para as crianças especialmente nestes tempos de vida rápida cheia de televisão e jogos de computador.

Gostava que houvesse muitos mais acontecimentos desta maneira!

ANJA FLIER, mae de Luna Sofia Flier.