

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS



**Compreensão Leitora: Um processo de avaliação em análise no 1º
Ciclo do Ensino Básico**

Maria do Céu Carvalho Mendes Silva

COVILHÃ

JUNHO

2010

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS

**Compreensão Leitora: Um processo de avaliação em análise no 1º
Ciclo do Ensino Básico**

Maria do Céu Carvalho Mendes Silva

COVILHÃ

JUNHO

2010

Dissertação em Estudos Ibéricos apresentada à Universidade da Beira Interior, elaborada por Maria do Céu Carvalho Mendes Silva sob orientação da Prof.^a Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha, para obtenção do Grau de Mestre (2º Ciclo).

RESUMO

O nosso estudo enquadra-se, fundamentalmente, numa proposta de Yopp Yopp, cuja visão aponta para a existência de uma didáctica específica no âmbito da exploração dos textos de potencial recepção infantil. Após a construção de um corpo teórico sobre os conceitos relacionados com a literacia leitora e com a estrutura da gramática da narrativa, desenvolvemos uma panóplia de actividades baseadas na obra intitulada “Ynari a menina das cinco tranças”, do escritor Angolano Ondjaki.

A visão multicultural aí encontrada, permite-nos desbravar caminhos ao longo da interpretação dos textos que a obra contém, cujos resultados nos deram a certeza de que estes temas permitem aos nossos alunos vivências em cenários de novas e renovadas visões do mundo.

ABSTRACT

Our study it is fit, fundamentally, in a proposal of Yopp Yopp, whose point of view points to the existence of a specific didactic related with the exploration of the texts of potential infantile reception. After the construction of a theoretical body about concepts related with reading literacy and the structure of grammar of the narrative, we developed a panoply of activities based on the entitled workmanship “Ynari the girl of five braids”, of the Angolan writer Ondjaki.

The multicultural vision found there, allowed to tame ways throughout the interpretation of the texts that the workmanship contains. The results gave us the certainty that these themes allow pupils experiences in scenes of new and renewed visions of the world.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha, pela disponibilidade e incentivo que foram fundamentais para realizar este estudo. Saliento o apoio incondicional prestado, a forma interessada e pertinente como acompanhou a realização deste trabalho.

À minha colega Estela, aos seus alunos e ao órgão de gestão do Agrupamento de Escolas de Sertã pela disponibilidade e apoio prestado.

Às minhas amigas Lurdes, Rosária, Ana, Leonor e Albertina, pelos incentivos e coragem que me foram transmitindo.

À minha sobrinha Mónica e à minha mana que me ajudaram a ultrapassar as angústias que surgiram nos momentos mais críticos, e pelo apoio prestado ao longo deste trabalho.

À minha mãe, ao meu pai, sempre presente no meu coração, aos meus filhos, Luís e Paulo, pela compreensão demonstrada.

ÍNDICE

INDÍCE	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – O PRAZER DA LEITURA: CONTRIBUTOS DOS AGENTES DE LITERACIA	5
1.1 – Literacia e leitura	6
1.2 – Da oralidade à compreensão leitora	13
1.3 – Das variáveis da leitura – ao texto, ao leitor e ao contexto	21
1.3.1 – O texto	22
1.3.2 – O leitor	22
1.3.3 – O contexto	28
1.4 – Da leitura ao leitor	29
1.5 – Avaliação e compreensão da leitura	30
1.5.1 – Reconhecer palavras – decifração	32
1.5.2 – Construindo o significado	34
1.5.3 – Microprocessos – sua compreensão	34
1.5.4 – Processos de integração – sua compreensão	35
1.5.5 – Macroprocessos – sua compreensão	39
1.5.6 – Técnicas de avaliação da leitura	41
CAPÍTULO II – DA NARRATIVA À ESTRUTURA DO TEXTO NARRATIVO	44
2.1 – A narrativa e a gramática da narrativa	45
2.2 – As previsões do leitor e a sua influência na compreensão leitora	48
2.3 – O vocabulário a sua relação com a compreensão leitora	50
2.4 – Os conhecimentos prévios e a compreensão do texto	52
CAPÍTULO III – LITERATURA INFANTIL: DA RECEPÇÃO LEITORA À COMPREENSÃO DO MUNDO	54
3.1 – Do infantil à narrativa	55
3.2 – Narrativa, didáctica e papel do mediador	59
CAPÍTULO IV – PARTE PRÁTICA	62
4.1 – A escola	63
4.2 – Projecto curricular de turma	63
4.3 – Caracterização da turma	65

4.4 – A Narrativa “ Ynari a menina das cinco tranças”:	breve sinopse	66
4.5 – Justificação da escolha da obra		67
4.6 – Propostas de actividades		73
4.6.1 – Pré-Leitura		73
4.6.2 – Durante a Leitura		76
4.6.3 – Pós-Leitura		84
4.7 - Resultados		86
4.7.1 – Hipóteses durante a Pré-Leitura		86
4.7.2 – Ficha da Pré-Leitura		88
4.7.3 – Hipótese da Leitura – 1ª, 2ª e 3ª sessões		88
4.7.4 – Fichas da Leitura - 1ª, 2ª, 3ª e 4ª sessões		90
4.7.5 – Pós – Leitura – trabalho escrito		95
4.7.6 - Em Conclusão		95
CONSIDERAÇÕES FINAIS		97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		104
ANEXOS		

INTRODUÇÃO

A Leitura, ou melhor a competência em leitura, está na ordem do dia. Na escola, e para além desta, aquele vocábulo passou a fazer parte do quotidiano dos portugueses. Nesta perspectiva, coloca-se uma questão: não era, de facto, assim? Ou será que as coisas mudaram? Com efeito, a literacia leitora é hoje discutida em todo o lado e até nos meios de comunicação, parecendo-nos que algo corre mal quer na escola, quer na sociedade portuguesa. De facto, os sucessivos PISA (*Project for International Student Assessment*), lançados pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico (OCDE), em 1997, para medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliarem o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico, têm vindo a demonstrar que o desempenho em leitura apresenta percentagens pouco satisfatórias, contribuindo para uma grande preocupação, tanto para os professores, pais/encarregados de educação, como para os próprios governantes e sociedade em geral.

O lançamento nas escolas, em Setembro de 2006, do Plano Nacional de Leitura (PNL) constitui uma resposta institucional aos níveis de literacia da população em geral e, especialmente, aos dos jovens. Trata-se de uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares e que contou com o apoio da Rede de Bibliotecas Escolares. Este projecto tem como objectivo principal aumentar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos parceiros europeus. Pretende ir ao encontro de todas as camadas sociais, no sentido de elevar os níveis de literacia que, obviamente, se constroem a partir de leituras sucessivas. O seu impacto será tanto maior, quanto mais cedo vier a ser encarado como um projecto comum, cujo sucesso depende da intervenção de todos e de cada um.

Apesar do investimento da escola e das bibliotecas que, nas últimas décadas, têm vindo a incrementar diversas actividades destinadas a criar o interesse pelo livro e o

prazer de ler, a situação não é muito animadora, contudo, importa compreender as razões do problema e encontrar as estratégias para o resolver.

O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) iniciado muito recentemente, no ano lectivo 2006/07, tem procurado responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da Língua Portuguesa, no 1º Ciclo do Ensino Básico, especialmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita, levando a um maior sucesso na aprendizagem em todas as áreas, consequência do carácter transdisciplinar da língua materna. De facto, o Ministério da Educação decidiu promover o desenvolvimento de um programa de formação contínua de professores, destinado a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como objectivo melhorar os níveis de compreensão da leitura, da expressão oral e da escrita em todas as escolas do 1º Ciclo. O programa pretende criar, nestes estabelecimentos de ensino, uma dinâmica de formação de professores que conduza a uma mudança das práticas lectivas.

Embora a avaliação do PNEP ainda esteja por efectuar, leva-nos a pensar que trará junto dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico uma mudança benéfica, implicando novas metodologias e novas perspectivas sobre o ensino. O 1º Ciclo do Ensino Básico é, indiscutivelmente, o lugar onde as aprendizagens processuais se iniciam. Deste modo, tem maior pertinência um investimento no âmbito da educação, visando novas estratégias e novas aprendizagens. Ora, se defendermos novas estratégias e, conseqüentemente, novas aprendizagens pensamos que os materiais /textos/discursos que as completam deverão também apresentar inovação. Até aqui, o manual consistia o texto por excelência do contexto pedagógico. Era quase impensável ao professor do 1º Ciclo utilizar outros materiais para além deste.

As narrativas infantis são hoje uma presença constante na sala de aula, no sentido de desenvolverem diferentes competências. Naturalmente, ao serem leccionadas com objectivos diferentes visam, sobretudo, um objectivo principal: desenvolver o gosto pela leitura. Neste âmbito, entende-se que estas deverão proporcionar às crianças novas e renovadas visões do mundo, numa encruzilhada constante de apropriação de mecanismos de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Também os temas presentes nas narrativas enquadram-se em visões multiculturais que a escola do presente não pode colocar de lado. Com efeito, de país de emigrantes passámos a país de imigrantes, sendo a nossa escola um lugar de acolhimento e de múltiplas aprendizagens, onde as crianças de outros países representam uma mais-valia. Trazem saberes e culturas diferentes que partilham com os nossos alunos, comungando de outras perspectivas sobre o mundo.

Nesta perspectiva, os objectivos da nossa dissertação são os seguintes:

- Formar leitores;
- Desenvolver estratégias fundamentadas na didáctica da literatura infantil;
- Justificar a inserção no contexto pedagógico da literatura de recepção infantil.

Para a elaboração da nossa dissertação, procedemos, obviamente, a uma estrutura que passamos a explicar.

O nosso estudo está organizado em quatro capítulos. Após a introdução, onde se refere o contexto inerente às finalidades do estudo, se enunciam os objectivos do mesmo e a sua organização, segue-se o primeiro capítulo – O Prazer da Leitura: contributos dos Agentes de Literacia. Nele evidencia-se a leitura, a motivação para a leitura, a importância das bibliotecas escolares na promoção da leitura, o desenvolvimento oral e a articulação com a leitura e escrita, as componentes da compreensão leitora, a síntese dos processos de leitura compreensão e a avaliação dos processos de leitura.

No segundo capítulo – Da narrativa à estrutura do texto narrativo – faz-se uma abordagem à estrutura da narrativa e gramática da narrativa, importância das previsões do leitor, do vocabulário e dos conhecimentos prévios para a compreensão leitora.

O terceiro capítulo – Do infantil às narrativas – refere-se à importância da literatura infantil para a formação e desenvolvimento global da criança.

Assim, no enquadramento teórico constam os seguintes parâmetros/conceitos:

- Literacia e leitura;
- Da oralidade à compreensão leitora;
- Das variáveis da leitura – ao texto, ao leitor e ao contexto;
- O texto;
- O leitor;
- O contexto;
- Da leitura ao leitor;
- A avaliação e compreensão da leitura;
- A avaliação da leitura e suas dimensões;
- Reconhecer palavras – decifração;

- Construindo o significado;
- Microprocessos – sua compreensão;
- Processos de integração – sua compreensão;
- Macroprocessos – sua compreensão;
- Técnicas de avaliação da leitura;
- A narrativa e a gramática da narrativa;
- As previsões do leitor - sua influência na compreensão leitora;
- O Vocabulário - sua relação com a compreensão leitora;
- Os conhecimentos prévios e a compreensão do texto;
- Do infantil à narrativa;
- Narrativa, didáctica e papel do mediador.

O quarto capítulo debruça-se sobre o estudo da Narrativa: “Ynari a Menina das Cinco Tranças” desenvolvida com alunos do 1º Ciclo, pertencentes a uma escola do meio rural, do Agrupamento de Escolas de Sertão, Distrito de Castelo Branco. A nossa opção no estudo assenta, fundamentalmente, em Azevedo (2007), pois permite ao leitor (aluno) participar na construção de significados e através da sua imaginação vai descobrindo outras realidades. Em simultâneo, baseamo-nos em Giasson (1993), cujo modelo de ensino explícito permite trabalhar os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e processos metacognitivos. E didáctica da literatura infantil proposta por Yopp e Yopp, (2006), pretendendo-se que os alunos desenvolvam competências leitoras.

Por último, apresentam-se as considerações finais, um conjunto de sugestões para trabalhos futuros e as limitações do estudo. Segue-se a bibliografia e o corpo de anexos.

**CAPÍTULO I - O PRAZER DA LEITURA:
CONTRIBUTOS DOS AGENTES DE LITERACIA**

1.1 – Literacia e leitura

Actualmente, a escola tem de desenvolver pedagogias de leitura, no sentido de formar leitores não só competentes, mas também críticos. Na verdade, se pretendemos construir comunidades de leitores caracterizadas por competências que estejam para além da capacidade de descodificar textos é necessário repensar o processo de formação dos alunos enquanto leitores. Daí, a pertinência de criar situações para leitura de acordo com os seus interesses, com diferentes textos e actividades diversificadas (Dionísio, 2005).

A leitura tem de proporcionar ao leitor prazer e satisfação, como salienta Cadório (2001:41):

(...) a leitura lúdica pode estar ao dispor dos leitores, como forma de evasão e de alienação de uma ambiência fervorosa, movimentada, dominada pela rapidez dos acontecimentos. A leitura permite uma sensação de liberdade, de evasão e distanciamento dos constrangimentos do quotidiano. Mergulhando noutras experiências, a consciência fica liberta para se unir a outra realidade num universo fictício.

De facto, a ficção pode ser levada para a aula, pois pode ser um meio para atrair os alunos para a leitura. Quem não gosta de sonhar e sentir que algo que lhe agrada pode ser real? A leitura, efectivamente, pode dar acesso a qualquer coisa de extraordinário e ser também uma maneira de nos sentirmos livres.

Na opinião de Soares (2003), ler não é só ler, é antes de mais uma forma de estar, fazer, ter e ser. Ao ler o leitor introduz na sua vida motivos, cores de padrão inteligente, aberto e livre, concebendo assim, diferentes capacidades que o distinguem do animal.

Para Amor (1993), se queremos motivar o aluno para a leitura, devemos partir da realidade, do conhecimento do que estes lêem, mesmo que a qualidade não seja a melhor, pois o que importa é ler material impresso e assim, aos poucos, vai começando a desenvolver hábitos de leitura e a criar o gosto por outros textos.

Como é evidente, o professor ao apresentar um texto aos alunos deve chamar a atenção para o tema, que deve ir ao encontro dos interesses dos alunos, e explicar a sua

estrutura. As actividades a realizar após a leitura também carecem de uma explicação antecipada, para que os alunos não sejam apanhados desprevenidos. Pois, como evidencia Cadório (2001: 45), “é sempre importante que o professor estabeleça objectivos significativos de aprendizagem que norteiem a selecção das actividades e mostrem a leitura como uma actividade interessante, válida e útil.”

Segundo Azevedo (2007), o leitor ao ler um texto literário vai participar na co-construção dos significados. Através da sua imaginação vai descobrindo outras experiências, outros valores, bem como outras realidades.

Na verdade, é importante que o aluno compreenda que o acto de ler tem uma função no meio de toda a aprendizagem. Contudo, tem de perceber que para além de se tratar de uma forma de ensinar é também uma diversão. Soares (2003) refere que, quando a escola está a ensinar a ler estimula a fantasia.

Nos dias que correm os professores estão, cada vez mais, preocupados com o desinteresse revelado pelos alunos pela leitura. A culpa da falta de interesse recai, muitas vezes, nos meios de comunicação social. Abrantes, citado por Amor (1993), refere que devemos aliar a escrita, a leitura, a fala, aos meios audiovisuais e aos *media*, sendo esta uma estratégia significativa.

Morais (1997), acrescenta que hoje a leitura é feita cada vez mais no ecrã e pode ter uma cadência que foge ao leitor. De facto, hoje há sempre algo para ler no ecrã, seja num aeroporto, numa estação ferroviária, numa repartição pública, num centro comercial ou mesmo na auto-estrada, onde há sempre indicações em painéis electrónicos para ler. Felizmente, até nas escolas este fenómeno é real, pois são cada vez mais as escolas onde o uso do computador é uma realidade.

A promoção do gosto pela leitura passa também pela criação de espaços e condições onde o prazer de ler aconteça. Neste sentido, para cativar e formar futuros leitores é, também, importante conceber um espaço, em torno da leitura, sedutor e mágico que proporcione bem-estar, encanto e fascínio, de modo que ler seja encarado como algo agradável e atraente (Alarcão, 1995).

Com efeito, o espaço de leitura tem uma importância relevante já que se pretende que este seja capaz de captar novos leitores para diferentes leituras, despertando neles o prazer da leitura literária e do gosto de ler. Neste espaço, o leitor pode manusear à vontade os livros, observar as imagens, ler só o que lhe apetecer no local que quiser. O importante é que ele se deixe envolver no contexto, que encontre o

esclarecimento para as dúvidas, abra uma nova porta para o mundo que o rodeia e alargue os seus conhecimentos.

O desempenho de quem dinamiza as sessões de leitura é também muito importante, ele terá que saber criar um ambiente favorável para proporcionar prazer aos leitores ou aos ouvintes das histórias (Cerrillo, 2006).

A acção de ler é um processo complicado que obriga a pensar, a reflectir, pelo que envolve subjectividade. De facto, não se pode desejar que os alunos se transformem leitores autónomos autonomamente, torna-se necessário mostrar-lhe como podem fazer.

Pennac (1998) no seu livro *Comme um Roman* refere que só haverá leitura, no sentido de diálogo afectivo, entre dois *eus* se se conseguir despertar no leitor o interesse pelo livro. O mesmo autor refere que os direitos inalienáveis do leitor são um marco que lhe deixam a total liberdade. Ele sintetiza-os assim:

- O direito de não ler;
- O direito de saltar páginas;
- O direito de não acabar um livro;
- O direito de reler;
- O direito de ler não importa o quê;
- O direito de amar os heróis dos romances;
- O direito de ler não importa onde;
- O direito de saltar de livro em livro;
- O direito de ler em voz alta;
- O direito de não falar do que se leu.

Ele vai mais longe concluindo que, se o ensino da prática da leitura se basear, no futuro, nesses itens, mudaríamos as atitudes dos alunos face à leitura (Pennac, 1998).

De facto, os professores não se cansam de pedir aos alunos que leiam, mas estes não os levam a sério. Eles têm que se sentir motivados para pegar num livro e não entender o pedido como uma obrigação. É necessário que eles compreendam que sem ler e compreender o que lêem não vivem, não aprendem, não se cultivam e não crescem como seres humanos (Pennac, 1998).

A biblioteca, hoje, transformou-se num espaço onde se pretende transformar os momentos da leitura em encantamento. Nos seus primórdios ela surgiu da necessidade do homem juntar e guardar informação importante. Inicialmente, a informação era

registada em placas de argila. Mais tarde, o papiro veio facilitar a escrita o que contribuiu para o aumento dos documentos escritos. Ao papiro seguiu-se a utilização do pergaminho que permitiu elaborar livros algo semelhantes aos actuais. A utilização do pergaminho facilitou a preservação de obras literárias que eram transcritas manualmente, no entanto, pelo seu custo só podiam ser adquiridos pela classe abastada. Com o aparecimento do papel e criação da imprensa a escrita deixou de ser artesanal, passando a ser efectuada em cadeia. A produção em grande escala tornou o livro num objecto acessível a um público mais diversificado, passando a ser lidos por outras classes sociais.

Com a vulgarização do livro na escola e as mudanças sociais ocorridas no início do século XX, apareceu um novo conceito de biblioteca. Esta passou a ser um espaço onde os alunos podiam realizar actividades de pesquisa que consistia essencialmente na procura de informação sobre determinado assunto, para a realização de trabalhos escolares. Nesta biblioteca os livros estão organizados em estantes e o acesso aos mesmos é feita através do responsável da biblioteca.

Actualmente, na biblioteca escolar o acesso à informação é livre proporcionando um contacto aprazível e fácil com os livros de diferentes estilos literárias o que fomenta o despertar do gosto pela leitura. Aliás veja-se o manifesto da biblioteca escolar:

A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis.

In “Manifesto da Biblioteca Escolar”

A biblioteca escolar é para muitos alunos o único lugar onde encontrar livros. Como diz Dionísio:

Se assumirmos que a escola é para muitos o único lugar de contacto com os livros e a leitura, podemos entendê-la como espaço ideal para a estruturação de uma comunidade leitora cuja acção ultrapassará sempre os muros bem delimitados da instituição (...) Na escola as bibliotecas reúnem as condições para se constituírem como espaço aglutinador e estruturante de uma comunidade para quem ler é uma actividade inerente ao quotidiano; para quem ler não significa a posse de uma posição social determinada (Dionísio, 2000:44).

A biblioteca escolar deverá ser uma ferramenta de inovação e apoio ao desenvolvimento curricular que irá completar o trabalho realizado na aula e que assim, poderá ter efeito positivo ao nível do ensino.

De acordo com o Manifesto Escolar (1999) da Unesco (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) a missão da Biblioteca escolar é a seguinte: disponibilizar serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitam a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação, em todos os suportes e meios de comunicação.

As bibliotecas escolares articulam-se com as redes de informação e de bibliotecas de acordo com os princípios do Manifesto da Biblioteca Pública da Unesco. O pessoal da biblioteca apoia a utilização de livros e outras fontes de informação, desde obras de ficção a documentários, impressas ou electrónicas, presenciais ou remotas. Os materiais completam e enriquecem os manuais escolares, materiais e estratégias de ensino, estabelecendo pontes com o currículo nacional.

Está demonstrado que quando os bibliotecários e professores trabalham em conjunto, os alunos alcançam níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e de competências no âmbito das novas tecnologias de informação e comunicação.

Ainda, de acordo com este manifesto, as bibliotecas escolares devem disponibilizar os seus serviços, de igual modo, a todos os membros da comunidade escolar, independentemente da idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua e estatuto profissional ou social.

No mesmo documento está previsto que aos utilizadores que, por qualquer razão, não possam usar os serviços materiais comuns na biblioteca, devem ser disponibilizados serviços e materiais específicos, assim como o acesso aos serviços e colecções. Deve orientar-se pela Declaração Universal dos Direitos e Liberdades do Homem das Nações Unidas e não deverá ser sujeito a qualquer forma de censura ideológica, política ou religiosa ou pressões comerciais.

Fazendo a biblioteca parte integrante do processo educativo, e sendo os seus objectivos essenciais ao desenvolvimento da literacia, das competências de informação, do ensino, da aprendizagem e da cultura correspondem aos seguintes serviços básicos:

- a) Apoiar e desenvolver os objectivos delineados de acordo com as finalidades e curriculum da escola;

- b) Promover e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, e também da utilização das bibliotecas ao longo da vida;
- c) Oferecer oportunidades de produção e utilização de informação para o conhecimento, compreensão, imaginação e divertimento;
- d) Ajudar os estudantes na aprendizagem e prática de capacidades de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza, suporte ou meio, usando de sensibilidade relativamente aos modos de comunicação de cada comunidade;
- e) Favorecer o acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que exponham os estudantes, ideias, experiências e opiniões diversificadas;
- f) Preparar actividades que favoreçam a tomada de consciência cultural e social e a sensibilidade; trabalhar com os estudantes, professores, administradores e pais de modo a alcançar as finalidades da escola.
- g) Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são fundamentais à construção de uma cidadania efectiva e responsável e à participação na democracia e promover a leitura, os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e do meio.

A biblioteca escolar exerce estas funções incrementando políticas e serviços, escolhendo e obtendo recursos, facultando acesso físico e intelectual a fontes de informação adequadas, disponibilizando equipamentos educativos e dispondo de pessoal treinado. Para reforçar a ideia do papel das bibliotecas escolares Dionísio (2000) diz-nos que estas são:

(...) Um centro independente para actividades educativas e como serviço de apoio às actividades educativas gerais da escola, podem criar condições para que a leitura encontre formas de realização, controladas ou não curricularmente, mas sempre menos constrangidas e, assim potencialmente autónomas, possibilitando aos sujeitos da escola orientarem-se nos sentidos à sua medida e não por mediação de outros. (Dionísio, 2000:459)

Se na sociedade actual a função da biblioteca é encarada em moldes completamente diferentes do passado, também o papel do professor bibliotecário mudou, ele tem que conhecer bem os seus instrumentos de trabalho, saber usá-los dando vida à biblioteca, de modo a que os futuros leitores tenham acesso à leitura e a

transformem em prazer, ampliem os conhecimentos e, posteriormente, venham a ter um papel interventivo na sociedade. Com efeito, os conhecimentos alcançados pela leitura ajudam a uma melhor inclusão do indivíduo na sociedade e a agir sobre a realidade transformando-a.

Efectivamente, o livre acesso à informação de diferentes obras literárias e uma diversidade de opções de leitura interessante ajuda a fomentar o gosto pela leitura e justifica a existência da biblioteca na escola.

A biblioteca escolar para ter sentido tem de ser funcional, isto é, ter uma função própria dentro da escola, criar um clima favorável à descoberta dos livros e, conseqüentemente, motivar para a sua leitura. Através dos saberes adquiridos na leitura o indivíduo consegue impor a sua marca, integrar-se e actuar na sociedade. Neste sentido, a biblioteca tem que estar bem integrada no espaço e destacando-se e cativando a comunidade escolar. Para isso, salienta-se a importância do conforto, decoração do espaço físico e boas condições de arejamento e acústica, bem como a distribuição dos livros nas estantes devendo estar acessíveis a todos e serem diversificados.

Hoje, como é evidente, numa biblioteca não encontramos só livros, há material informático, com ligação à *Internet* e outro equipamento necessário para satisfazer as necessidades dos utilizadores.

Uma vez criado, decorado e equipado o espaço da biblioteca, é necessário dar-lhe vida, ou seja proceder à dinamização e animação. Neste âmbito, as escolas têm vindo a realizar actividades diversas tais como: realizar a hora do conto, usar fantoches e adereços para contar histórias, convidar escritores, fazer a feira do livro e desafiar um grupo de crianças a passar uma noite na biblioteca.

Em algumas as bibliotecas vem sendo hábito a organização clubes de leitura, onde os leitores se reúnem para conferenciar sobre obras lidas, no sentido de partilharem os significados e proporcionarem críticas. Autores como Yopp e Yopp (2006), realçam a importância desta actividade de partilha e reflexão sobre os livros trata-se, sem dúvida, de uma forma de comunicar aos outros o prazer pela leitura, bem como o modo de cada participante aumentar os seus conhecimentos sobre o texto ou as obras em questão.

Na verdade, se pretendemos fazer desabrochar o gosto pela leitura, na biblioteca ou sala de aula, precisamos criar um ambiente estimulante, mas também é crucial que as leituras propostas não tenham carácter obrigatório devem, antes, ser orientadas no sentido de provocar gozo ao leitor. Então, se queremos criar um leitor, temos de dar-lhe

a possibilidade de escolher o que quer ler, pois, assim, ele projecta-se mais facilmente e aumenta as suas capacidades compreensivas.

À medida que os leitores começam a aprender a ler e a dominar as técnicas da leitura, estes vão lendo cada vez mais e, aos poucos, tornam-se pessoas mais participativas, mais capazes de intervir e actuar sobre a realidade. Quando a leitura se torna uma fonte de prazer, despertando encantamento, o leitor fica, de tal modo, enfeitiçado que deseja ler e ler para entrar no caminho da magia e no mundo das personagens maravilhosas dos contos.

A escola que deseja formar leitores deve por à disposição os livros e textos que fazem despontar o encantamento, a imaginação e a descoberta construindo uma relação afectiva entre leitor e livro. Estabelecendo, entre eles, um relacionamento muito próximo, onde a realidade e ficção caminham de mão dadas.

1.2- Da oralidade à compreensão leitora

Aprendemos a falar no seio da família, mas é na escola que se inicia a aprendizagem da leitura. Assim, a escola deve conhecer modelos implicados na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

A aquisição da linguagem na criança parece ocorrer num período propício. Nas crianças até aos cinco anos detectam-se algumas deficiências no âmbito da fonologia e da morfossintaxe. Contudo, a partir desta idade, a estrutura gramatical básica deverá atingir o equilíbrio e a criança demonstrará menos afastamentos na produção dos modelos linguísticos constituídos (Lopes & Costa, 2009).

Existe a necessidade de aceder, o mais precocemente possível, ao código linguístico oral, baseia-se na necessidade de construir, paulatinamente, um sistema de signos de carácter interno que o represente. Neste sistema baseia-se um segundo sistema simbólico, formado pelo conjunto de símbolos que permitem a passagem à linguagem escrita. (Lopes & Costa, 2009: 63).

A Escola é um local, por excelência, onde se fala, no entanto, nem sempre há interferência didáctica, ordenada e planificada para ensinar a falar e a ouvir e as aprendizagens no seio da família têm um cunho mais informal.

Os estudos realizados pelo *Project for International Student Assessment* (PISA) expõem o conceito de literacia como sendo a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e reflectir sobre os textos orais, atingindo os seus objectivos, a desenvolvendo os seus próprios conhecimentos e potencialidades participando na sociedade activamente. (M.E., 2001).

Pela importância que é atribuída a estes relatórios cabe, nesta parte da dissertação uma breve alusão aos mesmos. Salienta-se que, estas preocupações não são apenas nossas, mas também de outros países da Europa. O PISA foi criado e lançado em 1997 pela “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico” (OCDE), no sentido de monitorizar, de forma regular e numa perspectiva comparativa, a nível internacional, os resultados dos sistemas educativos em termos de desempenho dos alunos. Este projecto procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos (na idade normal para o final da escolaridade obrigatória) na literacia em Leitura, Matemática e Ciências.

Os conhecimentos que se querem aferir correspondem, por princípio, ao tipo de competência esperada em actividades diárias, finda a escolaridade obrigatória. Relativamente aos conteúdos está determinado que estes sejam passíveis de serem respondidos por alunos que, aos 15 anos, frequentem o 7º ano de escolaridade ou mais.

A primeira recolha de informação ocorreu em 2000 (primeiro ciclo do PISA) e teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. O estudo envolveu, então, cerca de 265 000 alunos de 15 anos, de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE. Em Portugal o PISA envolveu 149 escolas (sendo 138 públicas e 11 privadas), abrangendo 4604 alunos, desde o 7.º ao 11.º ano de escolaridade.

Os resultados deste estudo revelaram que os alunos sabem pouco e, provavelmente, têm um ensino pouco apropriado. Na verdade, verificou-se que em Portugal há umas diferenças significativas entre os melhores e piores alunos.

O segundo ciclo do PISA (PISA 2003), contou com 41 países, incluindo a totalidade dos membros da OCDE (30), abrangendo mais de 250 000 alunos de 15 anos. O estudo deu um maior enfoque à literacia matemática e teve como domínios secundários as literacias de leitura e científica, bem como a resolução de problemas. No nosso país o PISA envolveu 153 escolas (141 públicas e 12 privadas), abrangendo 4608 alunos desde o 7º ao 11º ano de escolaridade.

No terceiro ciclo do PISA (PISA 2006), houve preponderância da literacia científica e contou com a participação de cerca de 60 países, envolvendo mais de 200

000 alunos de 7 000 escolas. Em Portugal, o PISA envolveu 172 escolas (152 públicas e 20 privadas), abrangendo 5109 alunos, desde o 7º ao 11º ano de escolaridade. Quanto aos resultados obtidos na literacia em leitura, o valor de 2006 é superior ao de 2000, mas inferior a 2003. Quando confrontados com os alunos dos outros países, os portugueses apresentam um desempenho em literacia de leitura semelhante a outros países mediterrânicos, como Itália, Grécia e Israel.

As questões mais relevantes, levantadas pelo PISA, apontaram o percurso a seguir: a conjugação de todos os organismos e entidades para a elaboração de um Plano Nacional de Leitura (PNL), plano esse que pudesse funcionar através de uma rede nacional de promotores de leitura, onde se incluíam bibliotecas municipais escolares. A articulação entre Ministério da Cultura e Ministério da Educação seria a chave desse plano. A formação de mediadores que colocassem o plano em funcionamento seria essencial para um bom resultado. Nesta sequência, surge em Portugal o PNL, no dia 1 de Junho de 2006, por iniciativa do Ministério da Educação e da Cultura e do Ministério do Assuntos Parlamentares e que contou com o apoio de Redes de Bibliotecas Escolares, Gabinete Estatístico e Planeamento da Educação, e Direcções Regionais do Ministério da Educação.

Mediante o exposto, surge um novo conceito que chamamos de “oracia” e que podemos definir, com base na definição de literacia, como sendo a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os “textos orais”, de modo a alcançar os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Em suma, a oracia é a capacidade de comunicar oralmente e de forma competente. Assim, e tal como sucede com a literacia, também podemos falar de oracia em compreensão e de oracia em produção. Sendo a oracia em compreensão o saber ouvir e a oracia em produção o saber falar. O saber ouvir envolve capacidade de concentração e de processamento/assimilação de informação. O saber falar inclui saber ajustar a linguagem ao público, ao contexto e à finalidade.

De facto os estudos evidenciam que a aprendizagem e avaliação de todas as capacidades escolares, quer se trate de matemática ou de qualquer outra disciplina, depende da competência oral. Salienta, também, que da capacidade na oralidade depende a interacção com os outros falantes da comunidade e conseqüente realização profissional. Destacando-se o facto de os alunos na vida social adulta necessitarem de competência oral sofisticada, como por exemplo, situações de comunicação proporcionadas pela televisão, rádio, cinema, que oferecem informação que os cidadãos

têm que saber seleccionar o que interessa; situações em que, pela comunicação oral, se compra ou vende, se procura informação ou se reclama. Na realidade, no seu dia-a-dia o cidadão necessita pôr à prova as capacidades fundamentais de saber ouvir e saber falar, daí que se considere importante a promoção da oracia no meio escolar actual.

Quando ocorre a aquisição da linguagem oral, há uma ascensão a uma dimensão de conhecimentos que representa todas as dimensões contidas na actividade intercomunicativa. Os conhecimentos inserem-se tanto nos aspectos de forma, como nos de conteúdo e também nos aspectos do seu uso em contextos pluridimensionais (Lopes & Costa, 2009).

O saber ouvir, saber falar e a competência oral contêm quatro competências: competência técnica; competência semântica; competência sintáctica textual; e competência pragmática.

A competência relacionada com os aspectos físicos do código designa-se por competência técnica e está relacionada com a identificação dos sons. A competência que consta em captar a ligação entre os significantes e o significado, que funciona ao nível dos lexemas e unidades semânticas superiores, designa-se por competência semântica. A competência sintáctica textual possibilita ao indivíduo obter as ligações que se estabelecem no eixo sintagmático, dentro de um enunciado. A competência pragmática relaciona a informação recebida sobre as características da situação comunicativa.

A utilização das competências, acima referidas, faz surgir a aprendizagem e outros saberes. Quando se dominam processos e dimensões linguísticas adaptando-os a diferentes contextos, finalidades e se adequa a linguagem aos destinatários significa que se sabe falar. Ao estabelecer um diálogo há a comunicação oral que abrange também o saber ouvir que implica compreensão e retenção da informação oral.

O processo de aquisição da linguagem oral é, como se pode constatar, moroso e complexo. Aos três anos uma criança domina basicamente a língua materna, quer a nível gramatical, quer ao nível pragmático o permite que uma criança seja um interlocutor atento, interessado e participativo, no entanto, ela ainda não é um ouvinte nem um locutor hábil. Ao iniciar a escolaridade obrigatória, aos seis anos, a criança ainda está a adquirir ou ultimar alguns aspectos gramaticais da língua materna. Estudos realizados em Portugal, Sim-Sim et al. (1997), revelaram que algumas construções sintácticas, como passivas e relativas, podem ainda não ser entendidas por crianças de oito ou nove anos, por conseguinte poderão não ser utilizadas. Também, as

competências pragmáticas não estão totalmente dominadas aos seis anos, pois uma criança com esta idade dificilmente analisa e retém informação constante de um debate ou consegue estruturar uma exposição.

Face aos dados das investigações, o contacto linguístico é muito importante no desenvolvimento da oralidade. No entanto, é sabido que o ambiente familiar de muitas crianças lhes proporciona um registo informal muito restrito, daí a importância do papel da escola, principalmente nos níveis iniciais de escolaridade, na preparação da oratória nos seus alunos.

Na escola ensinar a falar pressupõe que o aluno tome consciência sobre a sua escolha linguística e comunicativa, desenvolva a capacidade de falar em diferentes situações que solicitem um discurso programado, de modo que ocorra a compreensão da mensagem ouvida e da sua estruturação.

A didáctica da estruturação do ouvir, de acordo com Pavoni (1984) deveria desencadear-se em três fases diferentes que se completam: a pré-audição, audição e pós-audição. A fase da pré-audição determina que haja uma razão para ouvir despertando, no ouvinte, expectativas e com base no conhecimento do seu mundo, desenvolver antecipações. Na fase seguinte, a audição, mantém-se a antecipação, a verificação e a memorização de modo a manter a sua atenção. Na terceira fase, da pós-audição, realiza-se a compreensão e introduz-se actividades no processo de ouvir.

Segundo Lopes e Costa (2009), para orientar a escuta fornecem-se indicações sobre o tema antes de começar o discurso, indica-se o objectivo para a tarefa de ouvir e as passagens relevantes do que vai ser ouvido. A aplicação destas orientações ajudam captar a atenção e concentração necessária para a compreensão da informação e aquisição das aprendizagens escolares.

A actividade oral tem que ser orientada em termos didácticos, mas também deve ser avaliada. Para fazer a avaliação podem ser usados instrumentos e parâmetros em conformidade com os objectivos de escuta. Entre os possíveis instrumentos referem-se os seguintes:

- Fichas de anotação;
- Lista de controlo;
- Escalas de auto-avaliação;
- Transcrição;
- Escalas de valoração.

No seu dia-a-dia o professor deve reflectir e estar atento ao registo de língua que utiliza, na sala de aula, bem como saber qual o registo de língua que pretende para os alunos, para isso terá que realizar e sugerir actividades e estratégias próprias para a potenciação das suas competências linguísticas.

Com objectivo de promover o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos, nomeadamente a linguagem oral, o professor pode desenvolver actividades diversas, como por exemplo: ouvir e dizer adivinhas, lengalengas, trava-línguas; elaborar uma lista de palavras; juntar-lhe um prefixo, formando novas palavras; juntar uma lista de rimas e fazer com elas um texto encadeado; formar novas palavras por acréscimos, supressões ou mudança de sílabas Na planificação destas actividades torna-se importante fazer a ligação do desenvolvimento da linguagem oral com a leitura e com a escrita. A figura 1.1 ilustra bem a ligação existente entre o desenvolvimento da linguagem oral com a leitura e com a escrita.

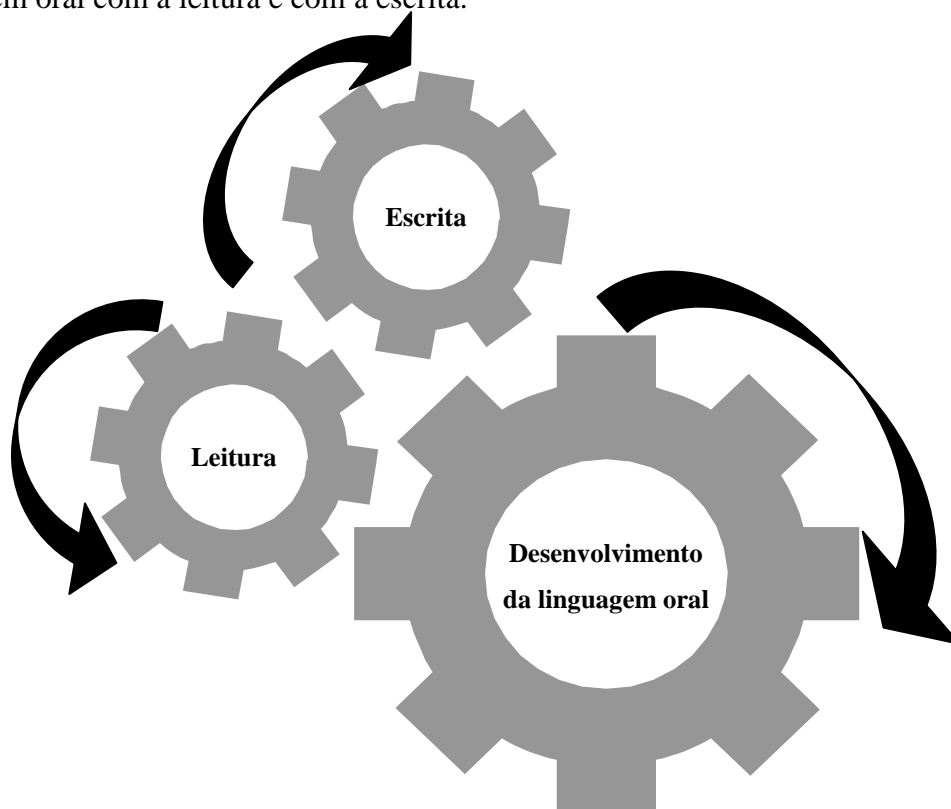


Figura 1.1. A necessidade de articulação do desenvolvimento da linguagem oral com a leitura e com a escrita (Lopes & Costa, 2009)

Pela importância atribuída à oralidade, vejamos a definição dos conceitos de consciência fonológica e morfológica.

A consciência fonológica pode ser definida como sendo a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral. As competências de oralidade têm que ser desenvolvidas na escola, sendo a forma de preparar a criança para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. A consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se no contacto das crianças com a oralidade. Sendo na relação dela com diferentes formas de expressão oral que esta capacidade metalinguística se expande.

Vários investigadores, desta temática, são categóricos, ao afirmarem que a consciência fonológica tem um papel determinante, enquanto requisito facilitador nos processos de aprendizagem/desenvolvimento da leitura/escrita (Azevedo, 2006; Freitas et al., 2007).

A consciência fonológica pressupõe a capacidade que a criança tem em perceber que a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas.

Os níveis da consciência fonológica são: consciência silábica (divisão da palavra em sílabas intuitivamente), consciência intrassilábica (capacidade de manipular sons dentro de uma palavra) e a consciência fonémica (capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra) (Freitas et al., 2007)

Na escola, a criança toma conhecimento da correspondência entre as letras e os sons. A apresentação escrita da palavra vai permitir-lhe que tome consciência da existência do fonema e desenvolva a capacidade de analisar os fonemas que a compõe, desenvolvendo a consciência fonémica. Esta capacidade é a última a ser adquirida pela criança, revelando-se essencial na aprendizagem da leitura, bem como nos níveis de desempenho nos primeiros anos de escolaridade. No processo da aquisição da escrita desenvolve-se a consciência fonémica, tornando-se a consciência fonológica imprescindível na aquisição do domínio da escrita. Salienta-se que, todos estes processos são dependentes uns dos outros.

Uma vez que a consciência morfológica permite reconhecer nas palavras unidades menores com significado gramatical ou lexical, ao longo do 1º ciclo devem ser desenvolvidas actividades com vista à promoção da consciência morfológica, de modo que no final do ciclo tenham sido trabalhados e assimilados alguns conteúdos gramaticais nomeadamente: distinção entre palavras variáveis e invariáveis; flexão

nominal em número e género; flexão em pessoa dos pronomes pessoais; flexão verbal em número pessoa, tempo-modo-aspecto e os respectivos paradigmas flexionais regulares de 1ª, 2ª, e 3ª conjugação; distinção entre palavras simples e complexas e a distinção entre radical e afixos; prefixos e sufixos derivacionais mais produtivos.

A consciência morfológica desempenha um papel importante no desenvolvimento da competência da leitura, nomeadamente na sua compreensão, assim, torna-se pertinente reflectir sobre a compreensão leitora.

De facto, a competência leitora aproveita ou desenvolve estratégias e saberes já adquiridos e vai centrar-se no reconhecimento de marcas discursivas e linguísticas próprias da língua. Na opinião de Smith (2003), a compreensão da leitura adquire-se tendo em conta a natureza da linguagem e as diferentes características de operação do cérebro. Para Giasson (1993) ler implica compreender, com efeito, o leitor dá sentido ao texto e utiliza-o conjuntamente com os seus conhecimentos e intenção de leitura.

Segundo Fernández (2005), há tantas leituras como leitores, contudo criar um sentido do texto não significa que cada um interpreta como lhe apetece. Efectivamente, cada um adiciona ao significado do texto os conhecimentos e as experiências pessoais. Durante a leitura cada oração, cada parágrafo vai completando e modificando o significado dos anteriores, tudo isto compõe o significado e a compreensão global do texto.

Giasson (1993) refere que só podemos afirmar que um leitor compreendeu um texto quando ele consegue activar ou construir um esquema que explica os objectivos e os acontecimentos escritos. No entanto, evidencia-se que é necessário compreender como funciona o leitor, porque é fundamental diferenciar a capacidade de leitura (em sentido interpretativo), da capacidade de compreensão. Com efeito, há alunos que, quando se lhes lê um texto, não revelam dificuldade na sua compreensão. No entanto, quando fazem a leitura individual não conseguem compreender o que leram. De facto, eles necessitam de dominar os mecanismos básicos de activação da leitura, assim, quando, por exemplo, se verificam dificuldades de descodificação há um bloqueio ao nível da compreensão.

A compreensão leitora foi vista, durante muito tempo, como um conjunto de sub-habilidades a ensinar de forma hierarquizada, iniciando-se no descodificar, ao encontrar sequências de acções, ao identificar a ideia principal do texto. Quando todas estas habilidades estivessem adquiridas poderíamos falar de um bom leitor. Contudo, com os estudos realizados no âmbito da compreensão leitora, esta concepção foi

mudando e evoluindo, passando a ser entendida de uma forma mais global, virada para a integração dos vários níveis de compreensão, para a interacção de modelos e processos, para a inclusão das diferentes estruturas, das habilidades ou estratégias, e passou a ser também considerada a conjugação entre texto – leitor – contexto.

1.3- Das variáveis da leitura - ao texto, ao leitor e ao contexto

Como temos vindo a afirmar, a leitura exige a interacção de múltiplos factores. De facto, na actual investigação sobre a leitura há unanimidade considerável quanto à concepção da mesma como um processo interactivo, assim como relativamente às três grandes componentes que enformam esse mesmo processo: o texto, o leitor e o contexto (Irwin, 1986; Langer, 1986; Ruddell & Unrau, 1994). As actuais pesquisas podem ser sintetizadas no seguinte esquema (Giasson, 1993).

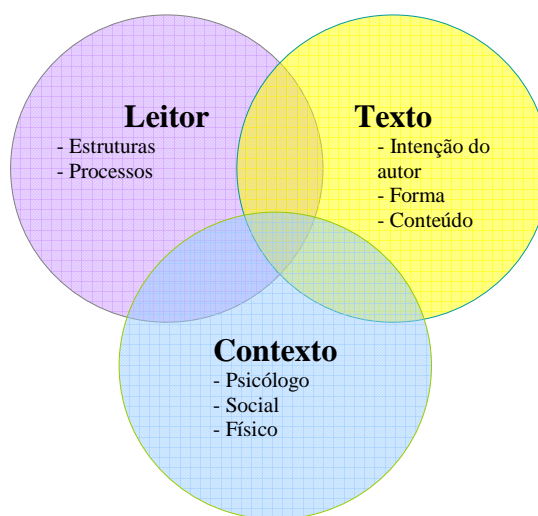


Figura 1.2. Modelo contemporâneo de compreensão da leitura (Giasson, 1993: 21)

No modelo, a autora dá-nos conta que a compreensão em leitura se socorre de três componentes: o leitor, o texto e o contexto.

Na leitura de textos é importante que ocorra um processo de negociação de sentido (Ruddell, 1995), no qual não só o texto é portador de sentido, como também os seus intervenientes (alunos e professor) lhe (re)atribuem sentido. Ao nível pedagógico, a negociação implica a construção de sentidos intersubjectivos, sendo através dela que se

pode intensificar o carácter colaborativo da interacção (Riley, 1989). Assim, torna-se pertinente afirmar que ao leitor é dada uma importância crucial, pois sem ele o texto não ganha vida.

1.3.1 - O texto

A nossa dissertação não envereda pelo conceito de texto. Todavia, enquanto factor de intervenção na compreensão leitora, justifica-se uma reflexão sobre o mesmo.

O juízo de texto como “objecto discursivo portador de uma dada intenção comunicativa e cujo processo de codificação obedeceu a essa intenção e ao contexto a que se destina” (Amor, 1993:21), implica que, sendo o texto produto de enunciação, não terá o seu papel acabado no enunciado, pelo contrário, exigirá que o considerem, quer num contexto de produção, quer de recepção, em relação com factores de linguagem e de situação.

Perante os textos o leitor comporta-se de modos diferentes. Daí que seja pertinente a sua classificação quanto à intenção do autor e o género literário, a estrutura do texto e o conteúdo. Efectivamente, torna-se possível reconhecer a intenção do autor que pode ser a de informar, de distrair ou de persuadir. O modo como as ideias se organizam no texto chamamos a estrutura. Sendo o conteúdo, os temas e os conceitos expostos no texto (Giasson, 1993).

De facto, as características estruturais e o conteúdo do texto condicionam a compreensão e a escolha das estratégias a usar. Assim, torna-se pertinente variar as situações de leitura/compreensão para que os alunos se habituem a diversidade e diferente funcionalidade de textos.

1.3.2 - O leitor

O leitor é considerado a peça fundamental na leitura de um texto. Sem aquele, o texto não ganha sentido.

(...) um texto postula o seu próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como

também da própria potencialidade significativa. Por outras palavras, um texto é emitido para que alguém o actualize – mesmo quando não se espera (ou não deseja) que esse alguém exista concreta e empiricamente. (Eco, 1993: 56).

Sendo o leitor a variável mais complexa, institui-se como o elemento imprescindível de comunicação, visto que não só se assume como receptor da mensagem emitida, mas também como sujeito capaz de (re)construir um determinado universo cujas coordenadas se encontram, muitas das vezes, em forma de esboço no texto. Assim, durante a actividade de leitura, o leitor utilizará as estruturas cognitivas e afectivas que o distinguem e recorrerá a um conjunto de processos permitindo-lhe compreensão do texto. A figura 1.3 esquematiza as componentes do leitor.

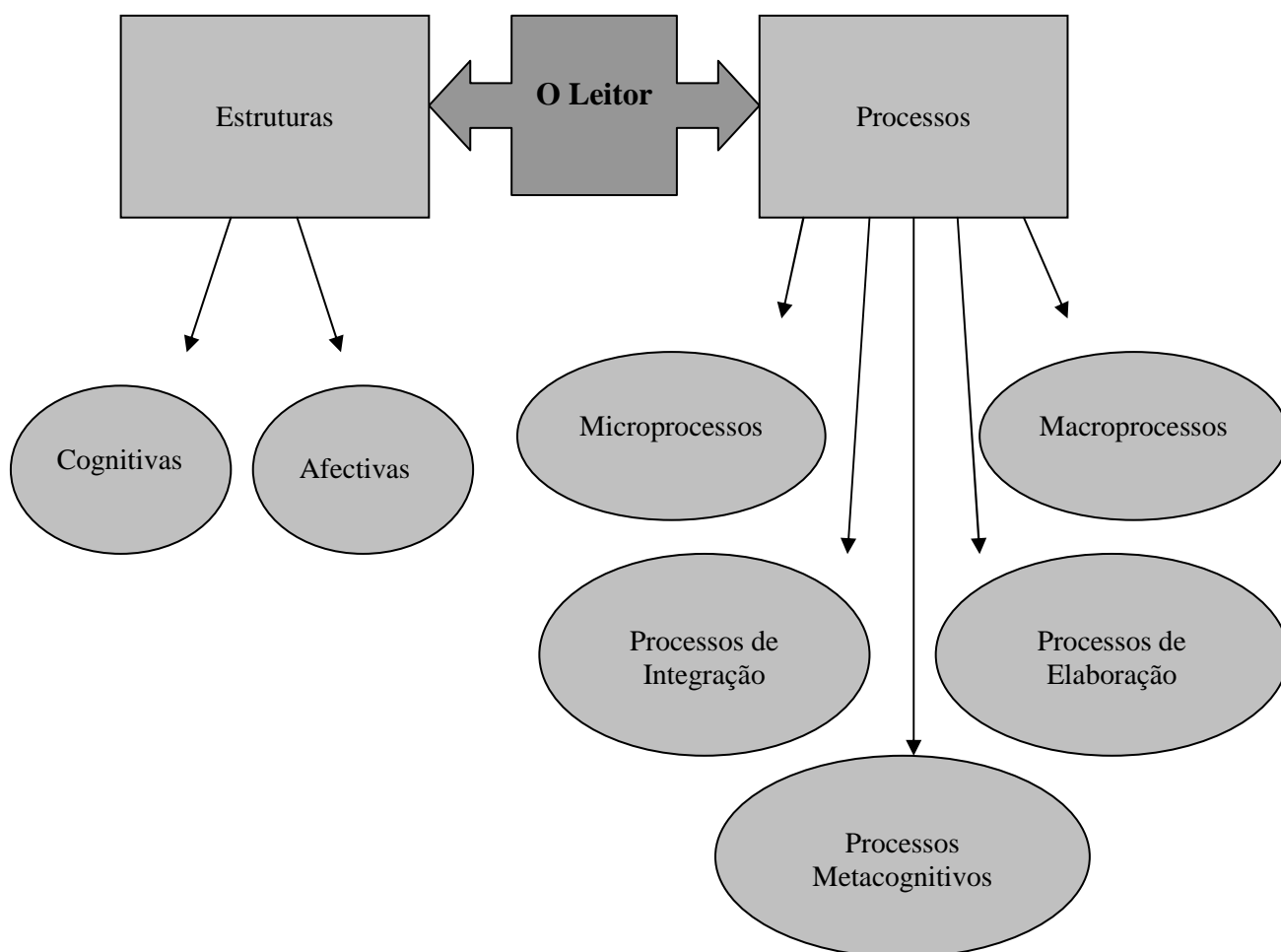


Figura 1.3. O leitor e suas componentes (adaptado de Giasson, 1993)

As estruturas cognitivas reportam-se aos conhecimentos sobre a língua – conhecimentos fonológicos, sintácticos, semânticos e paradigmáticos – e sobre o mundo que o leitor possui – conhecimentos, organizados sob a forma de esquemas, que

permitirão confrontar o que surge como novo (o texto) e o que já se conhece (os conhecimentos prévios).

As estruturas afectivas dizem respeito às atitudes e interesses do leitor face à leitura. Assim, de acordo com a ligação mediante o tema de um determinado texto, o aluno poderá aumentar ou reduzir o seu interesse pela leitura.

Enquanto lê, o leitor apela a processos de leitura necessários, quer para o desenrolar das actividades cognitivas, quer para a compreensão textual. Os processos de leitura verificam-se a diferentes níveis e acontecem conjuntamente, ou seja, não são sequenciais. Estes processos poder-se-ão classificar, de acordo com a proposta de Irwin (1986), em cinco categorias: microprocessos; processos de integração; macroprocessos; processos de elaboração e processos metacognitivos. Na figura 1.4 estão esquematizados os diferentes processos de leitura.

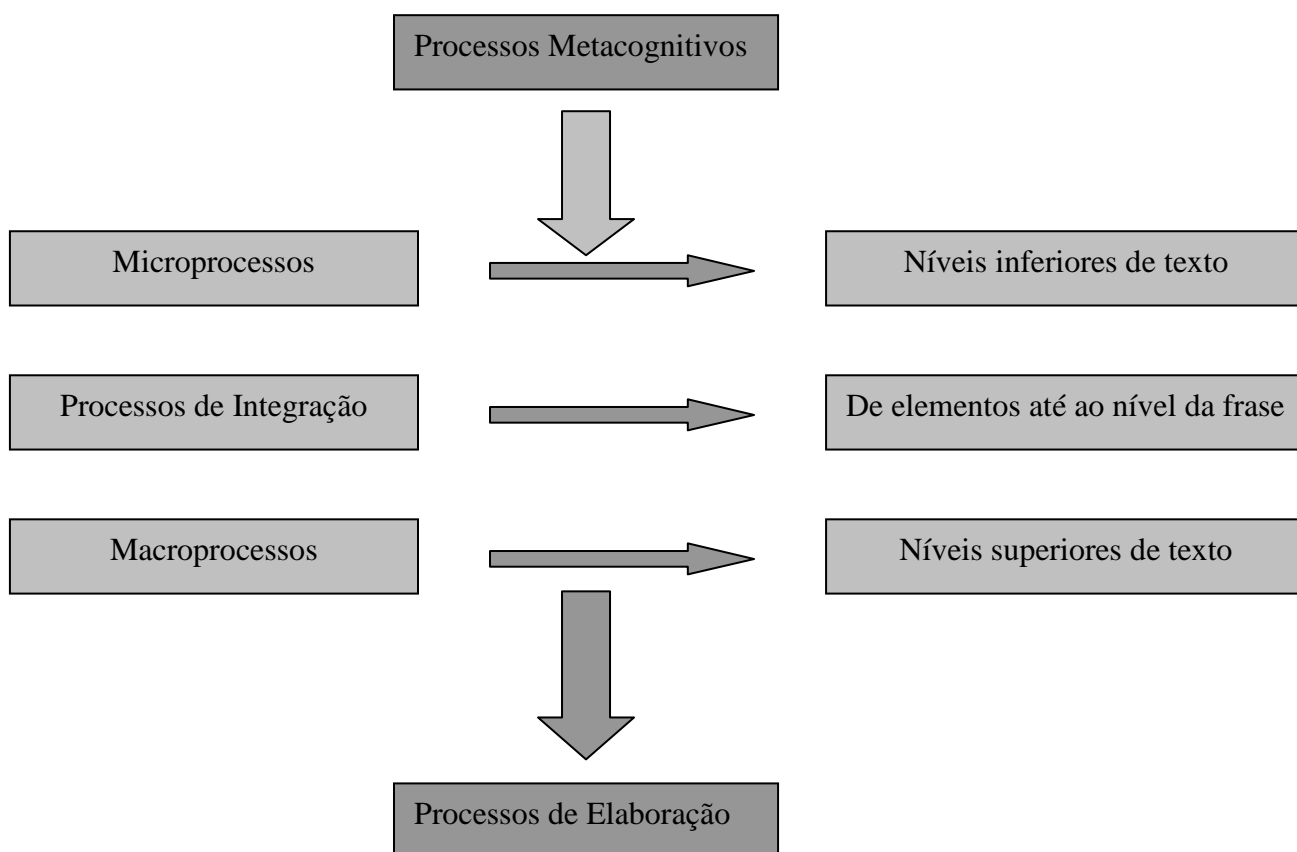


Figura 1.4. Classificação dos processos de leitura (adaptado de Irwin, 1986)

As pesquisas realizadas acerca dos microprocessos conduziram a um dos maiores debates educativos sobre a leitura. Por um lado, encontravam-se aqueles que

consideravam que a primeira aprendizagem da leitura deveria efectuar-se a partir da descodificação, por outro os que defendiam o reconhecimento global das palavras.

São os microprocessos que possibilitam compreender a informação contida numa frase e integram três componentes: o reconhecimento de palavras, a leitura de grupos de palavras e a microselecção. A microestrutura textual dirá, então, respeito ao conjunto de frases que integram a superfície textual linear. Neste sentido, o leitor tem de, em primeiro lugar, ser capaz de efectuar o reconhecimento de palavras (Adrián, 2002; Catalã, 2001; Giasson, 1993; Irwin, 1986).

A consciência de reconhecimento de palavras encontra-se, na maioria das vezes, associadas ao conceito de descodificação, devendo-se, no entanto, fazer a correspondente distinção. A descodificação permite ao leitor principiante a identificação de palavras que, até ao momento, não façam parte do seu repertório conceptual.

O leitor, gradualmente, será capaz de reconhecer essas mesmas palavras em outras situações de leitura. O leitor competente não descodificará cada palavra, mas reconhecerá de forma instantânea as palavras que vai encontrando. A descodificação surge como uma etapa transitória e intermédia do reconhecimento de palavras. Giasson (1993), refere-se ao aspecto contraditório de que se reveste a descodificação no processo da leitura: o leitor ao deixar de a usar conscientemente permitirá que a sua competência leitora prospere. Numa fase inicial, torna-se importante ensinar ao leitor principiante estratégias de descodificação, contudo o aluno-leitor poderá encontrar por si estratégias que sejam mais eficazes. Efectivamente, as estratégias de descodificação que são ensinadas podem ser eficazes, no entanto, têm pouca ligação com o modo como a descodificação será posta em prática pelos alunos. A automatização da componente do reconhecimento de palavras permite ao leitor dirigir a sua atenção para outros processos a níveis mais elevados.

A leitura de grupos de palavras impõe a participação activa do leitor, na medida em que este terá de saber usar os indícios sintácticos para reconhecer na frase os elementos que se encontram ligados entre si pelo sentido e que formam uma subunidade. Esta componente permitirá que o leitor possa deslocar a informação retida, nomeadamente, na memória de curto prazo para a de longo prazo, visto que essa deslocação é facilitada quando as palavras se encontram associadas com sentido.

A microselecção possibilita ao leitor achar a informação fundamental da frase. Esta capacidade está dependente do rápido reconhecimento de palavras no texto e encontra-se ligada aos macroprocessos, na medida em que a informação será vista como

mais ou menos importante em função de todo o texto e não simplesmente ao contexto da frase.

Os microprocessos de integração determinam ligação entre as proposições ou frases. Estes processos incluem os elementos de coesão, tais como os referentes e os conectores, e os mecanismos de inferências, baseados no texto (inferências lógicas) ou nos conhecimentos do leitor (inferências pragmáticas). Este terá não só de reconhecer e compreender as marcas de coesão presentes no texto (ser capaz de estabelecer relações entre os referentes e as palavras que os substituem; reconhecer e compreender os marcadores que se utilizam para se unirem duas proposições ou duas frases), como também terá, como nos diz Eco (1993: 55), “entretécidos de espaços em branco, de interstícios a encher, e quem o emitiu previa que eles fossem preenchidos”.

As investigações referem que na escola se atende pouco aos processos inferenciais e que as perguntas colocadas pelos professores são, quatro em cada cinco, orientadas para a informação explícita do texto. Alguns investigadores, como por exemplo Holmes (1983), têm vindo a demonstrar a oportunidade de se beneficiar o desenvolvimento dos diferentes tipos de inferências.

Os estudos que foram feitos sobre os macroprocessos centraram-se na realização de comparações entre leitores competentes e não competentes para tentar descobrir, primeiro, como se deve actuar para se ler compreensivamente e, segundo, para tentar mostrar como se poderá ensinar a ler de tal forma. Estas investigações saíram enriquecidas com os progressos realizados em torno do estudo do texto, como os vindos da linguística textual.

Os macroprocessos dirigem-se à compreensão global do texto e compreende a identificação da ideia ou informação principal, o resumo e a aplicação da estrutura do texto.

O reconhecimento da ideia principal de um texto poderá variar de acordo com as intenções de leitura do leitor – Van Dijk (1979) refere-se a esta informação como contextualmente relevante - da situação de leitura, ou ainda porque o autor do texto a apresenta como sendo importante – informação textualmente relevante. Os leitores mais competentes utilizam conjuntamente as informações fornecidas quer pelo texto, quer pelo contexto para decidirem a importância da informação num determinado texto.

O resumo do texto assumiu importância para a identificação do processo de compreensão e “só num quadro macroestrutural se consegue equacionar e explicar o

resumo, operação pela qual se produz uma síntese equivalente ao conteúdo global do texto.” (Reis & Lopes, 1998: 230).

Os macroprocessos compreendem ainda a capacidade do leitor para utilizar a estrutura do texto (ex., narrativo, informativo, expositivo) e dela tirar partido para compreender melhor o texto e reter adequadamente mais informação. O leitor mais competente, como refere Giasson (1993: 163),

aborda o texto com um certo conhecimento do modo como os textos estão organizados e escolhe, do seu repertório de estruturas, a que corresponde melhor à estrutura do texto que vai ler. Certos aspectos do texto, certas marcas indicam-lhe o tipo de estrutura utilizada pelo autor. Apesar da habilidade de se servirem da estrutura do texto se desenvolver com o tempo, pode acontecer que os leitores não utilizem essa estrutura porque não sabem que é útil fazê-lo; daí, a importância de ensinar esta habilidade.

Ao desenvolver estratégias de sensibilização às diferentes estruturas de texto, conto, utilização de marcas textuais, o resumo dirigido, entre outras, pretende-se que o aluno saiba usar as estruturas para melhor compreender o texto e não simplesmente para identificar as estruturas desse texto.

Os processos de elaboração caracterizam-se pela sua multiplicidade e poderão existir no leitor independentemente de dominar ou não todos os outros processos. Cada leitor servir-se-á de modo diferente destes processos, fazendo previsões, concebendo imagens mentais (Log et al., 1989), respondendo afectivamente, realizando inferências outras que não as feitas pelo autor, distinguindo factos de opiniões (caso dos textos argumentativos), integrando a informação nova nos conhecimentos anteriores. Por outras palavras, o leitor emite juízos sobre o texto que lê sendo capaz de ir para lá do texto.

Os processos metacognitivos reportam-se aos conhecimentos que cada leitor tem sobre o seu funcionamento cognitivo e a harmonia entre esses conhecimentos (sobre a pessoa, a actividade, a estratégia a usar) e a situação de aprendizagem em que se encontra. Os processos metacognitivos possibilitam ainda ao leitor dirigir a sua compreensão durante o processo de leitura de um texto, isto é, saber quando compreende, o que é que compreende, de que é que precisa para compreender e saber que pode fazer alguma coisa se não compreender. Cardoso et al. (1996: 76) salientam que a “metacognição, ou seja, o pensar sobre o pensar, é a chave mestra do movimento de ensinar a pensar”. Então, o professor pode projectar negociar e promover estratégias

metacognitivas – pensar em voz alta, colocar perguntas a si próprio, parafrasear, sistematizar ideias, etc. – que facultem ao aluno aprender a pensar e a gerir as competências referentes a esse mesmo processo de aprendizagem.

Quando aplicada à leitura, a metacognição designa-se, geralmente, por metacompreensão. No campo da metacompreensão salientam-se duas correntes: uma orientada para o conhecimento – consciência de como o aluno-leitor aprende, e uma outra orientada para a gestão – habilidade do leitor para saber quando está ou não a entender um texto e o que deve fazer, quando necessário, para desfazer o erro ou superar dificuldades.

Os estudos realizados têm vindo a comprovar o interesse de se incrementar, na sala de aula, o ensino de processos metacognitivos, bem como de facultar a ocorrência da chamada discussão metacognitiva, por se acreditar que os alunos poderão ter mais sucesso nas actividades de leitura se conhecerem o seu próprio processo de aprendizagem.

As estratégias metacognitivas de leitura estabelecem um aspecto importante do controlo operativo da compreensão da leitura, qualificado em termos de planificação, regulação e avaliação do próprio acto de ler. As investigações que associam a leitura à metacognição comprovaram que, para se ler eficazmente, os alunos têm de “auto-orientar, auto-supervisionar, auto-avaliar e auto-corriger a sua actividade de leitura” (Silva, 1991:262).

Não sendo panaceia para “os males” da compreensão da leitura ineficaz, a metacognição deve ser objecto de ensino nas aulas de leitura, porque “pode constituir um processo de tomar consciência e de regular a actividade pessoal de compreender o texto com sucesso e de gradualmente desenvolver essa actividade com crescente autonomia”. (Silva, 1991:80).

1.3. 3 - O contexto

O contexto abrange as condições nas quais o leitor se encontra quando interage com o texto. Salienta-se três tipos de contextos: psicológico, social, e físico.

Por contexto psicológico entende-se as condições contextuais específicas de cada leitor. Fala-se aqui de interesse pelo texto a ler, intenção de leitura e motivação

para a concretização da actividade de leitura. Estes aspectos condicionam, inevitavelmente, a compreensão de um texto (Pichet & Anderson, 1977).

O contexto social diz respeito às diferentes manifestações de situações de leitura que poderão decorrer num espaço concreto. No espaço de sala de aula poder-se-ão verificar formas de interacção decorrentes da actividade de leitura entre o aluno-leitor e o professor e/ou entre pares, como por exemplo, a leitura silenciosa/leitura em voz alta, orientada, individual/em grupo.

Por contexto físico deve entender-se as condições materiais em que o processo de leitura se desenvolve, tais como a qualidade de reprodução dos textos utilizados, a temperatura do ambiente, o ruído que se faz sentir em maior ou menor intensidade.

Os três tipos de contexto mencionados poderão beneficiar/limitar o leitor aquando da leitura de um qualquer texto.

1.4 - Da Leitura ao Leitor

Em Portugal os índices de literacia em leitura são baixos daí que os resultados do PISA mostraram que é preciso formar leitores aptos e com capacidades entender e analisar um texto escrito. Face aos resultados, o governo na tentativa de estimular o gosto pela leitura nas escolas e bibliotecas, criou o Plano Nacional de Leitura que veio proporcionar aos alunos um maior contacto com os livros que, ligado à diversificação de estratégias, se pretende que venha superar as dificuldades apresentadas pelos jovens, ao nível da compreensão leitora. Tais projectos já foram, anteriormente por nós, apresentados e clarificados. Mas, no âmbito da leitura o que é realmente um leitor proficiente e um leitor com problemas de leitura?

Ora, o processo de leitura é complexo e levanta algumas controversas. Antes de mais torna-se importante diferenciar o leitor pouco competente do competente. A ideia que havia, até há pouco tempo, em relação à leitura era que o aluno ao concluir o 1º ciclo sabia ler, mas o que realmente ele sabe é descodificar. O processo de aprendizagem da leitura é sucessivo, sendo melhor leitor o que adquire hábitos de leitura que lhe permitam desenvolver as suas estruturas culturais, cognitivas e linguísticas.

Como defende Sequeira e Sim-Sim (1989), o leitor competente compreende e interpreta o que lê, estabelece relações, sintetiza a informação, aplicando-a, sendo autónomo e proficiente. Este leitor é reflexivo e interage com o texto assimila a informação e encaixa-a nas informações anteriormente adquiridas. Segundo Sardinha (2007), são quatro as estratégias essenciais em que o bom leitor se ampara de modo consciente: resumir; questionar, clarificar e prever. Assim, o que distingue o bom do mau leitor é a ausência de compreensão.

As mudanças constantes que se verificam ao nível da sociedade actual implicam que a competência leitora facilite o crescimento de outras competências. Deste modo, o conceito de literacia em leitura está relacionado com essas mudanças.

Apesar da evolução do conceito de literacia em leitura, tem de se aprender a ler e compreender um texto escrito. A aquisição das competências de leitura pode ser adquirida através da utilização de diferentes métodos. A aquisição da leitura requer ensino directo, pois não se trata uma actividade natural nem espontânea, sendo a mesma continuada ao longo da vida (Sardinha, 2007).

1.5 - Avaliação e compreensão da leitura

A avaliação é considerada como sendo um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas. Esta faz parte do currículo e tem por base os seguintes princípios orientadores (M.E., 2002):

- Os procedimentos de avaliação devem ser ajustados aos objectivos, o que implica, estes sejam bem definidos e definidos de forma operacional;
- A avaliação no 1º ciclo deve ter um cunho especialmente formativo, mostrando os aspectos que precisam de ser trabalhados, mas também os aspectos consolidados. A referida avaliação deve ser planeada de modo a ser o ponto de partida para a intervenção pedagógica, bem como agente de motivação já que permite que o aluno se apoie nos pontos fortes para evoluir nos fracos.
- A avaliação formativa deve ser colmada com a avaliação sumativa, para que se possa verificar a posição do aluno, na turma ou escola.

Os princípios orientadores referidos podem ser transferidos para a aprendizagem da leitura e prática pedagógica, contudo cabe ao professor:

- Conhecer as competências que, em termos de leitura, os alunos deverão revelar no final do 1º Ciclo;
- Proceder a uma avaliação de cada aluno, ao nível das competências no acto de ler. Esta será o ponto de partida para a intervenção pedagógica e para diferenciação. Nas estratégias de motivação deverá integrar os pontos fortes e fracos de cada aluno;
- Saber qual é a posição em que se encontram os alunos e a turma relativamente ao que é esperado para todos os outros que estão no mesmo ano de escolaridade. E nesta conformidade mudar as práticas em função da avaliação.

Sim-Sim e Viana (2007) referem os seguintes descritores de desempenho em leitura para o 1º Ciclo do Ensino Básico:

- Aprender o sentido global de um texto, identificar o tema central e aspectos acessórios;
- Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;
- Inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e contexto;
- Localizar informações específicas salientes;
- Realizar inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto;
- Seguir instruções escritas para realizar uma acção;
- Distinguir entre ficção/não ficção; facto/opinião;
- Distinguir entre causa/efeito;
- Sintetizar parte do texto;
- Utilizar estratégias de monitorização da compreensão;
- Extrair conclusões do que foi lido;
- Reconhecer os objectivos do escritor;
- Ler autonomamente obras integrais adequadas ao interesse da faixa etária em questão.

Para que os objectivos referidos se venham a verificar torna-se necessário que o aluno domine diversas competências específicas de leitura. As competências devem ser avaliadas, para que o professor identifique a posição de cada aluno relativamente aos objectivos enunciados. Para fazer a avaliação o professor terá que conhecer bem os procedimentos de ensino e de aprendizagem da leitura, bem como as diferentes formas e métodos de avaliação da leitura. Com afirma Viana (2007), o ensino e avaliação da leitura tem duas dimensões essenciais:

- A dimensão do reconhecimento de palavras (decifração);
- A dimensão da construção de significado (compreensão).

Quando se pretende avaliar a leitura, é necessário definir o que vai ser avaliado e para que estamos a avaliar. Podemos avaliar o produto ou o processo de leitura, entenda-se que estes dois tipos de avaliação se completam. Assim, numa mesma actividade podemos avaliar produtos e processos se a medida for bem construída. Ao avaliar o produto da leitura estamos a verificar que alterações ocorreram nos conhecimentos depois da leitura. Ao avaliar o processo de leitura estamos a analisar as competências que o aluno recorre para produzir mudanças nos conhecimentos. A avaliação de processo é, principalmente, utilizada nas avaliações diagnóstica e na formativa, logo deve ser esta a mais usada ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na compreensão da leitura há a interacção de vários sub-processos, havendo a possibilidade de avaliar cada processo de modo a reconhecer o que pode estar na génese de possíveis dificuldades reveladas e assim, usar novas estratégias de intervenção. No entanto, não se considere a avaliação da leitura um processo fácil, pois há aspectos difíceis de avaliar, pelo que nos iremos debruçar mais profundamente sobre os processos linguísticos.

1.5.1 - Reconhecer palavras - decifração

As escritas alfabéticas possibilitaram, de um modo eficaz e prática, codificar a linguagem oral nos seus componentes sonoros mais diminutos: as palavras são constituídas por sons, e as letras codificam os sons. Então, com um pequeno número de letras torna-se possível repetir a imensidade de arranjos sonoros essenciais para construir todas as palavras de uma língua de ortografia alfabética. Investigações realizadas apontam para o facto de que para ler é preciso conhecer o código, as

capacidades de decifração são essenciais para o reconhecimento das palavras, sendo este, por sua vez, fundamental para obter sentido do que se lê (Viana, 2007).

Ao nível do processo de reconhecimento de palavras destacam-se os processos perceptivos e os processos léxicos.

Processos perceptivos: Para ler é fundamental identificar as letras e as palavras, e distingui-las ao nível perceptivo. Estes processos estão, muitas vezes, na base de dificuldades detectadas na leitura. Assim, estes processos elementares deverão ser contemplados na avaliação. Existem vários tipos de actividades que podem ser utilizadas, com crianças que já iniciaram a aprendizagem da leitura, para a avaliação dos processos perceptivos, nomeadamente:

- Colocar, numa folha, aleatoriamente letras com formas diferentes, maiúsculas, minúsculas, manuscrito, de imprensa e pedir a sua nomeação;
- Pedir a identificação de determinadas letras em textos de recortes de revistas ou jornais;
- Solicitar a identificação de pares de palavras iguais ou diferentes (cavalo - cavado; camisa - camisa).

Processos léxicos: Para que o leitor possa voltar a atenção para os processos envolvidos na extracção de sentido, tem que identificar com ligeireza e exactidão, as palavras escritas. O modelo dual de acesso ao léxico recomenda a existência de duas grandes vias para processar as palavras escritas: -via directa, visual ou lexical (ortográfica), e a via indirecta, fonológica ou sub-lexical.

Os leitores eficazes que possuem experiência de leitura reconhecem a palavra escrita de uma só olhada, neste caso estão a usar a via directa o que significa que conecta directamente a forma ortográfica da palavra com a sua representação interna, o significado. Neste caso palavras mais habituais que são muitas vezes lidas são processadas globalmente. Contudo, nas crianças podem ocorrer situações diferentes elas efectuam uma leitura logográfica, isto significa que identificam um reduzido número de palavras atendendo à sua forma global e a um conjunto de pista visuais e gráficas, e não a pistas ortográficas. Neste caso, o que acontece é que ela só reconhece a palavra se esta tiver o mesmo formato e cor (Viana, 2007).

Outra via para chegar ao processamento das palavras é a via indirecta que nos possibilita chegar à forma fonológica através de estruturas de conversão grafema/fonema, e assim ao seu significado. Deste modo, esta via facilita-nos a leitura

de palavras estranhas e palavras para as quais ainda possuímos um registo ortográfico sólido que nos permita usar a via directa.

Face ao exposto, a via directa e via indirecta são complementares, logo um bom leitor deverá possuir as duas vias perfeitamente desenvolvidas.

As dificuldades registadas na leitura, ao nível do 1º ciclo, podem estar relacionadas com os processos de acesso ao léxico, assim, a avaliação da leitura deverá contemplar os processos léxicos. No sentido de se realizar uma avaliação das vias de acesso podemos realizar várias actividades, como por exemplo, apresentar listas de palavras frequentes curtas (roda, muito); frequentes longas (guardava, exercício); infrequentes curtas (ralo, crepe); infrequentes longas (metacarpo, gladiador); pseudo-palavras curtas (lopa, napal); pseudo-palavras longas (daibarina, atitutário).

1.5.2 - Construindo o significado

Numa primeira operação do acto de ler torna-se importante identificar rapidamente as palavras, segue-se a acção de relacionar um grupo de palavras entre si para construir unidades de significado. Para retirar sentido de um texto é preciso dispor de conhecimentos conceptuais e linguísticos. Para avaliar a capacidade de interpretar e inferir informação em frases de um texto pode-se apresentar um texto, aos alunos, e em seguida solicitar o completamento de lacunas em frases, com base no texto (Viana, 2007).

1.5.3 - Microprocessos – sua compreensão

Na compreensão das frases é essencial o agrupamento das palavras em unidades de sentido. Efectivamente, muitas das dificuldades de compreensão podem estar na inaptidão de formar essas unidades. A formação das unidades de significado torna-se tanto mais fácil, quanto maior for o nível de automatização na decifração das palavras, por parte do leitor.

A realização de registos de leitura oral possibilita o reconhecimento das dificuldades ao nível da leitura por grupos de palavras, sendo necessário a leitura por unidades de sentido.

Os factores sintácticos que mais intervêm na construção de sentido, ao nível frásico, são: a complexidade na articulação dos vários constituintes sintácticos, por exemplo, os sintagmas preposicionais das frases, e as alterações da linearidade, ou seja ordem dos constituintes da frase, das posições do sujeito, ou a não coincidência da ordem sintáctica e da ordem natural dos acontecimentos.

Com vista à avaliação da compreensão das funções das unidades de significado na frase podem-se apresentar enunciados que contenham essas unidades, de forma descontextualizada, ou seleccionar orações ou parágrafos do texto que esteja a ser trabalhado.

1.5.4 - Processos de integração – sua compreensão

Os processos integrativos fazem parte dos processos da compreensão da leitura que possibilitam ao leitor compreender os elementos de coesão e coerência entre proposições ou frases. Os elementos de coesão e coerência textual são vários, no entanto salientamos as expressões referenciais anafóricas (expressões ou palavras que encaminham para um referente introduzido noutra parte do texto) e os conectores, que são palavras ou expressões que apontam o tipo de relação presente entre proposições ou frases. Se existem alunos que aprendem facilmente a utilizá-los, outros há que não dominam estas aprendizagens, provocando-lhes problemas de compreensão. O leitor para compreender um texto tem que inferir os vários elementos linguísticos. De facto, para que ocorra a compreensão do texto o leitor terá, para além do que já foi mencionado, criar ponte de significado, efectuando inferências extratextuais com base nos seus conhecimentos e/ou com base no texto. Assim, informação a reter será, tanto maior, quanto maior for o seu conhecimento anterior (Giasson, 1993).

Salienta-se que quando pretendemos avaliar a leitura torna-se necessário avaliar o funcionamento dos processos de integração. De facto, é importante a utilização dos elementos de conexão, como referentes, conectores e inferências

As palavras ou as expressões que servem para substituir outras chamamos referente ou anáfora. Sendo exemplo dessas palavras os pronomes que substituem os

nomes. Como no exemplo referido por Giasson, (1993: 82): (A)- “O João é meu amigo.” (B) “Ele mora perto de mim.” Para Baumann e Stevenson (1986) na definição do processo de referência três elementos são importantes: - o referente ou antecedente, isto é, o conceito que será substituído; - o tempo que substitui o antecedente; - a relação entre o A e o B. Sendo, o ensino explícito dos referentes importante na compreensão da leitura, deve-se começar a explicá-los desde no 1º Ciclo para que os alunos aprendam a estabelecer relações entre os referentes e as palavras que o substituem. Assim, sempre que se pretende avaliar a leitura devem colocar-se questões que impliquem a utilização dos referentes.

Os conectores são palavras ou expressões que têm por função ligar proposições, frases e parágrafos, para facilitar o trabalho de integração da informação. Estes facilitam a execução de inferências, pois reduzem e/ou tornam mais precisas a interpretação das relações entre as proposições. A compreensão de um texto está relacionada com as relações formadas entre proposições e frases. De facto, os conectores podem, por um lado, ser compreendidos facilmente pelos alunos mas, por outro lado, alguns alunos podem revelar problema na sua compreensão. Vejamos um exemplo para melhor explicar as dificuldades que podem surgir: - “ O João voltou da escola depois da Maria”. Com efeito, um leitor principiante pode pensar que o João voltou antes da Maria, porque aparece na frase em primeiro lugar. Assim, pela sua importância o ensino dos conectores deve merecer algum cuidado (Giasson,1993:88).

Os principais conectores segundo Irwin (1986) e Blain (1988) são:

- conjunção: *e, também...*
- disjunção : *ou...*
- exclusão : *excepto, com excepção de ...*
- tempo: *antes, logo que...*
- lugar: *diante de, para cima de...*
- causa: *porque, por causa de...*
- contraste: *contrariamente a...*
- oposição: *apesar de, embora...*
- concessão: *se bem que...*
- consequência: *de maneira a, a tal ponto que...*
- fim: *para, a fim de...*
- condição: *se, a menos que...*

- modo: *como...*

Os alunos compreendem melhor os conectores explícitos, revelando mais dificuldade em compreender os implícitos. Para entender um conector o aluno precisa de muito empenho. Daí que, para os leitores mais novos, haja a tendência de preparar textos mais pequenos e com frases mais curtas com a intenção de os tornar mais acessíveis. No entanto, ao encurtar as frases eliminam-se os conectores desaparecendo, assim, toda a vantagem das frases curtas. De facto, torna-se mais fácil para o aluno compreender uma frase longa com conector do que duas simples sem conectores. Os conectores que mais aparecem implícitos são os de causa e tempo. Os alunos no 1º ciclo, dificilmente, dominam os conectores de causa. Assim, torna-se necessário prestar muita atenção a estes conectores, uma vez que aparecerem de forma implícita no texto oferecendo dificuldades maiores na sua compreensão (Giasson, 1993).

Com efeito, as dificuldades de compreensão de um texto podem estar relacionadas com as dificuldades do leitor em compreender os elementos de conexão. As crianças e adolescentes que usam um registo de língua com frases simples e o contacto com textos escritos é reduzido, apresentam mais dificuldade na compreensão dos conectores. Quanto mais os alunos usam os conectores, a nível oral, melhor será sua compreensão no registo escrito. Sempre que o conector estiver omissa a dificuldade de compreensão aumenta. Assim, para que o leitor compreenda o sentido do conector este deverá ser ensinado. Para a avaliação e compreensão dos conectores devem criar-se actividades que o permitam. O professor escolhe, por exemplo uma parte do texto com o conector que pretende avaliar e em seguida elabora perguntas que solicitem a compreensão do conector. Nas perguntas devem-se, também, solicitar factos e conhecimentos sobre outra parte do texto, necessários à compreensão da parte questão.

A informação que se retira de um texto está relacionada com o uso de processos inferenciais. Sendo as inferências que nos permitem retirar informação nova e organizar a que se encontra dispersa no texto. A interpretação dos diferentes tipos de textos faz-se a partir de um conjunto de esquemas próprios e pessoais que cada indivíduo tem. Ao activar o esquema activa-se os conhecimentos que se possuem, sendo estes transferidos para a memória operativa. Os esquemas facilitam a elaboração de inferências fundamentais para a compreensão. “As inferências permitem estabelecer conexões entre os diversos elementos do texto e integrar a informação explícita implícita com o conhecimento prévio do leitor” (Puente, 1991: 93).

Podemos dizer que o leitor compreendeu o texto quando estabelece conexões lógicas entre as ideias e estas podem expressar-se de forma diferente. As inferências são actos essenciais de compreensão, pois permitem dar sentido a diferentes palavras, unir proposições e frases e completar as partes da informação ausente (Johnson, 1989).

Uma forma de ajudar o aluno a fazer inferências será fornecer informações relevantes, antes da leitura, para posterior realização das mesmas. Se pretendemos escolher um bom leitor é necessário avaliar as inferências que ele é capaz de retirar do texto. No entanto, isso é difícil, dado que a capacidade de fazer inferências depende da idade, da experiência e dos conhecimentos sobre os conteúdos do texto. Assim, a avaliação dos processos de inferências deve ter em atenção os saberes extra-textuais. As questões a colocar para avaliação deste processo devem conter vários tipos de inferências.

Johnson e Johnson (1986) reconhecem dez tipos de inferências: – de lugar; agente; tempo; acção; instrumento; categoria; objecto; causa-efeito; problema-solução; sentimento-atitude, com base nos conhecimentos do leitor, sendo estas utilizadas para resolver as actividades de inferências na maioria dos textos.

Importa também fazer a distinção entre o que é ou não inferência. Com efeito, para se falar em inferência é fundamental que o leitor vá mais além do que aquilo que revela a superfície do texto, isto é, as respostas devem ir além da compreensão literal (Giasson, 1991; Irwin, 1986; Santos, 2000).

A resposta é considerada literal se for igual ou sinónima de uma parte do texto, o que pode ser verificado com o apoio da gramática, da sintaxe e do conhecimento dos sinónimos (Cunningham, 1987). Este autor agrupa as inferências em duas grandes categorias: as inferências baseadas no texto (inferências lógicas), que estão incluídas na frase, e as inferências baseadas nos conhecimentos ou esquemas do leitor (inferências pragmática), que estão implícitas. O mesmo autor define também as inferências criativas que resultam dos conhecimentos ou esquemas do leitor. Assim, quanto mais informação tiver o leitor sobre o assunto maior será a possibilidade de realizar inferências criativas.

Nesta sequência e na perspectiva de Giasson (1993), deve-se solicitar aos alunos, desde cedo, que façam inferências, uma vez que a maior parte dos conhecimentos adquiridos pelas crianças são fruto das inferências que fizeram sobre o que as rodeia. Acrescenta, ainda que a capacidade de inferir pode ser desenvolvida com o ensino explícito.

Para a avaliação do processo de integração poderemos propor, aos alunos, que escrevam, em poucas palavras, a informação contida num parágrafo de um texto. Na avaliação do processo de generalização solicita-se, por exemplo, aos alunos que descrevam o comportamento de uma determinada personagem. O processo de selecção pode ser avaliado mediante a apresentação de frases extraídas, solicitando que sejam assinaladas as mais importantes.

1.5.5 - Macroprocessos –sua compreensão

Os macroprocessos orientam-se para a compreensão do texto no seu todo. Abrangem a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto.

Na leitura de um texto só porque se compreende as frases não significa que houve compreensão total do mesmo. É necessário compreender os elementos que confirmam a coesão global, ou seja, a ligação entre as partes, para assim, encontrar o seu sentido integral. Nesta conformidade, no processo de avaliação da leitura compreensiva torna-se necessário avaliar o funcionamento dos macroprocessos textuais que compreendem a utilização da estrutura do texto, a identificação da ideia principal a realização do resumo, e do tema do texto.

A identificação da ideia principal gera alguma confusão, devendo-se ao facto de esta variar consoante os tipos de textos por um lado, e por outro pela dificuldade existente em distinguir entre o assunto de um texto e a ideia principal. Deste modo, no texto narrativo, a ideia principal está relacionada com os acontecimentos e a sua interpretação, no texto informativo o que é importante pode ser um conceito, uma generalização ou uma regra (Williams, 1986).

A ideia principal pode ser expressa, num texto, de forma explícita ou implícita o que origina algumas dificuldades apresentadas pelos alunos. Quando esta aparece de forma explícita é mais fácil de identificar. A ideia também pode aparecer no início do texto, no meio, no fim e simultaneamente no início e no fim. Efectivamente, torna-se mais fácil de encontrar quando está no início. O tamanho do texto pode ser, também, uma causa das dificuldades manifestadas. Com efeito, nos textos com uma estrutura

causa-efeito torna-se mais difícil de identificar a ideia principal do que nos textos com uma estrutura tipo descritivo ou tipo sequencial (Hare et al., 1989).

Ao nível do 1º Ciclo, torna-se difícil identificar a ideia principal implícita de um texto, contudo pode-se, no final do ciclo, começar a usar estratégias com base no ensino explícito.

Quando o leitor conhece a forma como as ideias estão organizadas entre um texto irá compreender o mesmo com mais facilidade. Contudo, sabemos que a organização de um texto é diferente segundo a tipologia do mesmo. Um dos procedimentos, relativamente à avaliação da compreensão de um texto narrativo, será a utilização de sequências de frases.

No dia-a-dia somos, frequentemente, solicitados a utilizar a capacidade de resumir. O resumo é “a reescrita de um texto com um objectivo triplo: a conservação da equivalência informativa, a concretização de uma economia de meios de significação e adaptação de uma nova situação de comunicação” (Laurent, 1985:73). De facto, o leitor na compreensão do texto necessita de construir uma representação global do mesmo.

Para Giasson (1993), o texto de um resumo tem que ter veracidade relativamente ao pensamento do autor e a inserção das informações fundamentais; recorrendo a um menor número de palavras possíveis; devendo ser feito em função do público e objectivos a que se destina.

Como refere Miguel (2002), o resumo é uma actividade com um grau de dificuldade elevado para as crianças do 1º ciclo, pois envolve a capacidade de passar de um processamento a nível micro (as palavras, proposições, frases) para um processamento de nível macro, recorrendo a três processos (também denominados de macrorregras), integração, generalização e selecção.

A capacidade de resumir tem muita importância na vida quotidiana, pois somos, como adultos, frequentemente solicitados a resumir notícias, livros ou filmes, mesmo que apenas oralmente. Na escola o resumo permite avaliar os resultados da interacção entre o leitor e o texto na sua globalidade, ou seja, é uma maneira de identificar o processo de compreensão.

Com efeito, na leitura as noções de ideia principal e resumo são essenciais. Para a promoção da compreensão torna-se importante desenvolver a habilidade para identificar a ideia principal e resumir um texto. Estas habilidades vão sendo desenvolvidas, progressivamente, ao longo da escolaridade, pelo que no final do primeiro ciclo estas habilidades não estão dominadas. No entanto, torna-se importante

motivar pouco a pouco os alunos para estas noções, sendo as actividades ajustadas às suas capacidades (Brown & Day, 1983).

1.5. 6 - Técnicas de avaliação da leitura

A avaliação da leitura em contexto de sala de aula pretende fornecer aos professores os elementos que facilitem um ajustamento de estratégias, relativamente aos objectivos da avaliação, sendo os instrumentos mais habituais os testes e os registos (Viana, 2007).

Em Sardinha (2005), encontrámos também várias técnicas de avaliação da leitura, a escolha múltipla, ordenar sequências e o completar frases, entre outros. Aliás, a autora refere que no âmbito da avaliação leitora estamos ainda a proceder a mecanismos de compreensão da mesma.

Pela importância atribuída à avaliação pensamos que terá pertinência reflectir sobre a mesma.

De facto, os testes contêm um grupo de tarefas que permitem avaliar as competências que se consideram mais relevantes. O conjunto de tarefas é igual para todos os leitores que se pretendem avaliar, bem como os procedimentos, como por exemplo, o tempo e instruções. Tendo por base o desempenho, revelado pelo leitor, são feitas as respectivas inferências relativamente às competências. O aluno ao responder dá-nos uma ideia da etapa em que se encontra.

Os itens a introduzir nos testes obedecem a uma escolha ponderada, uma vez que torna-se necessário garantir que representam as dimensões/processos/competências que se pretendem avaliar. Depois de seleccionados os itens, estes são submetidos a várias análises, por exemplo, índice de dificuldade e o poder discriminativo em testes referenciados a normas. Por fim, são analisados através de procedimentos estatísticos.

Como exemplo de provas referenciadas a critérios, salientam-se as provas aferidas, exames nacionais e as provas dos estudos do PISA, que têm por base os objectivos e conteúdos do nível de escolaridade, a que se destinam.

No âmbito do PNEP, podemos adiantar que, tanto os testes standardizados, como os informais servem-se de várias modalidades de questionamento sobre o texto. As perguntas podem ser de tipo diferente o que, por sua vez, implica respostas de tipologia diferenciada.

As questões de tipo verdadeiro/falso permitem avaliar a extracção de sentido de um texto, sem exigir, por parte do leitor, competências declarativas. Contudo, há a possibilidade de acertar unicamente por acaso.

As questões por resposta por escolha múltipla, tal como as de verdadeiro/falso, o acerto na resposta certa pode ser por acaso, no entanto diminui essa percentagem.

Na elaboração das questões é importante recorrer-se a cuidados específicos, alternativas textuais mais ou menos próximas, alternativas não textuais, alternativas incompletas (Viana, 2007).

As questões de completamento implicar requisitos muito díspares, dependendo da formulação do item, se é cópia de pedaços de texto, compreensão de uma frase, fragmento de texto ou síntese das ideias principais.

As questões de resposta aberta não condicionam por alternativas fechadas, o que o leitor compreendeu, estas são utilizadas para conseguir obter mais pormenores sobre a informação.

Em suma, o professor deverá estar atento, pois a avaliação dá-nos o olhar do patamar onde o aluno se encontra.

Também o registo de observação da leitura, durante a aula, trata-se de uma modalidade proveitosa. Os alunos, normalmente, não se apercebem que estão a ser avaliados. As modalidades de registo são de carácter pessoal, podem ser individuais ou colectivas, podendo abarcar vários aspectos, decifração, compreensão, e atitude face à leitura. Cabe ao professor fazer uma espécie de acta de cada aula.

Os factores que limitam a avaliação a par das competências de produção, memória e interesse/motivações são apresentados no PNEP. De facto, antes de escolher a técnica de avaliação a aplicar torna-se necessário conhecer o contexto e saber o que se quer avaliar. A avaliação da leitura, independentemente da técnica a usar, é condicionada por vários factores: competências de produção; memória; interesses/motivação. Todos estes factores estão implicados no momento da leitura.

Para a avaliação da leitura as respostas abertas podem ser utilizadas, mas tendo em conta que as dificuldades ao nível da escrita podem influenciar os resultados obtidos. Ao nível das questões orais as dificuldades de expressão oral também podem influenciar o desempenho. Contudo, o importante é identificar as dificuldades manifestadas. O professor deverá, posteriormente, fazer uma classificação para avaliar a resposta escritas.

No processo ensino/aprendizagem é importante que o aluno aprenda a consultar o texto, no sentido de encontrar a resposta para as questões colocadas. A leitura envolve memória, contudo, a avaliação da compreensão leitora pode levar a resultados distintos, pelo que é importante chamar a atenção dos alunos para a importância de ler o texto e recorrer a ele, sempre que necessário, para responder às questões, não deverá contar só com a memória. Finalmente, é necessário analisar as dificuldades manifestadas. Por vezes acontece que os alunos não lêem o texto, pelo que se torna necessário desenvolver mecanismos que promovam a leitura efectiva.

A escolha do texto para realizar a avaliação deve ter em linha de conta os interesses das crianças, pois os interesses pessoais dos leitores podem influenciar, directa e indirectamente, o modo como a leitura é efectuada, o nível dos conhecimentos possuídos. É evidente que o texto deverá estar de acordo com um tema desenvolvido na aula.

Outros factores podem ser impeditivos de uma correcta avaliação, podendo esta ser enfrentada pelos alunos de modos diferentes: há alunos que em situação de avaliação conseguem aumentar a atenção e o empenhamento nas leituras e nas respostas; outros há que, ficam muito ansiosos o que gera bloqueios que irá influenciar o seu desempenho. Assim sendo, é importante ter em atenção a forma como os alunos encaram a própria avaliação. Cabe, ao professor desmistificá-la.

Também a construção de instrumentos de avaliação exigem rigor, pois na realidade, os instrumentos de avaliação podem influenciar as respostas dos leitores, em função da sua qualidade. Deste modo, os professores terão que fazer uma análise ponderada dos textos a serem utilizados para a leitura, bem como sobre o tipo de apoio que terá de facultar aos alunos. Efectivamente, as dificuldades de compreensão podem não estar no textos a interpretar, mas ao nível das questões ou nos enunciados.

CAPÍTULO II - DA NARRATIVA À ESTRUTURA DO TEXTO

NARRATIVO

2.1 – A Narrativa e a gramática da narrativa

Todos nós nascemos e crescemos a ouvir contos. De facto, a estrutura narrativa parece ser o tipo de discurso que melhor conhecemos desde tenra idade.

Como professores, reconhecemos que este tipo de texto é aquele que a escola mais privilegia. Sabemos, obviamente, que o ensino/aprendizagem baseado só nas narrativas apresentam carácter redutor. Deve, pois, o professor estar atento, no sentido de levar à sala de aula outro tipo de textos.

A narrativa que mais adiante analisamos, como proposta pedagógica, assenta numa estrutura que nos cabe analisar. Nos últimos anos têm sido realizadas inúmeras pesquisas sobre a estrutura do texto narrativo. Este obedece a um sistema de regras gramaticais cuja finalidade é descrever as regularidades presentes nas narrativas. O esquema da narrativa é relativo a uma estrutura cognitiva geral no espírito do leitor, que este utiliza para tratar a informação. As narrativas bem estruturadas e que correspondem às expectativas dos alunos são retidas mais facilmente. Segundo Giasson (1993), a compreensão da narrativa exige ao leitor a identificação das motivações e das intenções das personagens, partindo dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Assim, as crianças, naturalmente, revelam maiores dificuldades de compreensão da narrativa dado que os seus conhecimentos são ainda limitados.

De facto, os investigadores apontam metodologias para sensibilizar os alunos à estrutura do texto. Surgiu, assim, a gramática da narrativa que contém um conjunto de regras relacionadas com as regularidades que se verificam nas narrativas, e que descrevem o modo com uma história está organizada e as partes que a compõem.

As gramáticas da narrativa, ainda que com algumas diferenças, identificam as partes essenciais da narrativa que estão divididas nas categorias seguintes: **exposição** - descrição da(s) personagem(s), da situação inicial, tempo e lugar; **acontecimento desencadeador** – há um acontecimento que faz avançar a história; **complicação** - que inclui a reacção da personagem, o que pensa e diz como reacção ao elemento desencadeador, o objectivo: o que a personagem decide fazer a propósito do problema central da narrativa, a tentativa: o esforço da personagem para resolver o problema;

resolução – tentativas de resolução do problema por parte das personagens; **fim** - consequência a longo prazo da acção das personagens; **moral** – lição que se pode tirar (Giasson, 1993).

A gramática da narrativa está relacionada com a estrutura do texto, o esquema da narrativa relaciona-se com o leitor, isto é, com a estrutura cognitiva geral no seu espírito que é usada para tratar a informação contida na narrativa. Quando o leitor escolhe os elementos essenciais da história e faz previsões sobre o que vai acontecer está usar esse esquema.

O conhecimento da narrativa inicia-se no ensino pré-escolar e vai-se desenvolvendo ao longo da escolaridade. As crianças possuem expectativas, relativamente ao que deveria ser a narrativa diferente da dos adultos. Com efeito, os adultos no resumo introduzem informações relativas a relações causa-efeito ou a motivações das personagens, por sua vez as crianças incluem informações literais. Isto deve-se, certamente, ao facto das crianças possuírem, ainda, poucos conhecimentos e experiência social reduzida.

Segundo alguns estudos, ensinar e treinar directamente os alunos no reconhecimento das diferentes partes de uma narrativa pode ser um passo importante para a compreensão. Contudo, outros estudos realizados têm desencadeado opiniões que vão contra o ensino directo das partes da narrativa, sugerem antes o ensino indirecto que consiste essencialmente no questionamento dos alunos após a leitura, com o intuito de promover a aquisição da informação. De facto, os resultados das pesquisas realizadas não são similares, mas também não põem em dúvida o interesse do esquema da narrativa no processo de compreensão. A questão centra-se, sobretudo, na utilidade de cada tipo de intervenção. Apesar das discussões sobre o ensino das categorias da narrativa não estar terminado, sublinhamos que há actividades que apresentam sucesso. Com salienta Giasson (1993), a utilidade da gramática da narrativa está, essencialmente, na possibilidade de ser utilizada, pelo professor, como um instrumento de trabalho a usar na preparação das sessões de leitura de uma história.

Spielgel e Fitzgerald (1986), Stahl-Gemake e Guastello (1984), Whaley (1981), sugerem a realização de actividades pedagógicas na perspectiva da gramática da narrativa. Aparecem, assim, várias formas de quadro da narrativa com um episódio e outro para narrativas com vários episódios, onde constam as diferentes categorias da narrativa. Woods (1984), sugeriu um quadro para preencher com palavras-chave que corresponde ao conjunto da narrativa. Com o quadro da narrativa pretende-se facultar

aos alunos uma estrutura que lhes possibilite maior concentração sobre o essencial da narrativa e respectivo encadeamento.

Apresentamos, de seguida, dois exemplos de quadro da narrativa para narrativas com vários episódios e da narrativa com palavra-chave.

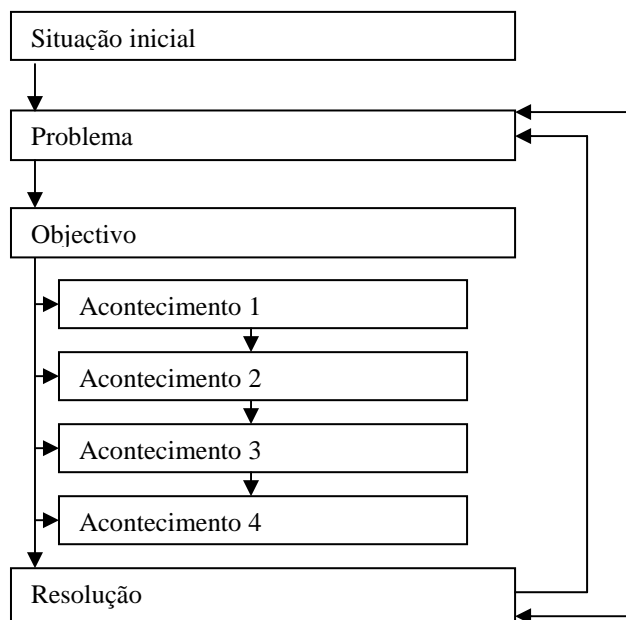


Figura 2.1. Quadro para narrativas com vários episódios in Giasson (1993: 143)

Título _____
A história passa-se _____
É uma personagem que _____
Surge um problema quando _____
Depois disso _____ . Em seguida _____ . O problema resolve-se quando. _____ . Por fim _____

Figura 2.2. Quadro da narrativa com palavra-chave, in Giasson (1993: 144)

Para além da construção do quadro da narrativa levantar questões sobre cada uma das categorias da narrativa, vai ajudar os alunos na compreensão da narrativa e

ajuda a estruturar o reconto. As questões a levantar podem ser direccionadas no sentido de identificar o espaço e o tempo da história; e caracterizar as personagens, o problema da narrativa e a resolução.

O reconto funciona como um meio de intervenção na compreensão e pode ser também servir para a avaliação. De facto, ao fazer o reconto o aluno vai recorrer à informação do texto, sendo que selecciona a mais importante no seu ponto de vista, assim introduz o seu cunho pessoal. Com efeito, as actividades de reconto, realizadas por vários investigadores, com crianças do ensino pré-escolar, 1º ciclo e leitores com dificuldades revelaram-se eficazes na compreensão do texto. Assim, torna-se pertinente utilizar estratégias de ensino do reconto. Koskinen et al., (1988) apresentam estratégias de ensino para treinar o reconto, nomeadamente: explicar a estratégia informando os alunos da necessidade de treinar a capacidade de contar acontecimentos e histórias; ilustrar a estratégia que consiste na leitura, pelo professor, de uma história em voz alta e depois fazer o reconto para servir de modelo aos alunos; orientar os alunos na elaboração do reconto, utilizando questões de apoio; favorecer a utilização da estratégia, os alunos podem, por exemplo, fazer a actividade em grupo e utilizar grelhas de análise do reconto de cada um dos elementos do grupo; aplicação das técnicas e sensibilizar os alunos para a utilidade do reconto. Este pode ser utilizado como uma técnica de avaliação da compreensão leitora.

2.2 - As previsões do leitor e sua influência na compreensão leitora

Antes da leitura e após a leitura de um texto torna-se importante levantar hipóteses, pois esta prática ajuda na auto-compreensão do texto, obrigando a pensar, questionar e a debater.

As previsões são as hipóteses que o leitor levanta sobre o que acontecerá a seguir no texto. As hipóteses que são efectuadas pelo leitor, para identificar uma palavra estão incluídas nos microprocessos. As previsões que dizem respeito às ideias situam-se mais ao nível do texto do que da frase, integrando-se nos processos de elaboração.

Podem-se considerar dois tipos de previsões - as que se baseiam no conteúdo do texto e as que se baseiam na estrutura (Giasson, 1993).

Segundo Irwin (1986), as previsões sobre os acontecimentos dos textos narrativos podem ter por base: as características das personagens; as motivações das personagens; as características da situação nos indícios presentes no texto; as ilustrações e o título. As previsões sobre o texto narrativo com base na estrutura do texto baseiam-se: nos conhecimentos dos géneros literários e nos conhecimentos que dizem respeito à gramática da narrativa. Salienta-se que o conhecimento destas listas pode ajudar o professor a preparar a sua intervenção na aula. A utilização das previsões ajuda o leitor na compreensão dos textos, pois têm uma participação mais activa.

As previsões em leitura são, de algum modo, semelhantes ao método científico onde há o levantamento das hipóteses, a justificação, confirmação, rejeição, correcção ou reformulação. Na leitura ocorre algo de semelhante os alunos explicam as hipóteses, porque as aceitam ou rejeitam ou modificam. As previsões na leitura favorecem a autocorreção do pensamento (Garrison & Hoskisson, 1989).

Salienta-se que as previsões fazem parte dos processos de elaboração dos leitores competentes. Com o levantamento de hipóteses, aumenta-se a motivação e envolvimento do aluno na leitura da narrativa melhorando a compreensão da mesma (Giasson, 1993).

Ao activar o conhecimento prévio do leitor, e ao fazer antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios que proporciona a leitura, estamos a promover a compreensão inferencial ou interpretativa. As expectativas vão-se verificando, à medida que se vai lendo. De facto, a essência da compreensão leitora está na interacção que se estabelece entre o leitor e o texto, detectando-se lapsos, activando-se estratégias que possibilitem transpor as dificuldades, formulando hipóteses que se vão, ou não verificando (Cooper, 1990).

Com efeito, para o desenvolvimentos destas capacidades torna-se fundamental que o professor incentive os alunos a predizer resultados, a inferir o significado de palavras desconhecidas, a inferir efeitos previsíveis a determinadas causas, a antever a causa de determinados efeitos, a inferir sequências lógicas, a inferir o significado de frases feitas em função do contexto, a interpretar com correcção a linguagem figurativa, a recompor um texto variando algum trecho, personagens ou situação, ou a prever um final diferente. Com base na informação do texto e dos seus próprios conhecimentos o

leitor vai construindo o significado num processo que pode ser organizado nos seguintes passos/etapas:

- a) Verificação das hipóteses. Quando o leitor se propõe ler um texto, uma série de elementos contextuais e textuais activam alguns dos seus esquemas de conhecimentos e levam-no a antecipar aspectos de conteúdo;
- b) Verificação das hipóteses. As antecipações efectuadas devem ser confirmadas;
- c) Integração da informação e controlo da compreensão. Se a informação é coerente com as hipóteses antecipadas, então o leitor poderá fazer a sua integração no seu sistema de conhecimentos, podendo então, prosseguir na construção do significado global do texto através de diferentes estratégias de raciocínio (Garrison & Hoskisson, 1989).

Na verdade, o significado que o leitor constrói tem que ser inferido a maior parte das vezes. Assim sendo, é necessário lançar hipóteses com base na informação não explícita. Sempre que o leitor compreende um texto, ele é capaz de explicar o significado com os seus próprios formulários e, para fazê-lo, tem que ter deduzido as relações entre as frases e tem que ter completado a informação do texto com outras informações não explícitas, porque o autor partiu do pressuposto que o leitor já as conhecia ou as deduziria durante a leitura (Smith, 1999).

Segundo Collins e Smith (1980) e Garrison e Hoskisson (1989), é importante que o professor dê relevo à refutação das hipóteses, mostrando aos alunos que podem ser contrariadas com base nas informações do texto. Para proceder à revisão das previsões, os alunos são incentivados a procurar no texto os elementos que as contrariam e, assim, a aceitar a evidência.

2.3 - O vocabulário e sua relação com a compreensão leitora

A criança desenvolve no seu meio familiar um conjunto de conhecimentos sobre a língua, mesmo antes de iniciar a leitura.

De facto, a importância do vocabulário e a sua relação com a leitura tem merecido a atenção de vários investigadores (Beck et al., 1982; Chall et al., 1990; Snow et al., 1991). Questões centradas nas diferenças entre os bons e maus leitores, desenvolvimento e ensino do vocabulário são as questões que têm sido estudadas.

Com efeito, há unanimidade na literatura (Cagney, 1988), quanto à importância do vocabulário na compreensão leitora. Giasson (1993) refere que os conhecimentos fonológicos, sintácticos e semânticos que o leitor tem sobre a língua são de extrema utilidade na compreensão da leitura. Estudos realizados revelaram que os leitores hábeis possuem um vocabulário alargado, rico bem “interconectado”. Outros autores referem que os maus leitores reconhecem um reduzido número de palavras e revelam dificuldade nas palavras abstractas, compridas ou pouco frequentes (Chall et al., 1990; Defior et al., 1996, Snow et al., 1991).

O desenvolvimento do vocabulário na criança acontece de modo natural, através da sua interacção com os outros. Estudos realizados por Morais (1997), revelaram que a criança reconhece, por ano, em média, pelo menos mil novas palavras escritas. O conhecimento destas palavras ocorre porque a criança utiliza uma estrutura cada vez mais complexa e eficaz de identificação de padrões ortográficos, que lhe permite relacionar a forma fonológica das palavras com o seu sistema semântico. Smith (1999), refere que as crianças memorizam durante todo o tempo, sem esforço e sem consciência de que o fazem. Ao longo dos primeiros dez anos, as crianças desenvolvem um vocabulário que as habilita a reconhecer e identificar o sentido de, pelo menos 20000 palavras. Assim sendo, faz uma aprendizagem média de 2000 palavras por ano e mais de 5 palavras por dia.

De acordo com Johnson (1981) e Solé (2001), ainda que ocorra esta aprendizagem informal, é pertinente o ensino explícito do vocabulário. Na perspectiva de Cooper (1990), o seu desenvolvimento pode recair directamente sobre as palavras desconhecidas dos textos em estudo, pode ser direccionado para a aquisição de estratégias que levem à descoberta do significado de palavras desconhecidas e, finalmente, para o ensino de vocabulário específico. Para Smith e Dahl (1984), o ensino do vocabulário cumpre dois objectivos básicos: conhecer as palavras necessárias no contexto escolar que são essenciais aos temas que se estão a aprender em cada momento; desenvolver as capacidades necessárias para poder aprender o significado das palavras sem recorrer à ajuda do outro. Ainda segundo os mesmos autores, à medida

que se vai desenvolvendo o vocabulário, torna-se necessário a participação activa dos alunos, pelo que é necessário partir do interesse e estimular a curiosidade destes.

A aprendizagem do vocabulário faz-se por etapas, através da leitura de diversos textos. De facto, quando o leitor encontra uma palavra nova só apreende, geralmente uma parte da sua significação, logo para que ele adquira o conjunto da sua significação terá de a encontrar em vários textos. Então o vocabulário vai-se adquirido através das leituras pessoais e vai-se alargando. Daí a pertinência da realização, regular e contextualizada, de actividades de ampliação do capital lexical. O professor pode recorrer a redes e mapas semânticos, tendo por base tarefas de aprendizagem lúdicas, para a descoberta e assimilação produtiva do léxico. Pode também partir de vivências concretas do mundo da criança, explorá-las de forma a enriquecê-las com as variedades do mundo da linguagem, proporcionando a criação de diálogos construtivos e ricos na transmissão/aplicação de vocabulário.

2.4 - Os conhecimentos prévios e compreensão do texto

Segundo Citoler (1996), o conhecimento do indivíduo varia em função do número de conceitos disponíveis na sua organização (riqueza e profundidade das associações) e nas acessibilidades da informação.

Colomer e Camps (1990), reúnem os conhecimentos prévios em duas categorias principais: o conhecimento acerca do escrito e o conhecimento sobre o mundo. No primeiro incluem-se os conhecimentos básicos sobre a escrita que permitem ao leitor contextualizar o texto a partir dos elementos aí presentes, compreender a intenção do autor e contrastar esta com as finalidades pessoais de leitura. No segundo tipo os autores distinguem: a) os conhecimentos paralinguísticos relacionados com os elementos tipográficos e convencionais usados na escrita. São exemplos a separação de palavras, frases e parágrafos e a organização em capítulos; b) o conhecimento metalinguístico relacionado com o conhecimento das relações gráficas, sendo essencial para a aquisição do código escrito.

Efectivamente, os conhecimentos que o aluno tem são fundamentais na compreensão da leitura, a sua avaliação fornece informação sobre a capacidade de

compreensão leitora. Com efeito, nos processos de leitura o leitor tem de estabelecer relações entre o novo texto e os conhecimentos prévios. Como nos diz Giasson (1993), Sánchez (1993) e Swaby (1989), se o leitor não possuir conhecimentos não poderá relacionar a informação do texto com as estruturas do conhecimento.

A teoria dos esquemas vem explicar os efeitos dos conhecimentos prévios no domínio da compreensão de texto. Segundo Solé (1992), a partir das estruturas de conhecimento existentes na memória o sujeito obtém a informação textual mais relevante integrando-a nas estruturas de conceitos que já contém, realizando as inferências necessárias. Estas, por sua vez, funcionam como um meio adicional de recuperação da informação.

O conhecimento vai sendo construído ao longo da vida nas interações com os outros. Para Coll (1983), os esquemas de conhecimentos podem ser mais ou menos elaborados e apresentar um maior ou menor número de relações entre si. Assim, com base nestes esquemas os sujeitos compreendem as situações dos textos escritos. De facto, a construção do conhecimento é influenciado pela qualidade das interações, pelas experiências, a sua riqueza e diversidade (Solé, 2001).

As dificuldades de compreensão podem explicar-se com base em três causas: o leitor não possui os conhecimentos apropriados; os sinais do texto podem ser insuficientes para activar os conhecimentos que já tem; o leitor pode interpretar a informação de uma maneira diferente do autor (Rumellart, 1980).

De facto, os conhecimentos prévios do sujeito influenciam a compreensão de um texto, pois se o conhecimento é insuficiente, não é possível estabelecer a comunicação, uma vez que o leitor desconhece os pressupostos da informação do autor não podendo realizar as inferências previstas.

Como refere Lencaster (1994), a quantidade de informação e a forma como é compreendida, bem como a forma como é recordada depende do domínio de conhecimentos prévios. Na perspectiva de Chi (1977), torna-se difícil distinguir se o insucesso na compreensão está relacionada com a falta de conhecimentos prévios ou se com o fracasso na utilização desses conhecimentos. Daí que Smith e Dahl (1984), considerem que, antes da leitura de um texto, é necessário ajudar o aluno a activar os seus conhecimentos. O tipo de textos propostos para leitura devem ser culturalmente ajustados quer ao conteúdo linguístico, quer ao conhecimento prévio do aluno.

**CAPÍTULO III - LITERATURA INFANTIL: DA RECEPÇÃO
LEITORA À COMPREENSÃO DO MUNDO**

3.1 – Do infantil à narrativa

Como já afirmámos, no contexto pedagógico deve existir uma grande riqueza ao nível dos textos que ali são usados. Ora, a leitura dá-nos acesso a um infindável leque de assuntos, que nos possibilita uma melhor compreensão do mundo e de nós próprios. Assim, contribui definitivamente para a formação do indivíduo e o desenvolvimento do seu espírito crítico e reflexivo.

De facto, a escola é um local, por excelência, que estimula o gosto pela literatura infantil, pois esta é, no mundo actual, a única instituição responsável pela transmissão de saber sistematizado, uma vez que faculta o intercâmbio entre a criança e o livro, promovendo o gosto e o hábito pela leitura, factores importantes para a autonomia pessoal e para o desenvolvimento global da criança. Ora, o papel da escola, de hoje, é o de desenvolver competências transversais o que pressupõe uma transdisciplinaridade, no âmbito das práticas de leitura.

Sendo a literatura a arte da palavra ela transporta-nos até ao mundo imaginário, isto é, a literatura tem uma linguagem específica que, expressa uma determinada experiência humana, sendo difícil de definir com precisão (Coelho, 2000). Trata-se de uma viagem maravilhosa, estando repleta de surpresas e de feitos inesperados que transportam a criança à divergência e não à convergência de horizontes. Através de narrativas atractivas, a literatura infantil pode ter na escola um lugar de privilégio.

Usando o livro infantil poderemos influenciar a vida afectiva e estética da criança, na medida em que este ocupa um lugar de destaque, sendo a ponte de encontro entre a arte da palavra (texto) e a da forma (ilustração), contribuindo para melhorar a compreensão.

Segundo o ponto de vista *receptivo*, requer-se, por parte da criança, a aceitação do texto literário, para que possa despertar o interesse necessário que mereça a atenção da sua leitura. A aceitação apontará uma relação com a competência cognitiva da criança. Ela tenta compreender as histórias que lê ou lhe são contadas, contudo nem sempre as compreende como os adultos, mas a criança apropria-se e cria os seus próprios textos, brincando com eles.

A literatura infantil representa uma parte fundamental da expressão cultural da linguagem e do pensamento. Esta abre, à criança, a porta para fantasia, educa-a na sensibilidade e ajuda na formação ética e estética. Assim, ao trabalhar com a literatura significa abrir horizontes, pois a literatura infantil é a forma de ler o mundo de uma forma eficaz e rica.

Sendo a literatura infantil uma obra de arte, esta influencia o indivíduo em termos pedagógicos e educativos, tanto pelos modelos que apresenta, como pela contribuição para a formação do seu pensamento. Efectivamente, o contacto com a literatura infantil influencia, pedagogicamente, a criança moldando o coração e a mente.

Assim, o intuito primordial da literatura infantil é desenvolver o gosto pela palavra e o prazer mediante a criação de mundos da fantasia. Tem também, a finalidade de fortalecer as palavras no mundo fantástico da criança, facilitando o seu entendimento, a sua utilização, bem como usufruir e desfrutar das mesmas no âmbito da imaginação. Nesta perspectiva, a literatura infantil é um conjunto de revelações e de actividades que tem por base a palavra com intuito artístico que agrada à criança.

A literatura infantil põe diante dos olhos da criança, pedaços “de vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou inalcançável, mediante um sistema de representações, quase sempre com uma chamada à fantasia”. Ao colocar os fragmentos das imagens sobre a realidade nos olhos da criança procura-se dar resposta às suas necessidades íntimas e inefáveis que ela tem, mas que não sabe formular. Deste modo, a criança usa as imagens que recebe da realidade e com base nelas constrói a sua própria realidade (Mesquita, 2007:146).

Os textos literários de recepção infantil que os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico têm acesso, dão primazia ao imaginário e, através dele, tratam temas e transmitem valores essenciais para a formação e educação das crianças, na sociedade actual.

De acordo com Balça (2004), num dos seus estudos realizados sobre as narrativas, portuguesas actuais, infanto-juvenis, destacou-se o facto de, nesses textos, prevalecer a fantasia que nos aparecia nos modelos literários moralista, informativo e fantástico. Nas narrativas infanto-juvenis a fantasia era usada para ajudar na resolução de conflitos psicológicos das personagens, com origem no processo de crescimento, e ao mesmo tempo para criticar e denunciar problemas actuais da sociedade.

De facto, a fantasia e a imaginação têm muita importância na formação da criança, daí que se verifique nas narrativas literárias de recepção infantil o predomínio da fantasia.

Na opinião de Albuquerque (2000), o imaginário serve à criança de apoio para a compreensão do mundo, isto é, através do imaginário ela tenta encontrar uma explicação do real e dos novos conhecimentos, que têm que ser introduzidos e percebidos antes de serem assimilados. Em suma, o mundo da fantasia é o grande organizador, o factor de compreensão do sentido, para a criança.

Segundo Held (1987), o relato fantástico pode ser mais crítico, ao tocar os problemas mais graves vai tornar a criança mais atenta e crítica, levando-a a um questionamento mais lúdico sobre os dramas do mundo circundante e assim, contribuir para a formação de crianças leitoras mais conhecedoras da sociedade actual.

Para Aguiar e Silva (1981), a literatura infantil exerce um papel modelizador, na construção de universos simbólicos, na validação de sistemas de convicções e valores, na modelização do mundo.

Na verdade, a literatura infantil, em muitos momentos, é o espelho dos comportamentos e dos valores da sociedade vigente, considerados pelos adultos adequados e fundamentais para a formação das crianças.

Ora, Azevedo (2003a, 2003b) diz-nos que os textos de potencial recepção infantil apresentam às crianças valores éticos e educativos, devido às relações mediatas que se estabelecem entre estes e o mundo empírico, apresentando-se como meios privilegiados de acesso ao mundo.

A mesma opinião tem Balça (2006), para quem o uso de textos literários de recepção infantil, onde haja harmonia entre os valores literários, valores estéticos e valores sociais, em contexto pedagógico, pode ajudar a formar crianças leitoras, bem como contribuir para que sejam cidadãos mais humanos e portadores de um pensamento crítico e independente

Com efeito, os valores sociais, valores estéticos e valores literários podem ser encontrados nos textos literários de recepção infantil que estão à disposição dos educadores, professores do 1º ciclo do ensino básico e das crianças.

Na verdade, os textos devem estabelecer harmonia entre os valores sociais e literários, porque a criança só através da leitura dos textos literários alcança a competência estética, que lhe promoverá o desenvolvimento do seu espírito crítico (Llorens, 2000).

De facto, os textos de literatura de recepção infantil, podem ser a base para promover a educação para a cidadania pois as mensagens, destes, são actuais e de grande importância, no dia-a-dia do cidadão.

Para que as crianças possam progressivamente tomar consciência que fazem parte de uma sociedade organizada onde as responsabilidades são divididas por todos os seus membros, sendo as intervenções sociais feitas numa perspectiva cívica, é necessário criar com as crianças, desde cedo, um projecto de educação para a cidadania.

Com efeito, as Orientações para Educação Pré-Escolar e o Currículo Nacional do Ensino Básico dão ênfase à promoção da educação para a cidadania. Assim sendo, para dar cumprimento às orientações oficiais poderemos perfeitamente usar o texto literário de recepção infantil e através e com a ajuda dele estimular e desenvolver a educação para a cidadania.

Ora, a educação para a cidadania é entendida com carácter integrador transversal desde a educação pré-escolar, tal com se pode constatar nas Orientações para Educação Pré-Escolar na área de conteúdos Área de Formação Pessoal e Social.

Na realidade, a promoção de uma educação para a cidadania, pode começar no ensino pré-escolar com o desenvolvimento de um espírito crítico interiorização de alguns valores, nomeadamente da educação para a saúde, da educação do consumidor e educação multicultural, tendo por base a inserção da criança na sociedade como um ser livre, autónomo e solidário.

A Formação Cívica é uma área do currículo, tal com consta no Currículo Nacional do Ensino Básico, de carácter transversal e integrador. Os temas transversais, como por exemplo, educação ambiental, educação para a saúde e educação para os direitos humanos podem ser tratados em diferentes áreas disciplinares.

Assim sendo, achamos pertinente usar textos literários de recepção infantil, para promover uma educação para a cidadania, uma vez que a maioria deles abordam temas que facilitam a formação de uma consciência cívica nas crianças, tanto no ensino pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico.

Nesta conformidade, se pretendemos que as crianças se tornem cidadãos independentes, responsáveis e intervenientes, na sociedade em que estão incluídos, os educadores e professores deverão seleccionar, entre as narrativas de recepção infantil actuais, as que abordam e desenvolvem temas como: educação multicultural, educação ambiental e educação para a democracia.

Tal como nos diz Llorens (2000), através da literatura infantil podemos dar a conhecer às crianças pessoas e culturas diferentes da sua.

Sempre que pretende promover uma educação multicultural é fundamental construir, com as crianças, um projecto, para que elas de um modo faseado tomem conhecimento e consciência da sua própria cultura, da dos outros e simultaneamente desenvolver atitudes de alteridade para com os colegas.

Deste modo, a escola tem de desenvolver nas crianças a capacidade de distinguir entre o seu ponto de vista e o ponto de vista do outro. O conhecimento da cultura, dos costumes, das regras de conduta, das opções religiosas ou sexuais do outro, poderemos concluir que ajudará as crianças a esquecer as diferenças e a respeitar os seus pares (Balça, 2007)

Os educadores e professores têm à sua disposição variados textos literários de recepção infantil que representam um recurso pedagógico fundamental para a construção de um projecto educativo, com os seus alunos, com vista à promoção de uma educação para a cidadania edificada com base partilha de conhecimentos, de experiências e vivências entre todos os participantes.

3.2- Narrativa, didáctica e papel do mediador

Diz-nos Mergulhão (2007) que motivos de ordem histórica social e cultural contribuíram para que, durante muito tempo se tivesse mudado, ou não, as mentalidades no sentido de existir uma verdadeira literatura infantil. De entre esses motivos destacam-se:

- A pouca relevância e o descrédito concedidos pelos estudos epistemológicos, culturais e pedagógicos pré-rousseauistas à infância e às suas representações sócio-culturais e literárias com implicações directas ao nível da inaceitação da existência de uma produção textual (literária ou não literária) destinada ao público infantil;
- O perspectivar as crianças como um ser limitado ao nível das suas capacidades intelectual, perceptiva e estético-valorativa, o que por um lado, inviabilizaria o seu acesso ao universo simbólico e metafórico do texto literário (que não lhe seria, portanto, expressamente endereçado), e, por outro, obrigaria à imposição de constrangimentos sócio-semióticos que se traduziria pela perda do valor literário dos textos e pela sua redução a um grau mínimo de inteligibilidade (quase) infantilizante (Mergulhão, 2007: 328).

Em Portugal o Plano Nacional de Leitura trouxe-nos a possibilidade de se poderem explorar narrativas infantis, já que o manual foi até há pouco tempo o mediador das práticas pedagógicas. cremos, pois, poder afirmar que em relação à visão sobre as crianças e, concomitantemente, sobre o seu ensino/aprendizagem, muitos factores deram o seu contributo. Vejamos alguns deles, mencionados em Teresa Mergulhão, já citada:

- a) a proclamação do Ano Internacional do Livro Infantil, em 1974, e do Ano Internacional da Criança, em 1979;
- b) a inclusão da disciplina de Literatura para a Infância nas Escolas do Magistério Primário e, mais tarde, nas Escolas Superiores de Educação;
- c) o alargamento da rede de bibliotecas públicas e, paralelamente, a revitalização das bibliotecas escolares;
- d) o aparecimento de prémios literários atribuídos por entidades estatais, como a Secretaria de Estado do Ambiente, a Secretaria de Estado da Cultura, e ainda por editoras e fundações públicas ou privadas, como a Associação Portuguesa de Escritores ou Fundação Calouste Gulbenkian;
- e) o ressurgimento da secção portuguesa do IBBY (International Board on Books for Young People), com diversas nomeações à respectiva Lista de Honra;
- f) as candidaturas aos Prémios Hans Christian Andersen;
- g) o número crescente de jornadas, colóquios e congressos nacionais promovidos por Universidades e Institutos Politécnicos;
- h) a publicação, a partir dos anos oitenta, de diversas histórias de Literatura Portuguesa para Crianças;
- i) o eclodir de uma crítica especializada que, em algumas publicações pedagógicas, jornais e revistas, promove a divulgação de textos para os mais novos e que adquire maior pujança com a publicação periódica da revista *Malasartes* (a partir de 1999);
- j) o surgimento, nos anos noventa, de uma produção crítica e ensaísta de grande qualidade, em alguns casos resultante de investigações académicas sobre a Literatura para Crianças (Mergulhão, 2007: 331, 332)

Também Albuquerque (2007) nos dá conta de uma classificação que contribui para uma exploração didáctica dos textos de potencial recepção leitora: a componente activa, a componente criativa, a componente única e a componente cooperativa. Sobre a componente criativa a autora, baseando-se em Benton e Fox, refere a importância de deixarmos a criança revelar as suas ideias, obrigando-as a explicar-nos o texto, sem ficar à espera que seja a professor a esclarecer tudo.

Quanto à componente criativa, aponta para a possibilidade dada à criança de se colocar no lugar do outro [...] “ não estando nós a referir um dialogismo à Bakhtin, mas antes, a um “pôr-se no lugar dos outros”, a dar uma possibilidade ao pequeno leitor de

multiplicar as suas experiências vividas, transformando-as em probabilidades abstractas, e em distinguir o mundo circundante do mundo imaginário do “quem me dera”, do sempre possível”.

A componente única salienta a necessidade de se respeitar a interpretação e discussão da criança relativamente ao texto, em cada leitura pois esta é única. De facto, mesmo que o texto não mude, alteram-se os momentos imaginativos e sobretudo a vivência textual que nos leva a ver a mesmas situações de modo diferentes.

Relativamente à componente cooperativa, refere que resulta do facto de cada texto ser um diálogo entre duas mentes, entre o produtor e o receptor. Para melhor explicar a componente cooperativa a autora faz referência à formulação de Eco sobre a obra aberta: “1) as obras abertas enquanto em movimento caracterizam-se pelo convite a fazer a obra com o autor; 2) num nível mais amplo (...) existem aquelas obras que, já completadas fisicamente, permanecem abertas a uma germinação contínua de relações internas que o fruidor deve descobrir e escolher no acto de percepção da totalidade dos estímulos; 3) cada obra de arte, ainda que produzida em conformidade com uma explícita ou implícita poética da necessidade, é substancialmente aberta a uma série virtualmente infinita de leituras possíveis, cada uma das quais leva a obra a reviver, segundo uma perspectiva, um gosto, uma execução pessoal” (Albuquerque, 2007: 503, 504).

Em suma, a criança, neste modelo, não é mais vista como um leitor passivo. Pelo contrário, é alguém que constrói o seu próprio metatexto, desenvolvendo o imaginário, saindo de si própria à conquista de seu mundo e do mundo dos outros.

CAPÍTULO IV - PARTE PRÁTICA

4.1 - A escola

A escola onde foi realizado o estudo pertence ao Agrupamento de escolas de Sertã, congrega alunos do Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Possui dois pisos, no rés-do-chão tem salas de aula destinadas aos alunos do ensino Pré-Escolar e também do 1º Ciclo, casas de banho para adultos e crianças, o gabinete da direcção, sala dos professores, sala de acolhimento, refeitório e um pátio interior, sem cobertura, e outro exterior. No 1º andar existem mais quatro salas de aula, casas de banho e a biblioteca. As salas de aula são amplas e têm ligada uma sala de dimensões inferiores, por cada duas salas, destinada a actividades de expressão plástica e actividades experimentais. Cada sala tem um computador, um quadro interactivo e um quadro de cerâmica. A escola reúne as condições necessárias para a realização das actividades escolares, bem como para o bom desempenho e sucesso dos alunos.

4.2- Projecto curricular de turma

O trabalho a desenvolver com a turma enquadra-se no Projecto Curricular de Turma (PCT), que tem por base o Currículo Nacional do Ensino Básico.

Vejamos as finalidades educativas, as competências gerais, os objectivos, as estratégias e actividades a desenvolver com a turma definidas no Projecto Curricular de Turma (PCT), na escola onde desenvolvemos o trabalho.

Finalidades Educativas

O respeito pelas diferenças e ritmo de aprendizagem de cada aluno; o desenvolvimento de uma atitude de curiosidade; a reflexão e crítica frente ao conhecimento e interpretação da realidade; a compreensão dos processos naturais e o respeito ao ambiente como valor vital, afectivo e estético; o desenvolvimento da

autonomia, cooperação e o sentido de co-responsabilidade nos processos de desenvolvimento individuais e colectivos.

Competências gerais

Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; usar adequadamente linguagem das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamentos próprios; adoptar metodologias de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados; pesquisar, seleccionar e organizar informação para transformar em conhecimentos mobilizáveis; adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; operar com outros em tarefas e projectos comuns.

Objectivos

Desenvolver o leque vocabular; desenvolver a expressão oral e escrita; desenvolver e valorizar a criatividade: desenvolver a capacidade de memorização; desenvolver a capacidade de compreensão/interpretação; desenvolver hábitos de estudo; desenvolver a capacidade de raciocínio; desenvolver actividades que incentivem a aprendizagem do aluno como agente activo da sua aprendizagem individual e em grupo.

Estratégias a utilizar

Promover nos alunos hábitos de leitura autónoma; promover actividades de animação da leitura; desenvolver actividades entre os pares.

Actividades a desenvolver com a turma

Leitura de histórias, recontos, resumos orais e escritos, fichas de leitura, dramatizações, bandas desenhadas; pesquisar na Internet; utilizar as novas tecnologias.

Em suma, pretendemos dar ênfase ao desenvolvimento de competências transversais, de modo a que os alunos sejam mais activos, participantes e construtores do seu próprio conhecimento.

Vivemos tempos de mudança e de desafios constantes, onde a inovação, a criatividade, a diversidade, a consciência crítica responsável interventiva, autónoma e

solidária, parecem ser, entre outros, valores a desenvolver de uma forma cada vez mais consciente, pela escola do século XXI.

Caminharemos no sentido de uma concepção de escola colorida e dinâmica centrada no aluno, na criação de oportunidades educativas para todos, flexível no delineamento de percursos de aprendizagem, porque atenta à diversidade.

4.3 - Caracterização da turma

A turma, onde desenvolvemos o trabalho prático, é constituída por 10 alunos, sendo 5 do 3ºano e 5 do 4º ano de escolaridade.

No 3º Ano temos 1 rapariga e 4 rapazes, 3 deles estão a frequentar o 3º ano pela segunda vez. A frequentar o 4º ano encontram-se 4 raparigas e 1 rapaz que está matriculado, neste ano de escolaridade, pela segunda vez.

A turma é heterogénea, havendo alunos com ritmo de trabalho e com capacidades de aquisição de conhecimentos muito diferentes. As principais dificuldades detectadas são ao nível da compreensão e escrita de textos o que, como é evidente, se reflecte no desempenho ao nível das outras áreas. Os alunos são participativos, mas verifica-se uma falta de interesse e gosto pela leitura. Lêem, na sala de aula, os textos do manual/ outros e as histórias dos livros que a professora propõe. Em casa não têm por hábito ler.

As habilitações académicas dos pais situam-se entre o 4º ano de escolaridade e o 12º ano, sendo que a maioria tem o 9º ano. O nível sócio-económico das famílias é baixo, a maior parte tem apenas um vencimento, pois só duas mães estão empregadas, as restantes são domésticas. Cinco pais trabalham na construção civil, um é polícia, três motoristas e um serralheiro.

Estas crianças, em casa, não têm acesso a livros de literatura infantil. O facto deve-se, por um lado, à situação financeira das famílias, por outro, ao nível de literacia familiar que não é favorável à promoção da leitura.

O acompanhamento escolar dos filhos é feito pelas mães, o que pode ser explicado pelo facto de elas não exercerem actividades fora de casa.

O grupo turma mostra-se coeso e participativo, notando-se algum espírito de grupo dentro da sala de aula.

4.4 - A narrativa “ Ynari A Menina das Cinco Tranças”: breve sinopse

A história de “Ynari A Menina das Cinco Tranças” foi escrita pelo escritor Ondjaki, nascido em Luanda, em 1977. Nesta obra, conta-se a história de Ynari, uma menina que já nasceu com cinco tranças (adorno feminino importante na cultura africana). A protagonista da narrativa inicia a viagem na savana africana com um amigo muito especial, um homem pequenino, sem idade, e com muita sabedoria, que aos poucos vai deixando de parecer tão pequeno aos olhos da sua amiga. Ele é tão especial que consegue transformar armas em barro e, aos poucos, conduz a menina pelo percurso da descoberta do valor, da amizade, do amor, da permuta e da paz. O homem pequeno leva Ynari até à sua aldeia escondida, onde um casal de idosos guarda a sabedoria do mundo, renovando-a quando necessário. Enquanto o idoso cria palavras, a idosa destrói-as quando elas são expressão de conceitos errados.

Conduzida pelo seu amigo Ynari, sai da aldeia para uma viagem simbólica, no tempo e no espaço, para validar a palavra permuta. Passa por cinco aldeias, que simbolizam os cinco continentes, onde reina a desavença entre os vizinhos, porque uns têm o que os outros ambicionam. Nascem, então, uma série de pequenas narrativas onde a guerra ocorre pela ausência dos cinco sentidos, a porta do entendimento do mundo. Então Ynari, tal como o idoso da aldeia do seu amigo, prepara fogo numa cabaça, introduzindo nela o motivo da desavença, bem como uma das suas tranças. No dia seguinte, a paz reina na região.

No percurso de Ynari, observa-se uma ligação forte ao próximo com um espírito de mais amor na participação e estruturação de um outro mundo. O leitor, ao longo da história, consciencializa-se de que as crianças e os seres “pequenos” são capazes de estabelecer a paz e de mudar a mentalidade dos que fazem as guerras, pela ausência do diálogo. Ynari e o seu amigo juntos conseguiram, deste modo, transmitir um valor muito importante na vida das pessoas – *a amizade*.

4.5 - Justificação da escolha da obra

Uma das razões que nos levaram a escolher esta obra relaciona-se com a nossa experiência profissional. De facto, sempre gostámos de ler e de contar histórias, bem como de proporcionar, aos nossos alunos, momentos de leitura livre utilizando, para o efeito, livros infantis.

A maioria das histórias e contos que enche o mundo infantil é de tradição europeia. Os contos, africanos, indígenas, latino-americanos e orientais têm sido pouco trabalhados com as crianças. E porque pensamos que vale a pena trabalhar com outras possibilidades e para que a educação respeite a diversidade, torna-se essencial apreciar a riqueza cultural de outros povos. Efectivamente, a história “Ynari a menina das cinco tranças” traz-nos a possibilidade de descobrir realidades diferentes daquelas em que vivemos, dando-nos a oportunidade de conhecer e compreender o outro, aceitando a diferença. Tal como nos diz Llorens (2000), através da literatura infantil podemos dar a conhecer às crianças pessoas e culturas diferentes da sua.

A leitura de histórias estimula a imaginação e a fantasia, elementos essenciais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e os outros. No jogo do faz de conta, elas aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objecto ou de uma situação que não estando imediatamente presente e compreensível, para ela no momento, podem levá-las recordar emoções, sentimentos e significados vivenciados, em outras situações.

Outra razão prende-se com o facto de estar a leccionar numa escola do meio rural, onde as crianças que participam no estudo têm manifestado pouco interesse pela leitura, sentindo, conseqüentemente, dificuldades na compreensão leitora. Assim, é nosso objectivo desenvolver estratégias promotoras do desenvolvimento dessa compreensão. Pretendemos reabilitar e dar sentido à leitura para que esta seja encarada como um acto de prazer. Gostar de ler não surge do nada. Na verdade, para que o aluno encare a leitura como uma actividade interessante torna-se importante o papel do professor, sendo fundamental a utilização de ferramentas capazes de promover o gosto pela leitura. Nesta sequência, optámos por basear as nossas actividades no modelo

estrutural da organização da leitura de Yopp e Yopp (2006), surgindo assim, as actividades de pré-leitura, actividades de durante a leitura e as actividades de pós-leitura. Com estas actividades, pretendemos dar ênfase ao aluno/leitor, ao seu conhecimento e experiências. Este modelo atribui especial destaque aos conhecimentos, experiências e vivências do aluno/leitor na construção de sentidos, para a interpretação de um texto. A aprendizagem é alicerçada nesses conhecimentos e experiências, salientando-se a importância do trabalho de grupo, tendo em vista a promoção da interacção.

Assim, haverá uma intervenção do professor antes da leitura, com vista à formulação de previsões sobre o conteúdo do texto da narrativa. Segue-se a leitura, durante a qual os alunos serão estimulados a verificar as suas previsões. A actividade depois da leitura será uma apreciação do que foi lido e, posteriormente, será feito o resumo.

Durante a leitura dos diferentes momentos da narrativa, queremos criar oportunidades de leitura para todos os alunos, estimulando-os a desenvolver técnicas, competências e o gosto pela mesma. Para despertar no aluno o gosto de ler, torna-se necessário criar um ambiente agradável, disponibilizando material de leitura acessível e atractivo, dando tempo para ler sem carácter obrigatório, promovendo técnicas motivadoras (Santos & Sardinha, 2009). E porque corroboramos da opinião das autoras, a narrativa será apresentada aos alunos em ambiente agradável e recorrendo às novas tecnologias, de forma a cativar os alunos para a leitura da obra, sem que nada lhes seja imposto.

O esquema dos processos de leitura e as suas componentes já apresentadas por nós, alicerçados em Irwin, servem o ensino explícito que, na óptica de Giasson (1993), serve para se trabalhar em sala de aula, desde a palavra, à frase e ao texto. O ensino explícito caracteriza-se por:

- Melhor definição e uma revalorização do papel do professor;
- Colocar o aluno numa situação de leitura significativa e integral;
- Importância que dá ao desenvolvimento da autonomia do aluno.

Assim, há flexibilidade relativamente à planificação, podendo o professor ir ao encontro das solicitações e necessidades manifestadas pelo aluno, o que lhe permitirá ajudá-lo, dando-lhe a possibilidade de completar as actividades, fazendo a leitura integral e, ao mesmo tempo, conseguir progressos. À medida que estes vão ocorrendo

os leitores vão-se tornando cada vez mais autónomos e, simultaneamente, desenvolvem estratégias que utilizaram em situações diferentes.

Irwin (1986) apresenta-nos estratégias enquadradas em cada parâmetro, já por nós explicados, a serem trabalhadas especificamente:

- Microprocessos - Reconhecimento das palavras, leitura de grupos de palavras;
- Processos de integração – referentes, conectores inferências;
- Macroprocessos – Resumo, identificação das ideias principais, utilização da estrutura do texto;
- Processos de elaboração - Respostas afectivas, previsões, imagens mentais, ligação com os conhecimentos, raciocínio;
- Processos metacognitivos - Identificação da perda de compreensão, reparação da perda de compreensão.

A obra escolhida é um material escrito interessante e significativo para as crianças, do nível etário que vamos trabalhar, o que nos permitirá fomentar o raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimentos, bem como a previsão de consequências. Tal como afirma Santos e Sardinha (2009:115) “sem a entrada no mundo da literacia, jamais qualquer cidadão poderá ser interventivo, livre e, em consequência feliz”.

Temos consciência de que literatura para crianças, enquanto representação do real, facilita a compreensão do mundo em constante mudança. As histórias são fundamentais para as aprendizagens, no domínio linguístico, perceptivo – cognitivo e afectivo – social. Têm também uma função basilar na formação do carácter, descoberta da vida e no enriquecimento pessoal e social.

No decorrer da leitura da narrativa, queremos, ainda, que as crianças reconheçam a importância do diálogo, da partilha, da entrega ao outro e do mútuo consentimento e que aprendam como Ynari o significado da palavra “*permuta*”. De facto, nesta narrativa há amizade, magia nas palavras, respeito pelos outros e a paz a que destrona a guerra. Esta é também a grande mensagem que pretendemos que as nossas crianças interiorizem e consequentemente apliquem.

Efectivamente, o estudo desta obra permite fazer uma reflexão sobre alguns estereótipos e sobre os conflitos étnicos, na sociedade actual, que na narrativa são

superados de forma romântica, mas que permite desmistificar medos minimizar as diferenças na convivência em grupo, valorizando as semelhanças, as diferenças e incentivando as relações de amizade.

Com o estudo desta narrativa, maravilhosa, que pode desenvolver e firmar hábitos de leitura, queremos pôr o coração das crianças a inventar palavras e a destruí-las, para que possam identificar-se com o texto. É, ainda, com esta história “Ynari a Menina das Cinco Tranças” que vamos abordar o valor pedagógico da Literatura Infantil, como meio de consciencialização histórica, cultural e de desenvolvimento da cidadania. De facto, a obra promove a consciência social, histórica e intercultural dos leitores, alertando para a necessidade da existência de abertura entre os povos para a resolução de conflitos.

Efectivamente, a escola de hoje tem que adoptar estratégias de ensino capazes de dar resposta à diversidade cultural, valorizando a interacção, promovendo a partilha e o enriquecimento mútuo (Leite & Rodrigues, 2000).

A Ilustração da obra da autoria de Danuta Wojciechowska, de origem canadiana, foi também um dos factores que pesou na escolha desta obra que consideramos verdadeiramente envolvente. De facto, a ilustradora traz para o livro o colorido quente da savana africana num desenho simbólico de traço identificador culturalmente, servindo de suporte interpretativo do texto escrito.

Como nos diz Rigolet (2009), a ilustração da capa detém em primeiro lugar o olhar e pode, ou não, prender o coração, fazendo com que se leia o título, se folheie o livro e active a vontade de o explorar. A autora salienta que a partir da ilustração da capa do livro podem acontecer três situações: o leitor gosta do tipo de ilustração da capa, identificando-se com o livro; a ilustração da capa é indiferente ao leitor e este afasta-se do livro; a ilustração causa repulsa ao leitor e este deixa todo o livro no esquecimento. Acrescenta, também, que a ilustração da capa pode desempenhar um papel importante na compreensão do título, isto é a observação da ilustração leva-nos a um significado próximo do que seria obtido pela decifração das letras que formam o título.

Efectivamente, desde muito cedo, as crianças habitam-se a seguir imagens para aprender a ler. As próprias letras lembram figuras, desenhos, elementos do mundo, sendo que as imagens estimulam para narrativas mágicas. Elas seguem uma história pela ilustração e gostam de confirmar e desafiar o que o texto diz sobre as imagens, e o que estas ensinam sobre aquele. Assiste-se a um vaivém constante entre o lido e o visto.

Em suma, desejamos transformar a leitura desta obra num momento mágico, criando um ambiente caloroso descontraído, fazendo fluir afectos de forma a fazer felizes as crianças.

Sintetizando, e tendo como referência o estudo da narrativa “Ynari a menina das cinco tranças”, pretende-se que os alunos desenvolvam, as seguintes competências: desenvolver a compreensão oral; desenvolver a expressão oral; adquirir vocabulário; sintetizar partes do texto; extrair conclusões do que foi lido; inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e contexto; treinar estratégias de monitorização da compreensão; desenvolver competências de leitura.

O quadro que se segue ilustra uma síntese das razões já expostas e que nortearam as nossas escolhas.

Temas	Justificação
Amizade	<p>Encontros de Ynari e homem pequeno, o nascer de uma amizade e sua importância na vida. O aceitar da diferença. Ynari descobre que se pode viajar emocionalmente através do coração.</p> <p><i>“Agora o homem mais pequenino que Ynari já não lhe parecia tão pequenino, nem era estranho caminhar a seu lado embora ele fosse muito mais baixo que a menina.”</i> (p. 12)</p> <p><i>“Ynari tinha aprendido com o homem pequeno que um sítio fica muito perto se quisermos que esse sítio esteja perto de nós”.</i> (p. 30)</p> <p><i>“- No dia em que te vi, logo-logo, o meu coração inventou para nós a palavra “amizade”.</i> (p. 40)</p> <p><i>“- Quando é que nos voltamos a ver? – perguntou Ynari.</i></p> <p><i>- Sempre que quiseres.</i></p> <p><i>- Mas tu vives tão longe...</i></p> <p><i>- Há muitas maneiras de se ir longe – disse o homem pequeno.”</i> (p. 42)</p> <p><i>“ – Adeus. Estamos juntos.”</i> (p. 43)</p>

<p>Conflitos étnicos</p>	<p>Conflitos no mundo por não aceitarem a diferença e não conseguirem conviver em grupo.</p> <p><i>“... aqueles homens não gostavam uns dos outros, e usavam as armas e as balas e as vidas uns dos outros para mostrar a sua raiva.”</i> (p. 18)</p> <p><i>“- Sim, estamos em guerra com outra aldeia.”</i> (p. 30)</p>
<p>Comunicação</p>	<p>A importância do diálogo, uso das palavras na vida das pessoas.</p> <p><i>“Estavam assim os dois conversando sobre as palavra, a importância que as palavras tinham na vida de cada um...”</i> (p. 16)</p> <p><i>“São palavras que já não servem para nada, e têm que desaparecer...”</i>.</p>
<p>Sabedoria (dos anciãos)</p>	<p>O respeito pela sabedoria dos mais velhos que guardam a sabedoria do mundo, renovando-a quando necessário.</p> <p><i>“- Não tenhas medo quero apresentar-te duas pessoas muito especiais.”</i> (p.20)</p> <p><i>“Ynari estava quietinha porque sabia que tinha que ouvir os mais velhos sem nada dizer...”</i> (p.20)</p>
<p>Magia/poder místico</p>	<p>Cada um de nós pode fazer alguma coisa pelos outros, temos uma magia que devemos descobrir.</p> <p><i>“ – Todos somos mágicos, Ynari. Aqui vais aprender que todos somos mágicos...”</i>(p. 21)</p> <p><i>“- Não temos uma magia para te dar, tens que ser tu a descobrir a tua magia...”</i> (p. 24)</p> <p><i>“Nós conhecemos a sombra da tua magia, mas só tu podes saber onde está a própria magia.”</i> (p. 25)</p>
<p>Paz</p>	<p>Ynari acompanhada do seu amigo consegue validar a palavra permuta e estabelecer a paz, nas cinco aldeias por onde viajou, simbolicamente, e onde conheceu culturas diferentes.</p> <p><i>“- Porque já só preciso de duas tranças para usar a</i></p>

	<p><i>palavra “paz” – sorriu a menina”. (p. 35)</i></p> <p><i>“ - ...já só necessito de uma trança para usar a palavra paz.”(p. 37)</i></p> <p><i>“A partir de amanhã não procurem mais a palavra “guerra” porque ela vai deixar de existir...” (p. 38)</i></p> <p><i>“- Queres que ela destrua a palavra “guerra”? ” – Sim. Acho que é uma palavra que ela vai querer destruir”. (p. 39)</i></p>
--	---

Quadro 4.1. Justificação da escolha da obra.

4. 6 - Propostas de Actividades

As actividades propostas seguem a linha indicada por Yopp e Yopp (2006), as actividades de: pré-leitura, durante a leitura e após a leitura. Em todas as sessões os alunos são informados acerca do que vai acontecer ao longo da sessão (ensino explícito), com o objectivo de captar a sua atenção, envolvendo-os activamente no processo.

No final da actividade construímos fichas para ajudar a consolidar a compreensão, onde o aluno terá de recorrer a diferentes processos.

4.6 1 - Pré-Leitura

Objectivos da actividade de pré-leitura

- Activar e construir a competência enciclopédica do aluno;
- Proporcionar e promover uma verdadeira igualdade de oportunidades a todos os alunos;
- Promover a oralidade;
- Fomentar a imaginação;
- Despertar nos alunos a curiosidade.

Na primeira meta de actividades de pré-leitura, pretende-se despertar o interesse dos alunos sobre a obra através da observação e exploração da capa e contra-capas, chamando a atenção para o título, o autor e o ilustrador. Tendo como objectivo incentivar o aluno a expressar-se livre e espontaneamente, partilhando as suas experiências com os outros, ao mesmo tempo, desenvolver a expressão oral, beneficiando, assim, todo o grupo com a partilha de experiências entre pares.

Na segunda meta de actividades da pré-leitura, visa-se estimular o levantamento de hipóteses/previsões acerca do conteúdo da obra, ou seja, se as mesmas serão comprovadas ou não, no momento da leitura. Nesta sequência, serão definidos objectivos de leitura que levem o aluno a uma interpretação correcta do texto “estimulando-o a interagir com o mesmo, questioná-lo, a construir conhecimento” (Ponte & Barros, 2007:72).

Descrição da Actividade - 1ª Sessão

A 1ª sessão tem por base as actividades de desenvolvimento de estratégias de antecipação com base na capa, contra-capas e no título do livro.

Antes do início da leitura do livro, cria-se um ambiente atractivo que possa relacionar-se com a narrativa, despertando nos alunos interesse para a leitura da mesma (alunos dispostos em semi-círculo sentados em almofadas, vários livros espalhados no meio...). Os alunos vão mexendo, livremente, nos livros e abrindo alguns durante breves minutos. Após alguns minutos vão sendo projectadas imagens da capa do livro (peixes tartarugas, pássaros rio menina com cinco tranças) que pretendemos ler.

Os alunos vão começando a deixar os livros no chão e ficam atentos às imagens, então a professora começa a levantar questões sobre as imagens, no sentido de promover o diálogo, finalmente informa que as imagens são de um livro que conhece e projecta a capa do livro.

Segue-se o diálogo para promover e suscitar a antecipação sobre o enredo do livro. Com base nas imagens da capa e contra-capas, que estão projectadas, a professora propõe fazer uma visita ao mundo da menina da história fazendo a exploração das imagens para deixar os alunos intrigados e curiosos, principalmente, sobre estas seis situações:

- Onde vivem os animais;
- As plantas que rodeiam a menina;
- Retrato físico da menina;

- Onde vive a menina;
- Personagens da história;
- Aventura das personagens.

Entretanto, vamos pedindo aos alunos que refiram hipóteses que possam explicar as situações mencionadas.

As imagens da capa do livro serviram para que os alunos elaborassem hipóteses sobre a narrativa. Com o levantamento de hipóteses sobre o que irá acontecer pretende-se fazer a antecipação dos acontecimentos e despertar o interesse pela continuação da leitura da história.

Segue-se a observação da capa e contra-capa do livro, projectada no quadro, sendo os alunos questionados sobre as informações que poderemos recolher, respectivamente:

Na capa: nome da pessoa que fez as ilustrações, nome do autor que escreveu a história e o título; ao referir o título “Ynari A Menina das Cinco Tranças”, é pedido aos alunos, com alguma admiração, que tentem relacionar o título com a ilustração da capa, e sobre o conteúdo da história;

Na contra-capa: a editora e alguma informação sobre a história e uma pequena ilustração;

A um ou dois alunos é pedido que toquem o livro e refiram se capa é dura ou mole.

Comparação com outro: é um livro com lombada, o que torna mais fácil a sua procura quando está numa prateleira, pois o seu título fica visível.

Para o esclarecimento das hipóteses mencionadas e para a satisfação da curiosidade instalada, a professora mostra o livro, pela 1º vez, referindo que só com a leitura da história se pode encontrar as respostas que procuramos.

Agora a professora refere que na próxima aula vai abrir as “portas” do livro e convidá-los a ler parte da história vivida por Ynari.

Avaliação da Actividade

Para o efeito, construímos uma ficha para verificar se os alunos aprenderam a retirar a informação contida na capa e contra-capa, que remetemos para anexo, sendo por nós construída e avaliada (anexo 1).

No final fez-se a autocorreção da ficha, tendo a mesma sido projectada no quadro. Optámos pela autocorreção, para que os alunos tomem consciência dos erros que cometeram, clarifiquem ideias. Na secção 4.7, será feita uma apreciação sobre os resultados obtidos.

4.6.2 - Durante a Leitura

As actividades durante a leitura foram divididas em 4 sessões. O objectivo desta divisão prende-se com uma leitura mais profunda da obra em questão, bem como para facilitar a compreensão da mesma, por parte dos alunos.

Assim, tivemos o cuidado de dividir a obra em 4 momentos. Essa divisão está ilustrada no quadro que se segue.

Momentos	Tema	Início	Fim	Páginas
1º momento	Encontro homem pequeno e o nascer da amizade.	“Era uma vez uma menina que tinha cinco tranças linda e se chamava Ynari.”	“Mas hoje foi um dia muito especial para mim – disse Ynari, deu um beijinho à avó, e adormeceu.”	9 a 15
2º momento	A magia e a sabedoria do homem pequeno, do velho e velha muitos velhos. Conhecer outra cultura.	“No dia seguinte, muito cedo, mesmo antes dos galos cantarem, Ynari afastou-se da aldeia em direcção ao rio.”	“Mas Ynari entendeu que numa permuta é bom que duas pessoas, ou dois povos, fiquem contentes com o resultado dessa troca.”	15 a 26
3º momento	Ynari descobre a sua magia, vai validar a palavra	“A menina das cinco tranças acordou muito cedo	“Na manhã seguinte, muito cedo, as pessoas	27 a 38

	<p>“permuta, acaba com a guerra/conflitos e restabelece a paz nos cinco continentes. Mostra que é necessário abertura por parte dos povos para a resolução dos conflitos</p>	<p>nesse dia”</p>	<p>da aldeia foram comer muito, até de mais, porque queriam conhecer os vários significados da palavra “sabor”, que era diferente que se comessem peixe ou carne, banana ou mandioca”</p>	
<p>4º momento</p>	<p>Despedida e renovação da amizade. Ynari compreende que se pode viajar emocionalmente através do coração.</p>	<p>“Caminhava de novo junto ao rio, Ynari a menina sem tranças, e o homem pequeno voltaram a sentar-se no mesmo sítio de sempre, onde pela primeira se tinham encontrado.”</p>	<p>“ E dizem os mais velhos, foi assim que aconteceu.”</p>	<p>39 a 43</p>

Quadro4.2. Divisão da obra em 4 momentos

Objectivos da actividade de Leitura

Durante as actividades da leitura, pretendemos desenvolver as seguintes competências:

- Preparar o aluno para usar estratégias de compreensão;
- Familiarizar o aluno com a estrutura de texto;

- Focar a sua atenção na linguagem, dado que o contacto com a riqueza oferecida pela linguagem literária favorece o desenvolvimento e enriquecimento da linguagem e do vocabulário;
- Facilitar a compreensão sobre personagens, acontecimentos, temas e ideias chave;
- Colaborar na elaboração de sentidos e interpretações.

(Pontes & Barros, 2007:72)

Durante a leitura, o aluno/leitor ao envolver-se no texto, cria conexões, questiona e cruza a informação com outros saberes. Estas actividades valorizam o conhecimento de todos os alunos e de cada um em particular, o cruzamento da informação e permite as respostas pessoais face ao texto. São ainda objectivos destas actividades estabelecer relações afectivas com o texto partilhando-as com o grupo.

Com a leitura o aluno adquire informações e saberes que o levam a questionar-se sobre o mundo que o rodeia. Possibilitando, a valorização dos seus conhecimentos e a interacção com os pares, o que proporciona uma partilha de sensações mutuas.

Leitura - 1ª Sessão

Descrição da Actividade – 1º Momento

Esta sessão teve início com o relembrar das hipóteses colocadas sobre as personagens e o desenvolvimento da narrativa, na Pré-Leitura.

Segue-se a leitura, pelos alunos, do momento indicado que será apresentado em suporte de papel e em PowerPoint. Optámos por fazer leitura orientada e partilhada para facilitar a compreensão. No decorrer da leitura será feita a explicação do vocabulário novo, solicitação dos alunos na formulação de hipóteses/previsões sobre determinadas situações e visualização concomitante das imagens (projector de vídeo).

As situações que se seguem são pontos de referência para a exploração oral, no sentido de facilitar a compreensão e a identificação dos acontecimentos da narrativa, durante e depois da leitura do momento.

- Descrição das personagens física e psicologicamente;
- Descrição do local onde se inicia a acção;
- Encontro menina com um homem pequenino;

- Diálogo entre as duas personagens;
- Importância da palavra “coração”;
- Aproximação da personagens - nascer da amizade;
- Importância da palavra “medo”, “admiração”;
- Regresso da menina à aldeia e à família;
- Descrição do que se passa na aldeia no início da noite;
- Aparecimento de outra personagem;
- Papel da avó.

Vocabulário: Explicar o significado das palavras: capim, cubatas, palanca negra gigante, olongos e outras.

Levantar questões, reflectir sobre as palavras novas e observar as imagens correspondentes, quando for pertinente.

Solicitar aos alunos que formulem hipóteses/previsões sobre o que acontecerá a seguir no texto:

- O que teria a menina sonhado durante a noite?
- Onde teria ido no dia seguinte?

No final da actividade o aluno deverá ser capaz de:

- Apropriar-se de novos vocábulos;
- Responder a questões acerca do que ouviu;
- Colocar questões;
- Identificar informação explícita e implícita;
- Relatar o essencial da história;
- Fazer inferências;
- Recontar o que ouviu;
- Articular a informação retida com conhecimentos prévios;
- Ouvir os outros;
- Acrescentar informação pertinente;
- Confrontar as previsões feitas com o assunto do texto.

Avaliação da Actividade

Para o efeito, construímos uma ficha para verificar em que medida os alunos, no final da leitura e exploração oral do 1º momento da narrativa, compreenderam o que leram e se podem passar ao momento seguinte.

As questões são de escolha múltipla, sendo apresentadas várias questões e o aluno escolhe a correcta; dicotómica onde o aluno indica se uma afirmação é verdadeira ou falsa; completamento de frases com informação do texto da narrativa, ordenar acontecimentos.

No final fez-se a autocorreção da ficha, tendo a mesma sido projectada no quadro. Na secção 4.7, será feita uma apreciação sobre os resultados obtidos.

A ficha, que remetemos para anexo, foi construída e avaliada por nós (anexo 2).

Leitura - 2ª Sessão

Descrição da Actividade – 2º Momento

A 2ª sessão iniciou-se com o reconto do momento anterior, bem como com o relembrar das hipóteses levantadas.

Leitura, pelos alunos, do momento indicado que é apresentado em PowerPoint, explicação de vocabulário e visualização concomitante das imagens.

As situações que se seguem são pontos de referência para a exploração oral, durante e após a leitura do momento.

- Local do reencontro homem pequeno junto ao rio;
- A importância do significado da palavra “confusão”;
- Importância das palavras e os sentimentos que elas imprimem e transmitem;
- Conhecer novas palavras;
- Aparecimento de um problema (guerra, medo);
- Reacção das personagens;
- Deslocação para outro espaço;
- Descrição da aldeia do homem pequeno;
- Novas personagens “homem muito velho e velha muito velhinha” e suas funções,

- Significado da palavra “guerra”;
- Início da festa de recepção a Ynari;
- Descrição do ritual da magia, das tradições e da sabedoria dos anciãos;
- O valor dos pequenos gestos;
- Regresso da menina à sua aldeia;
- O sonho da menina;
- Descoberta do significado da palavra “permuta”.

Explicação de vocabulário: soba, maboque, humbi-humbi, cacimbo, imbondeiro e outro solicitado pelos alunos. Sempre que possível serão apresentadas imagens, no sentido de melhor concretizar a explicação.

Comparação das hipóteses formuladas, no final da leitura do 1º momento, pelos alunos.

No final os alunos formulam hipóteses sobre o momento seguinte, pretende-se que mantenham o interesse e fiquem com vontade de continuar a ler história.

No final da actividade o aluno deverá ser capaz de:

- Apropriar-se de novos vocábulos;
- Responder a questões acerca do que ouviu;
- Colocar questões;
- Identificar informação explícita e implícita;
- Relatar o essencial da história;
- Fazer inferências;
- Recontar o que ouviu;
- Articular a informação retida com conhecimentos prévios;
- Ouvir os outros;
- Acrescentar informação pertinente;
- Confrontar as previsões feitas com o assunto do texto.

Avaliação da Actividade

Para o efeito, construímos uma ficha de compreensão, sendo todas as questões de escolha múltipla. No final fez-se a autocorreção da ficha, tendo a mesma sido projectada no quadro. Na secção 4.7, será feita uma apreciação sobre os resultados obtidos.

A ficha, que remetemos para anexo, foi construída e avaliada por nós (anexo 3).

Descrição da Actividade – 3º Momento

Leitura, pelos alunos, do momento indicado que é apresentado em PowerPoint, explicação de vocabulário, solicitação dos alunos na formulação de hipóteses sobre determinadas situações e visualização concomitante das imagens.

As situações que se seguem são pontos de referência para a exploração oral, durante e a leitura do momento.

- Início de um novo dia;
- Reencontro com o homem pequeno;
- Reflexão sobre o significado das palavras “guerra” e explosão”;
- Descoberta da sua própria magia;
- Descrição de um novo espaço, viagem até às cinco aldeias – Simboliza;
- Causas da guerra nas diferentes aldeias;
- Importância do diálogo;
- O papel de Ynari no regresso da paz.

Explicação de vocabulário

Levantar questões e reflectir sobre elas.

Comparação das hipóteses formuladas, no final da leitura do momento anterior, pelos alunos.

No final da actividade o aluno deverá ser capaz de:

- Apropriar-se de novos vocábulos;
- Responder a questões acerca do que ouviu;
- Colocar questões;
- Identificar informação explícita e implícita;
- Relatar o essencial da história;
- Fazer inferências;

- Recontar o que ouviu;
- Articular a informação retida com conhecimentos prévios;
- Ouvir os outros;
- Acrescentar informação pertinente;
- Confrontar as previsões feitas com o assunto do texto.

Avaliação da Actividade

Para o efeito construímos uma ficha compreensão, que remetemos para anexo, sendo por nós avaliada (anexo 4).

A ficha é constituída por questões de escolha múltipla, ordenação de sequências e completamento.

No final fez-se a autocorreção da ficha, tendo a mesma sido projectada no quadro Na secção 4.7, será feita uma apreciação sobre os resultados obtidos.

Descrição da Actividade – 4º Momento

Leitura, pelos alunos, do momento indicado que é apresentado em PowerPoint, explicação de vocabulário, solicitação dos alunos na formulação de hipóteses sobre determinadas situações e visualização concomitante das imagens.

As situações que se seguem são pontos de referência para a exploração oral, durante e a leitura do momento.

- Regresso ao rio, ponto de partida;
- Saber ver as coisas simples da vida;
- Reflexão sobre o significado das palavras “despedida, encontro, saudade, amizade”;
- Os seres pequenos e as crianças podem ensinar e ajudar os adultos;
- Separação dos dois amigos;
- É possível viajar através do coração;
- A amizade transpõe fronteiras;
- O valor da amizade.

Explicação de Vocabulário

Comparação das hipóteses formuladas no momento anterior pelos alunos para os ajudar na compreensão do texto, construir novas ideias e formar conceitos.

No final, a professora fecha o livro como sinal que a viagem terminou, a guerra acabou, a paz e amizade ficaram e a história terminou.

Avaliação da Actividade

Para o efeito construímos uma ficha para aprofundar a compreensão e facilitar o envolvimento afectivo. A ficha do 4º momento tem questões de escolha múltipla; completamento e ordenação de sequências.

No final fez-se a autocorreção da ficha, tendo a mesma sido projectada no quadro. Na secção 4.7, será feita uma apreciação sobre os resultados obtidos.

A ficha, que remetemos para anexo, foi por nós construída e avaliada (anexo 5).

4. 6.3 – Pós - Leitura

Objectivos da actividade de Pós-Leitura

O momento da pós-leitura corresponde ao espaço dedicado ao balanço de confirmação ou não das expectativas geradas pelas actividades de pré-leitura e leitura. Trata-se de um momento de reorganização das ideias e têm os objectivos seguintes:

- Encorajar respostas pessoais;
- Promover a reflexão sobre o texto, convidando os alunos a dialogar sobre o que é importante para eles;
- Facilitar a organização, a análise e a síntese das ideias;
- Proporcionar oportunidades de partilha e construção significativa, com os pares.

(Lopes& Costa 2009)

As actividades realizadas após a leitura poderão ser utilizadas para proporcionar actividades de escrita, assim para além de se estar a formar leitores estamos também a formar escritores. Efectivamente os actos de ler, escrever, ouvir, e falar, são capacidades relacionadas (Ponte & Barros, 2007).

Descrição das Actividades – 1ª Sessão

No momento da Pós - Leitura serão realizadas as seguintes actividades:

- Diálogo sobre a narrativa, opiniões e críticas;
- Sugestões para outras leituras, na aula ou em casa;
- Ordenar os acontecimentos e recontar oralmente a história.

A professora solicitará, ao grupo, o reconto oral da história lida, para o efeito serão projectadas no quadro, para ajudar os alunos a estruturar o reconto, os seguintes tópicos:

- Ynari a menina das cinco tranças gostava de passear junto ao rio;
- Ynari tinha muita vontade de conhecer o mundo para lá da sua aldeia;
- Conheceu um homem pequenino;
- Descobriu que havia guerra no mundo;
- Conheceu a aldeia do homem pequeno e sabedoria do velho e velha muito velhos;
- Fez uma viagem com o homem pequeno por cinco aldeias onde todos andavam em guerra com os vizinhos;
- Com a magia das palavras, a ternura e com as suas tranças mostrou aos “Homens” como se pode acabar com a guerra/conflitos;
- Separação dos dois amigos e o regresso a casa;
- Num coração pequenino ficou uma grande amizade.

Far-se-á:

- O convite para uma reflexão, em grupo, sobre atitudes e valores subentendidos na história;
- A síntese da caracterização das personagens principais.

Após a leitura da narrativa o aluno deverá ser capaz de:

- Apropriar-se de novos vocábulos;
- Responder a questões acerca do que ouviu;
- Colocar questões;
- Identificar informação explícita e implícita;
- Relatar o essencial da história;

- Fazer inferências;
- Recontar o que ouviu;
- Articular a informação retida com conhecimentos prévios;
- Ouvir os outros;
- Acrescentar informação pertinente;
- Fazer o resumo da história.

Avaliação da Actividade

Realização do resumo da história em trabalho de pares, sendo projectados no quadro tópicos de orientação.

Na secção 4.7, será feita uma apreciação sobre os resultados obtidos.

4.7 – Resultados

Durante a leitura da narrativa, verificou-se que alguns alunos do 3º ano tiveram algumas dificuldades na pontuação, na entoação e soletravam algumas palavras, nomeadamente as que não conheciam o significado. As dificuldades de descodificação reveladas por estes alunos podem ser a causa da pouca apetência para a leitura.

Ao nível do vocabulário foram apresentadas algumas dúvidas que foram sendo esclarecidas e posteriormente trabalhadas, no sentido de ficar consolidado.

4.7.1 - Hipóteses durante a Pré-Leitura

Vejamos algumas das hipóteses que surgiram na sessão de Pré-Leitura - observação de imagens da capa do livro e antecipação do enredo da narrativa:

- Onde pensam que podem viver estes animais? “Estes peixes podem viver no rio”; “Podem viver no mar”; “Também podem viver num lago”; “Para mim, estes peixes devem viver numa barragem, porque são parecidos com os que o meu pai costuma pescar”; “As tartarugas podem viver na terra e na água, por isso estas devem viver perto do rio”; “Mas também pode ser no mar, eu já vi um programa na televisão

sobre as tartarugas que vivem no mar”; “Mas, também, podem viver na barragem eu quando fui com o meu pai à pesca vi lá uma tartaruga à beirinha da água, ela era mesmo parecida com estas”; “Os pássaros podem ser gaivotas, junto ao mar há muitas gaivotas”; “Eu acho que estes pássaros são parecidos com uns que vejo quando vou ao rio que fica ao pé da casa da minha avó”; “Eu já vi pássaros parecidos com estes, acho que são...não sei o nome”.

- Qual será o nome das plantas que rodeiam a menina? “Estas plantas devem ser algas”; “Não, não podem ser algas, elas estão à volta da menina e ela está na terra, não está na água”; “Eu acho que devem ser juncos, junto dos rios há muitos”.

- Como é a menina fisicamente? “Tem cinco tranças castanhas escuras”; “Tem olhos pretos”; “Tem os lábios vermelhos”; “Tem um nariz achatado”; “Não tem blusa, está despida da cintura para cima”; “Veste uma saia amarela e vermelha às tirinhas”; “Ela é preta.”

- Onde será que vive a menina? “Ela deve viver numa aldeia”; “Deve viver numa aldeia que fica perto de um rio”; “Deve viver num país onde faz muito calor, ela só tem uma saia”; “Portugal não deve ser, as meninas não se vestem assim”; “ Pois é, deve ser em África”; “Pois é, ela anda vestida como as meninas pretas, deve ser mesmo África”.

- Quem serão as personagens da história? “As personagens devem ser a menina, a tartaruga, os peixes e os passarinhos”; “Eu acho que também devem ser a mãe e o pai da menina”; “E também os amigos dela”.

- Que aventuras irão viver as personagens da história? “A menina gosta muito de animais e eles são amigos dela”; “Ela ia todos os dias visitá-los”; “ Um dia encontrou homens que queriam matar os seus amigos animais”; “Ela falou com eles e pediu-lhe que não os matassem, porque os animais eram seus amigos”; “Os homens no princípio, não estavam a acreditar; “Mas ela pediu tanto que eles foram embora”; “A menina quando voltou para casa contou ao pai e à mãe;” “Eles ficaram muito orgulhosos da sua filha”; “No dia seguinte a menina foi visitar os seus amigos animais e eles agradeceram-lhe muito”; “A menina ficou tão contente que lhes prometeu ser amiga para sempre e voltou para casa”.

4.7.2 – Ficha da Pré-Leitura

Vejamos, agora, os resultados obtidos nas fichas sobre a observação da capa:

Na questão nº 1 – Como se chama a história? Todos os alunos responderam correctamente à questão.

Na questão nº 2 – O nome da história parece-te interessante? Porquê? Todos os alunos responderam sim. Justificando da seguinte forma: 4 alunos - “é giro”; 3 alunos - “é bonito”; 3 alunos - “é engraçado”.

Na questão nº 3 – Qual é a palavra, do título, que mais gostaste? Todos responderam: “Ynari”.

Na questão nº 4 – Depois de leres o título, de que pensas que fala o livro? As respostas foram as seguintes:

“Fala de uma menina que viveu uma grande aventura”; “Fala de uma menina dois peixes, uma tartaruga e um pássaro”; “Fala de uma menina que foi dar um passeio e depois perdeu-se”; “Fala de uma aventura fabulosa, engraçada e gira”; “Fala de uma menina que vive em África e de animais”; “Fala de uma menina e animais”; “Fala da menina e dos animais seus amigos”; “Fala de Ynari que tinha cinco tranças e amigos”; “Fala de uma aventura”; “Fala de uma menina que vive em África”.

Na questão nº 5 - Com as informações que podes obter na capa do livro liga correctamente.

O autor da história – Ondjaki; Ilustrou o livro – Danuto Woiciechowka; A editora – Caminho.

Verificou-se o seguinte: 7 alunos fizeram-no correctamente; 1 aluno não acertou; 2 alunos só identificaram o autor.

4.7.3 - Hipóteses da Leitura – 1ª, 2ª e 3ª Sessões

Vejamos algumas das hipóteses que surgiram na 1ª sessão da Leitura, no final do 1º momento da narrativa, em antecipação do seguinte:

- O que teria a menina sonhado durante a noite? “Ela sonhou com o seu novo amigo”; “Ela sonhou com os olongos”; Ela sonhou com o homem pequenino”; Ela não sonhou, adormeceu logo”.

- Onde teria ido no dia seguinte? “Ela foi encontrar-se com o homem pequeno e foram passear”; “Ela encontrou-se com o homem pequeno e brincaram com as palavras”; “Ela encontrou-se com o homem pequeno e foram para muito longe visitar a aldeia dele.”

Vejam algumas das hipóteses que surgiram na 2ª sessão, da Leitura do 2º momento da narrativa, em antecipação do momento seguinte:

- No sonho a menina descobriu o significado da palavra permuta, o que teria feito no dia seguinte? “Ela encontrou-se com o homem pequeno e conversaram sobre o que tinha acontecido no dia anterior”; “Ela levantou-se cedo, juntou-se com o seu amigo e foram passear para outra aldeia”.

- O que teriam encontrado nessa aldeia? “Encontraram pessoas simpáticas que os receberam muito bem”; “Eles conversaram com o chefe sobre os problemas da aldeia”; “A menina e o homem pequeno ajudaram-nos”.

- Que problemas haveria nessa aldeia? “Acho que não tinham comida suficiente para alimentar a população, porque tinham vindo homens de longe e tinham destruído a floresta”; “Os animais que eles costumavam caçar também estavam a desaparecer”; “Eu penso que eles não se entendiam uns com os outros, eram de tribos diferentes e andavam em guerra”.

- Como será que a menina e o homem pequeno irão ajudar os habitantes dessa aldeia? “Eu acho que eles podem falar com os homens que andavam a destruir a floresta”; “Explicar-lhes que a floresta tem os alimentos que estas pessoas precisam para sobreviver”; “ E, também têm que explicar que as árvores nos dão o oxigénio”; “Eu penso que eles vão ajudar explicando a todos que a guerra não é boa”; “Eu acho a menina pode ensinar a todos o significado da palavra “permuta”.

Vejam algumas das hipóteses que surgiram na 3ª sessão da Leitura, do 3º momento da narrativa, em antecipação do último momento:

- Depois da grande viagem pelos cinco continentes que irão fazer os dois amigos? “Acho que eles vão voltar para as suas aldeias”; “Despedem-se e vão para cada um para a sua aldeia”.

- Será fácil a separação entre dois amigos? “Não, mas a família deles já deviam estar preocupados”; “Eles podem combinar e podem juntar-se, junto ao rio”; “Os amigos de verdade estão sempre no coração”.

- O que é ser amigo? “É gostar muito de estar com alguém”; “É não esquecer dessa pessoa” “é a amizade”; “É gostar de brincar com um colega”; “É ajudar”; “É partilhar”.

4.7.4 – Fichas da Leitura – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª sessões

Os resultados obtidos na ficha, realizada com base no 1º momento da narrativa, são apresentados no Quadro 4.3.

Questões	Nº alunos que acertaram	Nº alunos que erraram			
1 - Assinala com um X o nome da menina: <ul style="list-style-type: none"> • Maria • Ynari • Ondjaki 	10	0			
2 – A menina gostava de : <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 60%;"></td> <td style="text-align: center;">Verdadeiro</td> <td style="text-align: center;">Falso</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Passear • Ouvir a chuva • Ouvir os passarinho • Sentar-se no banco • Sentar-se junto ao rio 		Verdadeiro	Falso	9 – acertaram 5 1 – acertou 4	0
	Verdadeiro	Falso			
3 - Completa as frases de modo a fazeres o retrato físico da menina Ynari tinha _____ lindas, _____, _____. A menina tinha olhos _____ que _____ muito e lábios _____ muito _____	3 – acertaram todas as palavras 3 – acertaram 3 palavras 3 – acertaram 1 palavra	1			
4 - Relê a história da página 9 à 15. 4.1 – Numera, de 1 a 8, as frases de acordo com a sequência da história <ul style="list-style-type: none"> • Do capim saiu um homem muito pequenino • Ynari ouviu um barulho • A minha aldeia fica mais para cima, junto da nascente do rio • Os dois caminharam junto ao rio • A minha avó diz que eu nasci com as tranças • Deu um beijo à avó e adormeceu • A menina voltou para casa • Combinaram encontrar-se junto ao rio 	2 – ordenaram 8 frases 3 – ordenaram 6 frases 1 – ordenou 4 frases 2 – ordenaram 2 .frases 1 – ordenou 1 frase	0			
5 - Assinala a resposta correcta Os homem da aldeia de Ynari estavam contentes porque: <ul style="list-style-type: none"> • Estavam à lareira • A Ynari chegou • Os caçadores tinham regressado com a caçada 	7	3			

6 - A menina e o homem pequeno combinaram o encontro para o dia seguinte junto ao nascer do Sol. 6.1 – De acordo com a afirmação marca uma cruz na que te parece correcta. <ul style="list-style-type: none"> • Final da manhã • À tarde • Início da manhã 	9	0
---	----------	----------

Quadro 4.3. Resultados obtidos na ficha, realizada com base no 1º momento da narrativa

Os resultados obtidos na ficha, realizada com base no 2º momento da narrativa, são apresentados no Quadro 4.4.

Questões	Nº alunos que acertaram	Nº alunos que erraram
1 - Ynari afastou-se da aldeia em direcção ao rio “...mesmo antes dos galos cantarem...” 1.1 - Isto quer dizer que a menina foi em direcção ao rio : <ul style="list-style-type: none"> • De manhã • À tardinha • De madrugada 	8	2
2 - A menina nessa noite sonhou: <ul style="list-style-type: none"> • Com os olongos • Com a sua aldeia • Com a aldeia do seu amigo 	7	3
3 - O homem pequeno e Ynari falaram: <ul style="list-style-type: none"> • Da importância das palavras na vida da cada pessoa. • De palavras bonitas • Das palavras que mais gostavam 	6	4
4 – “...Um grupo de homens de armas na mão começou a disparar para outro grupo de homens...” 4.1- Estes dois grupos de homens de armas nas mãos andavam: <ul style="list-style-type: none"> • À caça de olongos • A experimentar as armas • Em guerra 	8	2
5 - O que fez o homem pequeno para transformou as armas dos homens em armas de barro. Então ele era: <ul style="list-style-type: none"> • Muito forte • Mágico • Muito simpático 	9	1
6 - O capim da entra da aldeia do homem pequeno era suave. Isto quer dizer que: <ul style="list-style-type: none"> • Era macio • Era curto • Era verde 	7	3
7 Para que serviam as árvores pequenas da aldeia do amigo de Ynari? <ul style="list-style-type: none"> • Para brincar às escondidas • Para fazer sombra • Para fazerem casas 	9	1
8. O homem velho quando viu o rosto belo de Ynari sorriu. Então ele era: <ul style="list-style-type: none"> • Simpático • Antipático • Brincalhão 	10	0
9 – Na festa que os homens pequenos prepararam para Ynari havia muita alegria. Qual das frases justifica a afirmação. <ul style="list-style-type: none"> • Havia muita comida • Riam alegremente • A música parou 	6	4

10 - A magia do homem velho era: <ul style="list-style-type: none"> • Destruir as palavras inúteis • Inventar palavras úteis • Inventar novas fórmulas 	8	2
11 - A magia da velha muito velha era: <ul style="list-style-type: none"> • Destruir as palavras inúteis • Inventar palavras úteis • Inventar novas fórmulas 	9	1
12 - No sonho que a menina teve durante a noite sonhou com: <ul style="list-style-type: none"> • Um velho muito velho que lhe explicou o que queria dizer permuta • Um velho muito velho que ofereceu a palavra permuta • Uma palavra mágica 	7	3
13 - “ <i>Também Ynari foi chamada ao centro pela velha muito velha e pelo velho muito velho.</i> ” “ <i>Ela foi devagarinho, caminhando envergonhada ...</i> ” 13.1 – A palavra sublinhada refere-se a quem: <ul style="list-style-type: none"> • À velha muito velha • Ao velho muito velho • À Ynari 	10	0
14- “ <i>Ynari estava muito contente ao sair da aldeia dos homens pequeninos, e não ficou triste com a despedida. O homem pequeno acompanhava-a, e voltaram muito depressa para junto do rio.</i> ” 14.1 – A palavra sublinhada refere-se a quem: <ul style="list-style-type: none"> • À aldeia • À Ynari • Ao rio 	7	3

Quadro 4.4. Resultados obtidos na ficha, realizada com base no 2º momento da narrativa

Os resultados obtidos na ficha, realizada com base no 3º momento da narrativa, são apresentados no Quadro 4.5.

Questões	Nº alunos que acertaram	Nº alunos que erraram
1 – O homem pequeno acha que a palavra “ <i>guerra</i> ” não serve para nada. 1.1 Na sua aldeia as palavras que não servem para nada são: <ul style="list-style-type: none"> • Destruídas • Guardada • Apagadas 	10	0
2 – A menina descobriu a sua magia e pediu ao homem pequeno que fosse com ela: <ul style="list-style-type: none"> • À caça • A cinco aldeias • Ao outro lado do rio 	9	1
3. Quando chegou à primeira aldeia Ynari soube que esta estava em guerra com outra aldeia, porque: <ul style="list-style-type: none"> • Não sabiam ouvir • Queriam ficar com a outra aldeia • Tinham medo dos outros homens 	10	0
4. Ordena as frases, de 1 a 8 de acordo com o que fez a menina para ensinar a usar a palavra “ <i>ouvir</i> ” (pagina 31). <ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma fogueira • Mandou juntar todo o povo à noite • Todos fizeram uma fila • Colocou-se a cabaça ao lume • Disse algumas palavras • Deitaram a água que traziam na mão na cabaça • Cortou uma trança com a catana e deitou-a na cabaça • Pediu a todos os habitantes que fossem dormir 	2 - ordenaram todas as frases 2 – ordenaram 6 frases 1 – ordenou 5 frases 3 – ordenaram 3 frases 2 – ordenaram 2 fases	0

5. Ynari com o seu amigo caminharam até à segunda aldeia que andavam em guerra por não conseguirem: <ul style="list-style-type: none"> • Sorrir • Cantar • Falar 	10	0
6.-Depois de ajudar os homens da segunda aldeia Ynari partiu para a terceira aldeia para os ensinar a: <ul style="list-style-type: none"> • A ler • A pensar • A ver 	10	0
7-Depois de ajudar os homens da terceira aldeia quantas tranças lhe restavam para usar a palavra “paz”? <ul style="list-style-type: none"> • Cinco tranças • Quatro tranças • Duas tranças 	9	1
8- Na quarta aldeia os homens queriam aprender a: <ul style="list-style-type: none"> • Sentir • Cheirar • Pensar 	10	0
9 – Finalmente, Ynari e seu amigo chegaram à quinta aldeia onde os habitantes não sentiam: <ul style="list-style-type: none"> • O sabor • O ardor • O calor 	10	0
10 – Ynari compara a palavra “guerra” com outras palavras. 101.1 -Completa a frase usando as palavra que a menina utilizou para fazer essa comparação. A palavra guerra é parecida com a palavra _____ , que é parecida As palavras _____.	3	7
11 - “ <i>Com a catana do mais-velho <u>ela</u> cortou uma trança e deitou-<u>a</u> na enorme cabaça.</i> ” 11.1 – A primeira palavra sublinhada refere-se a quem: <ul style="list-style-type: none"> • Ao homem pequeno • Ao homem mais-velho • À Ynari 	7	3
11.2 – A segunda palavra sublinhada refere-se à: <ul style="list-style-type: none"> • Aldeia • Cabaça • Trança 	6	4

Quadro 4.5. Resultados obtidos na ficha, realizada com base no 3º momento da narrativa

Os resultados obtidos na ficha, realizada com base no 4º momento da narrativa, são apresentados no Quadro 4.6.

Questões	Nº alunos que acertaram	Nº alunos que erraram
1- Quando voltaram da grande viagem pelas cinco aldeias os dois amigos sentaram-se no mesmo sítio onde se tinham encontrado e conversaram sobre: <ul style="list-style-type: none"> • A felicidade que Ynari sentia por ter descoberto a sua magia • e ter ajudado os “Homens” a acabar com a guerra • A felicidade que sentia por ter oferecido as suas tranças • A tristeza que sentia por já não ter tranças 	8	2
2 – Ynari antes de se despedir do homem pequeno pediu-lhe um favor: <ul style="list-style-type: none"> • Que nunca se esquecesse dela • Que pedisse à velha muito velha para destruir a palavra “guerra” • Que pedisse à velha muito velha para destruir a palavra “amor” 	10	0
3- Depois da grande viagem o homem pequeno e Ynari ficaram amigos para sempre. 3.1-Entre eles estabeleceu-se uma relação de: <ul style="list-style-type: none"> • Amor • Amizade • Alegria 	8	2
4- Esta história mostrou-nos que as crianças e seres “pequenos” são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Fazer o que lhes apetece • Passear junto ao rio, logo de manhã • Mudar a mentalidade dos que fazem a guerra e estabelecer a paz 	9	1
5 – Ordena as frases, de 1 a 6, de acordo com a sequência da narrativa. <ul style="list-style-type: none"> • Conheceu a aldeia do homem pequeno. • Ynari a menina das cinco tranças gostava de passear perto da sua aldeia. • Descobriu a sua magia. • Conheceu o homem pequeno • No coração pequenino de Ynari ficou uma grande amizade. • Viajou pelos cinco continentes e mostrou aos “homens” que a “guerra” é inútil, só traz sofrimento. 	3 - acertaram 4 frases 5 - acertaram 3 frases 2 – acertaram 2 frases	0
6 – Completa as frases, com as palavras adequadas, de acordo com a narrativa. A palavra _____ é uma troca justa em que duas pessoas ficam contentes. A palavra _____ é parecida com as palavras “deixar de viver”, então ela tem que ser destruída pela velha muito velha. Ynari usou a palavra _____ depois da grande viagem pelos cinco Continentes. No coração pequenino e grande dos dois amigos ficou uma grande _____.	2 - todas as palavras 4 - 4 palavras 3 - 2 palavras 1 - 1 palavra	0

Quadro 4.6. Resultados obtidos na ficha, realizada com base no 1º momento da narrativa

4.7.5 – Pós – Leitura – trabalho escrito

No âmbito da Pós-Leitura foi pedido aos alunos que escrevessem, em grupo, o resumo da obra.

4.7.6 - Em Conclusão

As actividades de Pré-Leitura revelaram-se importantes para o desenvolvimento da oralidade, na medida em que os alunos foram estimulados a expor as suas ideias e a falar das suas experiências com base no título e nas imagens da capa do livro. Ao mesmo tempo serviram como meio para despertar a curiosidade e a motivação para a leitura da obra.

Durante a leitura, verificou-se que alguns alunos tiveram dificuldades na pontuação, na entoação e soletravam algumas palavras, nomeadamente as que não conheciam o significado. As dificuldades de descodificação reveladas podem ser a causa da pouca apetência para a leitura.

Ao nível do vocabulário foram apresentadas algumas dúvidas que foram sendo esclarecidas e posteriormente trabalhadas.

Analisando as hipóteses levantadas, nas diferentes sessões, podemos dizer que os alunos recorreram algumas estratégias de leitura: mobilização de vivências próprias; mobilização de conhecimentos sobre outros textos.

Comparando as hipóteses levantadas em cada momento anterior, com o que realmente aconteceu no texto, verificou-se que os alunos utilizaram conhecimentos, talvez, de outros textos para encontrar uma resposta para a questão problema, ou basearam-se nos conhecimentos que já tinham sobre a narrativa. As previsões efectuadas no final de cada momento, sobre o momento seguinte, revelaram-se motivadoras, pois os alunos estavam sempre ansiosos para lerem o próximo momento para verificarem se as suas previsões iam ao encontro do que realmente acontecia na narrativa. Nesta fase do trabalho também foi importante a refutação das hipóteses, contrariando, os alunos, com base nas informações do texto, procedendo à revisão das

previsões, incentivando à procurar, no texto, dos elementos que as contrariam e, assim, a aceitar a evidência.

Analisando os resultados evidenciados nas fichas que os alunos foram preenchendo podemos tirar várias conclusões: as questões onde os alunos revelaram mais dificuldades foram as de completamento e ordenação de sequências. As dificuldades em organização sequencial podem estar relacionados com a pouca capacidade em reter a informação na memória sem o recurso a uma nova consulta do texto. Podem também estar relacionadas com o facto destas questões exigirem processos mais elaborados de compreensão, que ainda não estão consolidados nos alunos em questão.

As respostas incorrectas nas questões de verdadeiro ou falso e escolha múltipla podem atribuir-se ao facto de os alunos não terem consultado o texto para o efeito, ou por terem atribuído um significado diferente à expressão considerada correcta.

No sentido de ajudar a consolidar a compreensão da narrativa e das questões colocadas, recorreu-se à auto-correcção das fichas.

A realização do resumo revelou-se a actividade mais difícil para alunos. De facto, esta exige a identificação das estruturas do texto que eles, no 1º Ciclo, têm muita dificuldade em identificar. Contudo, verificou-se que os alunos armazenaram a informação sabendo utilizá-la, identificaram as ideias principais e, conseqüentemente, ocorreu a integração de novos conhecimentos. Assim, apesar de considerarmos difícil, para crianças de 1º Ciclo, estas estratégias devem ser usadas, com o intuito de desenvolver a sua capacidade de compreensão.

Em suma, os alunos, nas actividades práticas de compreensão, quando explicitam a estrutura da narrativa utilizaram estratégias macroprocessuais; ao identificarem palavras usaram estratégias microprocessuais; ao fazerem a caracterização das personagens e na exposição de opiniões sobre a narrativa recorreram a estratégias integrativas e elaborativas; ao identificarem e repararem eventuais faltas de compreensão utilizaram estratégias metocognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na fundamentação teórica procurámos identificar os processos que estão associados à compreensão leitora, as dificuldades reveladas pelos alunos na compreensão de textos e as estratégias a usar para que as possam ultrapassar.

As investigações revelaram que ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico é fundamental que a criança vivencie e alcance as ferramentas essenciais da leitura. Assim, ela tem de ser capaz de ler e compreender o texto de forma autónoma. Para que isso aconteça, torna-se necessário que o leitor, inicialmente, reconheça as palavras escritas e lhes atribua significado (léxico mental), pois só assim, será capaz de passar ao passo seguinte: extrair as relações gramaticais entre as palavras e as orações do texto (análise sintáctica). Na fase final, o leitor tem de ser capaz de inferir as relações semânticas entre os componentes de cada oração e de umas orações em relação às outras e, deste modo, a informação se tornará consistente. Os autores que fizeram estudos sobre esta problemática consideram que o sujeito tem de ter um papel activo na compreensão. Contudo, a compreensão eficaz do texto não depende apenas do sujeito. De facto, o conteúdo, a estrutura e o contexto em que ocorre a leitura são também importantes. No entanto, ao revermos as opiniões dos autores sobre as dificuldades que estão relacionadas com a estrutura e conteúdo dos textos, estas convergem, fundamentalmente, para o leitor e para as estratégias e conhecimentos que devem ser trabalhados com os alunos e não, propriamente, para uma alteração do texto. Assim, apontam para o treino explícito da compreensão leitora.

Para além dos aspectos já referidos, o desenvolvimento da compreensão leitora está, também, relacionado com os hábitos e motivação para a leitura. De facto, a atitude emocional da criança perante a leitura é muito importante, pois é essencial que ela reconheça a leitura como sendo um meio de comunicação e informação que faz parte da vida. O adulto tem um papel muito significativo na motivação da criança para a leitura. Com efeito, se adulto fizer a selecção dos livros de acordo com o nível de desenvolvimento da criança e que vá ao encontro dos interesses desta terá, sem dúvida, hipótese de as cativar, mais facilmente, para a leitura.

Mediante o exposto, o livro infantil ocupa um lugar privilegiado na vida da criança podendo influenciá-la em termos pedagógicos, educativos, afectivos e estéticos. Com efeito, a literatura infantil contribui para a formação do pensamento, moldando a mente e o coração. Na verdade, a literatura infantil contribui para desenvolver o gosto pela palavra através da criação de mundos de fantasia que a criança tanto aprecia. Ao mesmo tempo, coloca ao dispor da criança realidades e ambientes da sociedade, diferentes dos seus, que lhe permitem construir a sua própria realidade. Os temas tratados na literatura infantil podem ser utilizados para transmitir os valores fundamentais para a formação e educação da criança.

O nosso trabalho prático pretendeu promover a leitura literária, criar hábitos de leitura e desenvolver competências de compreensão leitora junto dos alunos. Para tal, fizemos a leitura de uma narrativa completa.

Efectivamente, a leitura de narrativas completas é importante para que o aluno se envolva emotivamente no imaginário das mesmas, estimulando o diálogo com o texto, com as personagens e suas aventuras. A sua leitura é fundamental para potenciar a interacção entre o leitor e o texto e naturalmente, o desenvolvimento da compreensão leitora. Na verdade, os estudos efectuados no âmbito do Plano Nacional de Leitura e os estudos do PISA da OCDE revelaram que as dificuldades de compreensão têm origem na falta de hábitos de leitura.

Apesar da aparente falta de gosto pela leitura, dos alunos envolvidos nas actividades, quando lhe propusemos a leitura da narrativa “Ynari a menina das cinco tranças”, depois do envolvimento inicial que se criou tendo em vista a sua motivação, eles revelaram entusiasmo e muita vontade de iniciar a leitura da obra.

A leitura foi feita em voz alta pelos alunos. Optámos por realizar leitura orientada e partilhada para captar melhor a sua atenção, envolvendo-os directamente na actividade.

Após a leitura de cada momento, foram explicadas as dúvidas existentes, tanto ao nível do vocabulário, como ao nível de interpretação de conteúdo. Verificámos que tinham um vocabulário reduzido, talvez por não terem hábitos de leitura. Para ampliação do capital lexical, dada a sua importância para o sucesso da compreensão da leitura, foi explicado o vocabulário novo, tendo o mesmo, posteriormente, sido reutilizado em contextos e temas de trabalho.

Ao nível da oralidade, verificou-se participação activa dos alunos, nos diálogos estabelecidos antes do início da leitura, bem como durante a leitura e após a leitura. De

facto, para que os alunos possam responder correctamente é necessário criar um ambiente que os leve a interagir com o texto, explícita ou implicitamente, por forma a dar um sentido à leitura, conduzindo à compreensão do que está escrito. Assim, após a leitura de cada momento, foram levantadas questões orais sobre o lido, sendo respeitadas as interpretações de cada um dos alunos. Esta actividade teve como objectivo colocar os alunos a pensar, a questionar, a debater e assim, contribuir para a auto-compreensão da narrativa. Aos poucos, o leitor foi desenvolvendo a compreensão e, ao mesmo tempo, estabelecendo relação com conhecimentos anteriores.

Sendo a escola considerada um local privilegiado de aprendizagens, de troca de saberes, de experiências e de emoções, pensamos que no desenvolvimento das actividades os alunos foram adquirindo saberes, partilhando conhecimentos, trocando opiniões e experimentando práticas/estratégias, num ambiente motivador.

Deu-se ênfase ao desenvolvimento da oralidade, de modo a levar o aluno a percorrer o caminho do ouvir crítico. Com efeito, a capacidade de leitura está relacionada com a habilidade oral do aluno e conseqüentemente, com o desenvolvimento dos esquemas e experiências prévias. Com os conhecimentos da língua oral, o leitor vai colocando hipóteses sobre o oral e o escrito e sobre o sentido do texto e assim, construindo novas ideias. Ora, quanto mais elevadas forem as competências do aluno ao nível da oralidade mais facilidade terá em compreender o sentido do texto, bem como a estabelecer uma relação entre a linguagem oral e a escrita.

Os alunos também estabeleceram previsões acerca do assunto da narrativa, especificaram os seus conhecimentos sobre os factos, localizaram-na no espaço, emitiram opiniões e confrontaram as previsões com o que realmente aconteceu na narrativa. Com efeito, depois da leitura de cada momento foram lembradas as hipóteses levantadas para serem discutidas, validadas ou reformuladas, de modo a ajudar os alunos na compreensão do texto, a construir novas ideias e a formar conceitos.

As estratégias que se activam enquanto se lê, funcionam como procedimento regulador da própria leitura. Na verdade, a formulação de hipóteses, previsões e perguntas, vão ajudar a alcançar a auto-regulação da interpretação que se fez do texto e a criar alunos mais autónomos e responsáveis.

Quisemos também verificar a atenção e a compreensão adquiridas em cada momento da narrativa, tendo em atenção os referenciais teóricos. Assim, além das perguntas/respostas orais, foram também introduzidas fichas para verificar a compreensão leitora. Estas fichas realizaram-se do final da leitura de cada momento. Na

realização desta actividade os alunos utilizaram diferentes estratégias, tendo revelado que tinham compreendido cada momento da narrativa, usando um processo interactivo e as estruturas (microestruturas, estruturas integrativas, macroestruturas) e conhecimentos do texto.

As fichas escolhidas, para comprovar a compreensão leitora, tinham questões para assinalar verdadeiro ou falso, escolha múltipla (são apresentadas várias alternativas devendo o aluno escolher a correcta), completamento de frases com informação do texto, ordenação de acontecimentos. Como exigiam pouca escrita foram do agrado dos alunos, pelo que colaboraram com interesse nesta actividade. No final fez-se a autocorreção da ficha, tendo a mesma sido projectada no quadro. Optámos pela autocorreção porque nos parece ser a forma mais fácil dos alunos tomarem consciência dos seus erros e clarificarem ideias, contribuindo para a melhor compreensão da narrativa.

Salienta-se que cada momento da narrativa foi trabalhado devagar e pormenorizadamente, para facilitar a compreensão do esquema e a mensagem da mesma. Durante a leitura fomos mostrando bem o livro e cada uma das páginas, apresentando as ilustrações e chamando a atenção para pormenores, a fim de prender a atenção das crianças e assegurar a compreensão da obra, recorremos ao uso das tecnologias (computador, projector de vídeo).

À medida que a leitura avançava, as crianças foram convidadas a antecipar o que se ia seguir. Assim, fizeram-se antecipações; descobriram o significado de palavras; assegurou-se a compreensão do texto; dialogou-se sobre sentimentos vividos ao longo da história e sobre a mensagem do livro; pediu-se opinião sobre a ilustração; fez-se o levantamento dos diferentes espaços.

Com efeito, pensamos que conseguimos transformar a leitura num acto dinâmico capaz de suscitar significados, tendo os alunos estabelecido interacção com o texto, por forma a inferir sentidos. Ao longo deste trabalho, verificou-se que os alunos estavam motivados para a leitura, o que consideramos ser um passo importante para desencadear o interesse por outras leituras na sala de aula e em casa. De facto, é muito importante que os alunos a leiam por vontade própria e com autonomia, pois só assim se estabelece interacção entre o texto, o leitor e o contexto. Sem ler não se processam as complexas operações da compreensão leitora. Na verdade, é o leitor que tem a função de descodificar e compreender o texto, de forma a fazer sentido para si, assim é muito

importante que ele tenha vontade de ler mais e mais, porque deste modo melhora o seu rendimento ao nível da compreensão leitora.

Com efeito, consideramos que, associada às actividades de treino da compreensão leitora tem de haver uma forte motivação para a leitura, no sentido de criar uma atitude positiva perante a mesma, de modo que os alunos sintam a sua importância e que esta é um meio de comunicação e de informação essencial na vida de cada um.

O papel do professor e da família é fundamental no comportamento das crianças perante os livros, podendo funcionar como um estímulo significativo. De facto, quando se cria um clima envolvente motivador, quando se faz da leitura uma actividade regular, usando um tom carinhoso e íntimo, vai desencadear nos alunos atitudes positivas em relação à leitura e aos livros.

Na verdade, estudos realizados por alguns autores revelam que uma criança cujo meio familiar forneça menos oportunidades de aquisição de conhecimentos, relacionados com livros e com a leitura, tem um maior risco de vir a ter dificuldades em leitura do que uma criança que vive num meio familiar com um bom nível de literacia. Segundo Antão (1997), os bons exemplos de hábitos de leitura devem vir da família, pois o acompanhamento é essencial para a aquisição e desenvolvimento da capacidade e do gosto de ler.

Estes estudos vêm justificar, em parte, algumas das dificuldades manifestadas por estas crianças, ao nível da leitura e da compreensão de textos. Com efeito, o meio familiar das crianças com quem trabalhamos não parece ajudar na motivação para a leitura. Daí que a nossa intervenção junto destes alunos, relativamente à promoção da leitura, tenha sido, também, no sentido de estimular as crianças a adoptarem atitudes positivas face à leitura e aos livros, bem como promover o desenvolvimento de competências de leitura e outros domínios verbais.

A aprendizagem da leitura é, sem dúvida, um factor determinante no percurso escolar de um indivíduo. De facto, as dificuldades na leitura implicam insucesso escolar ao nível de todas as disciplinas: história, matemática, ciências...

Com a leitura desta narrativa cremos ter conseguido ir ao encontro das preferências dos alunos, do seu desenvolvimento cognitivo e da sua maturação leitora.

A narrativa em estudo permitiu, também, reflectir sobre os conflitos étnicos, na sociedade actual, que são superados de forma sonhadora, contudo possibilitou desmistificar medos minorar as diferenças na convivência em grupo, valorizando as semelhanças, as diferenças e estimulando as relações de amizade. Também

conseguimos pôr o coração das crianças a inventar palavras e a destruí-las, identificando-se com o texto. A narrativa permitiu-nos, ainda, fazer uma abordagem ao valor pedagógico da Literatura Infantil, como meio de consciencialização histórica, cultural e de desenvolvimento da cidadania. De facto, a obra desenvolve a consciência social, histórica e intercultural dos leitores, despertando para a necessidade da existência de abertura entre os povos para a resolução de conflitos.

Ao longo da nossa prática docente, ensinámos alunos a ler, verificando grande heterogeneidade na capacidade de se tornarem leitores fluentes e críticos. Com efeito, é dada demasiada atenção ao processo de descodificação, sem se reflectir e avaliar, de forma concreta e sistematizada, a progressão (ou falta dela) na aquisição do processo de leitura. É também alguma mecanização, por vezes, descontextualizada, de uma decifração separada do sentido, da leitura, que pode promover a sua desmotivação. Para as crianças, todo este processo pode transformar-se numa tarefa árdua sem prazer, comprometendo a formação de possíveis leitores. Ler é compreender, obter informação, chegar ao significado do texto, aprender a ler é, de facto, um processo complexo, assim, a sua aprendizagem deve ter como meta principal a fluência, que envolve a decifração, precisão e eficiência na extracção do significado.

O nosso trabalho foi um desafio que nos retribuiu motivação e prazer na (re)descoberta de novas formas de, como os alunos, interagem com o livro, abrindo-o e desvendando segredos e mistérios, lendo as suas palavras e ilustrações e encontrando novas portas para outras leituras. Enriquecemos os nossos conhecimentos, sentimo-nos mais preparadas para o ensino da leitura e, principalmente, mais atentas e disponíveis para observar, seleccionar, aplicar e reflectir. A utilização das novas tecnologias também, no nosso ponto de vista, contribuiu para a motivação manifestada pelos alunos.

Salienta-se que os nossos alunos manifestaram entusiasmo, interesse e motivação até ao final do estudo da narrativa. Terminamos com a convicção que os alunos no final atingiram alguns dos objectivos pretendidos, pois para além desenvolverem alguns processos necessários à compreensão, ficaram com vontade de ler outras histórias.

Com é evidente, este tipo de trabalho tem que ter continuidade, não pode ficar por aqui, pois há muito a fazer com estas crianças para transformá-las em leitores competentes. Contudo, uma certeza temos depois da realização deste trabalho, não serão mais as mesmas, o seu interesse pela leitura cresceu e estão desejosas de continuar a realizar trabalho deste género. Assim, estamos conscientes que ajudámos, um pouco, os

alunos a aumentar a sua bagagem cultural, a abrir novos horizontes, a serem mais críticos, a desenvolver um gostinho especial pela leitura e a melhorar a sua compreensão leitora.

A leitura desta obra serviu, posteriormente, para ponto de partida para a exploração de temas transversais em diferentes áreas, que não cabe neste nosso estudo explicar.

Em futuros trabalhos seria pertinente levar a família à escola implicando-os no processo de estimulação da leitura, realizando momentos de leitura partilhada, onde seriam lidos e trabalhados diferentes estilos literários de acordo com as orientações curriculares.

O tempo constitui o maior entrave à elaboração do estudo. A novidade trazida pelo modo como as narrativas podem ser desenvolvidas, promovendo o desenvolvimento de competências leitoras, constitui uma grande mudança no âmbito da nossa prática. Outros aspectos, para além dos que apresentámos, podem e devem ser aproveitados para uma prática lectiva que asseguramos que não volta a ser a mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, M. (2002). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: Editora Sanz y Torres.
- Aguiar, V. & Silva, M.(1981). Nótulas sobre o conceito de literatura infantil. In Sá, Domingos Guimarães, *A Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana.
- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a Leitura – Estratégias e Abordagens do Texto Narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto. Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*, Lisboa: Editoria Teorema.
- Albuquerque, F. (2007). Literatura infanto juvenil: Contornos de uma estética do porvir. In F. Azevedo et al., *Imaginário, Identidades e Margens*. Vila Nova de Gaia: Gaialivro.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português – fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Antão, J. A. (1997). *Elogio da leitura - Tipos e técnicas de Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, F. (2003a). Estudos Literários para a infância e fomento da competência literária. In *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Actas das Jornadas DCILM 2000*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Línguas Maternas, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2003b). A criança, a língua e o texto literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projecto educativo. In *A criança a língua e o texto literário: Da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores: da Teoria às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2007). “Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores – das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

- Balça, A. C. (2004). *A finalidade educativa das narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais*. Tese de doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Balça, A. C. (2006). A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil. In F. Azevedo (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- Balça, A. C. (2007). Era uma vez... Da Literatura Infantil á Educação para a Cidadania. In F. Azevedo et al., *Imaginário, Identidades e Margens*. Vila Nova de Gaia: Gaialivro.
- Baumann, J., & Stevenson, J. (1986). Identifying types of anaphoric relationships. In Beck, I. L., Perfetti, C. A., & Mckeown, M. G. (1982). The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Blain, R. (1988). *Guide décriture*. Montreal: Vézina Éditeur.
- Brown, A., & Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-4.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cagney, M. A. (1988). Measuring comprehension: Alternative diagnostic approaches. In S. Glazer, L. Searfoss & L. Gentile (Eds.). *Reexamining reading diagnosis. New trends and procedures*. Newark, Delaware: IRA.
- Cardoso, A. et al. (1996). O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Catalã, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria). Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.
- Cerrillo, P. (2006) Literatura Infantil e a Mediação Leitora. In F. Azevedo (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chi, M. (1997). Age differences in memory span. *Journal of Experimental Child Psychology*, 23, 266-281.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Unfoque cognitivo. Lectura, escrita, matemáticas*. Málaga: Edições Aljibe.
- Coelho, N.N. (2000). *Como ler e porquê*. Lisboa: Caminho.

- Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. In C. Coll (ed.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid.
- Collins, A., & Smith, E.E. (1980). *Teaching the process of reading comprehension*. Illinois: Center for the Study of Reading. Technical Report.
- Colomer, T., & Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste ediciones.
- Cooper, J. D. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC
- Cunningham, J. (1987). Toward pedagogy of inferencial comprehension and Creative response. In R. Tierney, P. Andres, & J. Mitchell (Eds.). *Understanding readers' understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Defior, S., Justicia, F., & Martos, F. (1996). The influence of lexical and sublexical variables in normal and poor spanish readers. *Reading & Writing. An Interdisciplinary Journal*.
- Dionísio, M. L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores - Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Dionísio, M. L. (2005). Pedagogia da Leitura: princípios e práticas. In F. Viana & E, *Leitura, literatura e infantil e ilustração 5. Investigação e práticas docentes*. Coimbra: Edição Almedina.
- Eco, U. (1993). *Interpretação do texto literário. Lector in fabula. A cooperação interpretativa nos textos literários*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernández, S. (2005). Competência lectora. O la capacidad de hacerse com el mensaje de un texto. *Revista Electrónica de Didáctica*, 3 (disponível em: <http://www.educacion.es/redele/revista3/fernandez:shtml>).
- Ferreira, C., Serrão, A., & Padinha, L. (2007). *Competências científicas de alunos portugueses – PISA 2006*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação.
- Garrison, J., & Hoskisson, K. (1989). Confirmation bias in predictive reading. *The Reading Teacher*, 42(7), 482-488.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Hare, V. C., Rabinowitz, M., & Schieble, K. (1989). The effects of main idea comprehension. *ReadingResearch Quarterly*, 24(1), 72-89.

- Held, J. (1987). *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*, Barcelona: Editorial Paidós.
- Holmes, B. (1983). A confirmation strategy for improving poor readers' ability to answer inferential questions. *In The Reading Teacher*, 2(37), 144-1550.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- J. Irwin (Ed.), *Understanding and Teaching Comhesion Comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Johnson, D., & Johnson, B. (1986). Highlighting vocabulary in inferencial comprehension instruction. *Journal of Reading*, 29(7), 622-626.
- Johnson, P. (1981). *Prior Knowledge and reading comprehension test bias*. Tese de doutoramento. Illinois: University of Illinois.
- Johnson, P. (1989). *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*. Newark, Delaware: International Reading association.
- Koskine, P., Gambrell, L., Apinus, B., & Heathington, B. (1988). Retelling: A Strategy for Enhancing Students' Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 41(9), 892-898.
- Langer, J. (1986). Computer technology and reaging instruction: perspectives and directions. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: from research to practice*. Hillsdale, New Jersey: Lanwrence Erlbaum.
- Laurent, J. P. (1985). L'apprentissage de l'acte de résumer. *Pratiques*, 48, 71-77.
- Leite, C., & Rodrigues, M. (2000). *Contar um conto, Acrescentar um ponto. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lencaster L. (1994). *Compreensão de textos- Análise de alguns factores*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Llorens, G. (2000). Literatura infantil y valores. In *Puerta a la lectura*. Vicerrectorado de Acción Cultural, Seminario Interfacultativo de Lectura, nº 9 – 10. Universidad de Extremadura.
- Long, S. et al. (1989) The effects of reader and text characteristics on reports of imagery during and after reading. *In Reading Research Quarterly*, 3(XXIV), 353-372.

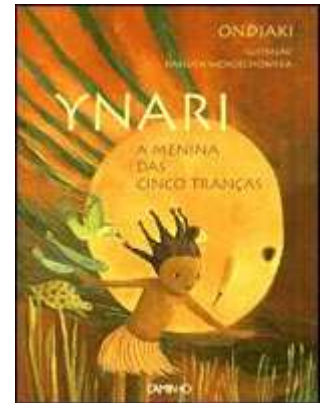
- Lopes, A. M., & Costa, M. L. (2009). A oralidade: Uma porta aberta para Leitura e Escrita. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha (Eds.), *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- Mergulhão, T. (2007). Literatura para crianças: contributos para uma (re)definição. In F. Azevedo et al., *Imaginário, Identidades e Margens*. Vila Nova de Gaia: Gaialivro.
- Mesquita, A. (2007). Para uma poética da Leitura Infantil. In F. Azevedo et al., *Imaginário*
- Miguel, E. S.(2002). *Compreensão e Redacção de Textos: Dificuldades e ajudas*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do Estudo PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE.
- Ministério da Educação (2002). Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação Das aprendizagens. *Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J. (1997). *A arte de Ler*. Psicologia Cognitiva da Leitura. Lisboa: Edições Cosmos
- Ondjaki, (2008). *Ynari a Menina das Cinco Tranças*. Caminho: Lisboa.
- Pavoni, M. C. (1984). L'ascolto. In *Atti del Convegno regional CIDI-LEND – II Filo del discorso – Treviso*. Firanze: La Nuova Itália.
- Pennac, D. (1998). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Pichert, J., & Anderson R. (1977). Taking different perspectives on a story. In *Journal of Educational Psychology*. 69(4), 309-315.
- Ponte, V., & Barros, L. (2007). O programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo, *Formar Leitores das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Puente, A. (1991). Teoria del esquema y comprensión de la lecture. In A. Puente (Comp.), *Comprensión lectora y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ramalho, G. (Coord.). *Resultados do estudo nacional PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C., & Lopes, A. (1998). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Riley, P. (1989). Keeping secrets: ESO/LSP and the sociology of Knowledge. In *European Journal of Teacher Education*, 12(2), 69-79.

- rio, *Identidades e Margens*. Vila Nova de Gaia: Gaialivro.
- Ruddell, R. (1995). Those influential literacy teachers: meaning negotiators and motivation builders. *In The Reading Teacher*, 48(6), 454-463.
- Ruddell, R., & Unrau, N. J. (1994). Reading as a meaning-construction process: the reader, the text and the teacher. In H. Singer, & R. Ruddell (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer. *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estratégias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças adolescentes*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, M., & Sardinha, M. G., (2009). Proficiências na leitura: Avaliação da compreensão Leitora. *Modelos e Práticas em Literatura*. Lisboa: Lidel
- Sardinha, M G. (2007). Formas de Ler : Ontem e Hoje. In F. Azevedo, *Formar Leitores – das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Sardinha, M. G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*. Tese de Doutoramento não publicada. Covilhã: Universidade Beira Interior.
- Sequeira, M.F., & Sim-Sim, I (1989). *Maturidade linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga : UM.
- Silva, V. (1991) *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Estudos sobre o desenvolvimento de instrumentos para avaliação de competências de leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I.& Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME – DEB.
- Smith, C. B., & Dahl, (1984). *La enseñanza de la lecto escritura: Un enfoque interactivo*. Madrid. Visor – Mec.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Lda.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Snow, C., Chandler, J. ,& Goodman, I. F. (1991). *Unfulfilled expectations. Home and school influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Ed. Graó
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editora Graó de IRIF, S. L.
- Spiegel, D., & Fitzgerald, I. (1986). Improving Reading Comprehension through Instruction about Story Parts. *The Reading Teacher*, 39(7), 676-684.
- Stahl-Gemake, J., & Guastello, F. (1984). Using story grammar with students of english as a foreign language to compose original fairy and folktales. *The Reading Teacher*, 38(2), 213-218.
- Swaby, B. (1989). *Diagnosis and correction of reading difcilties*. Boston: Allyn and Bacon.
- UNESCO (1999). *Manifesto Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Van Dijk, T. (1979). Relevance assignment in discourse comprehension. *In Discourse Processes*. Vol. 2.
- Viana, F. (2007). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Whaley, J. (1981). Story Grammars and Reading Instruction. *The Reading Teacher*, 34(7), 762-772.
- Williams, J. (1986). Research and instructional development on main idea skills. In Baumann, J. (ed). *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Woods, K. (1984). Probables Passages: A Writing Strategy. *The Reading Teacher*, 37(8), 496-502.
- Yopp, R., & Yopp, H. (2006). *Literature Based Reading Activities*. Boston: Pearson.

ANEXOS

Ficha da Pré-Leitura



Nome: _____

Data: _____

Observa a capa do livro e responde:

1 - Como se chama a historia?

2 – O nome da história parece-te interessante? Porquê?

3 - Qual é a palavra, do título, que mais gostaste?

4 – Depois de leres o título, de que pensas que fala o livro?

5 – Com as informações que podes obter na capa do livro liga correctamente.

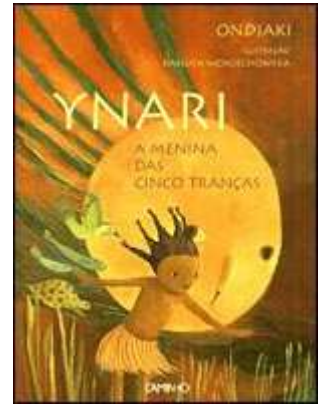
- | | | | |
|----------------------|---|---|----------------------|
| O autor da narrativa | ● | ● | Caminho |
| Ilustrou o livro | ● | ● | Danuta Woiciechowska |
| A editora | ● | ● | Ondjaki |

ANEXO 2

Nome: _____

Data: _____

Ficha de Compreensão do 1º Momento (pág. 9 a 15)



1 - Assinala com um X o nome da menina:

- Maria
- Ynari
- Ondjaki

2 – A menina gostava de :

- | | Verdadeiro | Falso |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • Passear | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ouvir a chuva | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Ouvir os passarinhos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Sentar-se no banco | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Sentar-se junto ao rio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3 - Completa as frases de modo a fazeres o retrato físico da menina

Ynari tinha _____ lindas, _____, _____.

A menina tinha olhos _____ que _____ muito e lábios

_____ muito _____.

4 - Relê a história da página 9 à 15.

4.1 – Numera, de 1 a 8, as frases de acordo com a sequência da história

- Do capim saiu um homem muito pequenino
- Ynari ouviu um barulho
- A minha aldeia fica mais para cima, junto da nascente do rio
- Os dois caminharam junto ao rio
- A minha avó diz que eu nasci com as tranças
- Deu um beijo à avó e adormeceu
- A menina voltou para casa
- Combinaram encontrar-se junto ao rio

5 - Assinala a resposta correcta

Os homem da aldeia de Ynari estavam contentes porque:

- Estavam à lareira
- A Ynari chegou
- Os caçadores tinham regressado com a caçada

6 - A menina e o homem pequeno combinaram o encontro para o dia seguinte junto ao nascer do Sol.

6.1 – De acordo com a afirmação marca uma cruz na que te parece correcta.

- Final da manhã
- À tarde
- Início da manhã

Nome: _____

Data: _____



Ficha de Compreensão do 2º Momento (pág. 15 a 26)

1 - Ynari afastou-se da aldeia em direcção ao rio “...mesmo antes dos galos cantarem...”

1.1 - Isto quer dizer que a menina foi em direcção ao rio :

- De manhã
- À tardinha
- De madrugada

2 - A menina nessa noite sonhou:

- Com os olongos
- Com a sua aldeia
- Com a aldeia do seu amigo

3 - O homem pequeno e Ynari falaram:

- Da importância das palavras na vida da cada pessoa.
- De palavras bonitas
- Das palavras que mais gostavam

4 – “...Um grupo de homens de armas na mão começou a disparar para outro grupo de homens...”

4.1 - Estes dois grupos de homens de armas nas mãos andavam:

- À caça de olongos

- A experimentar as armas
- Em guerra

5 - O homem pequeno transformou as armas dos homens em armas de barro. Então ele era:

- Muito forte
- Mágico
- Muito simpático

6 - O capim da entrada da aldeia do homem pequeno era suave. Isto quer dizer que:

- Era macio
- Era curto
- Era verde

7 - Para que serviam as árvores pequenas da aldeia do amigo de Ynari?

- Para brincar às escondidas
- Para fazer sombra
- Para fazerem casas

8 - O homem velho quando viu o rosto belo de Ynari sorriu. Então ele era:

- Simpático
- Antipático
- Brincalhão

9 - Na festa que os homens pequenos prepararam para Ynari havia muita alegria. Qual das frases justifica a afirmação.

- Havia muita comida
- Muitos riam alegremente
- A música parou

10 - A magia do homem velho muito velho era:

- Destruir as palavras inúteis
- Inventar palavras úteis
- Inventar novas fórmulas

11 - A magia da velha muito velha era:

- Destruir as palavras inúteis
- Inventar palavras úteis
- Inventar novas fórmulas

12 - No sonho que a menina teve durante a noite sonhou com:

- Um velho muito velho que lhe explicou o que queria dizer permuta
- Um velho muito velho que ofereceu a palavra permuta
- Uma palavra mágica

13 - “ *Também Ynari foi chamada ao centro pela velha muito velha e pelo velho muito velho.*”

“Ela foi devagarinho, caminhando envergonhada ...”

13.1 – A palavra sublinhada refere-se a quem:

- À velha muito velha
- Ao velho muito velho
- À Ynari

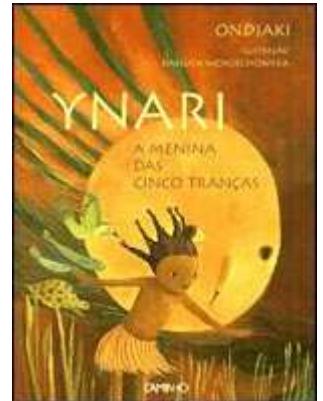
14- “ *Ynari estava muito contente ao sair da aldeia dos homens pequeninos, e não ficou triste com a despedida. O homem pequeno acompanhava-a, e voltaram muito depressa para junto do rio.*”

14.1 – A palavra sublinhada refere-se a quem:

- À aldeia
- À Ynari
- Ao rio

Nome: _____

Data: _____



**Ficha de Compreensão do
3º Momento (página 27 a 38)**

1 – O homem pequeno acha que a palavra “*guerra*” não serve para nada.

1.1 Na sua aldeia as palavras que não servem para nada são:

- Destruídas
- Guardadas
- Apagadas

2 – A menina descobriu a sua magia e pediu ao homem pequeno que fosse com ela:

- À caça
- A cinco aldeias
- Ao outro lado do rio

3. Quando chegou à primeira aldeia Ynari soube que esta estava em guerra com outra aldeia, porque:

- Não sabiam ouvir
- Queriam ficar com a outra aldeia
- Tinham medo dos outros homens

4. Ordena as frases, de 1 a 8 de acordo com o que fez a menina para ensinar a usar a palavra “ouvir” (pagina 31).

- Fazer uma fogueira
- Mandou juntar todo o povo à noite
- Todos fizeram uma fila
- Colocou-se a cabaça ao lume
- Disse algumas palavras
- Deitaram a água que traziam na mão na cabaça
- Cortou uma trança com a catana e deitou-a na cabaça
- Pediu a todos os habitantes que fossem dormir

5. Ynari com o seu amigo caminharam até à segunda aldeia que andavam em guerra por não conseguirem:

- Sorrir
- Cantar
- Falar

6. Depois de ajudar os homens da segunda aldeia, Ynari partiu para a terceira aldeia para os ensinar a:

- A ler
- A pensar
- A ver

7 – Depois de ajudar os homens da terceira aldeia quantas tranças lhe restam para usar a palavra “paz”?

- Cinco tranças
- Quatro tranças
- Duas tranças

8 – Na quarta aldeia os homens queriam aprender a:

- Sentir
- Cheirar
- Pensar

9 – Finalmente, Ynari e seu amigo chegaram à quinta aldeia onde os habitantes não sentiam:

- O sabor
- O ardor
- O calor

10 – Ynari compara a palavra “guerra” com outras palavras.

10.1 -Complete a frase usando as palavra que a menina utilizou para fazer essa comparação.

A palavra guerra é parecida com a palavra _____ , que é parecida

As palavras _____.

11 - “ Com a catana do mais-velho ela cortou uma trança e deitou-a na enorme cabaça.”

11.1 – A primeira palavra sublinhada refere-se a quem:

- Ao homem pequeno
- Ao homem mais-velho
- À Ynari

11.2 – A segunda palavra sublinhada refere-se à:

- Aldeia
- Cabaça
- Trança

ANEXO 5

Nome: _____

Data: _____



Ficha de Compreensão do 4º Momento (página 39 a 43)

1- Quando voltaram da grande viagem pelas cinco aldeias os dois amigos sentaram-se no mesmo sítio onde se tinham encontrado e conversaram sobre:

- A felicidade que Ynari sentia por ter descoberto a sua magia e ter ajudado os “Homens” a acabar com a guerra
- A felicidade que Ynari sentia por ter oferecido as suas tranças
- A tristeza que sentia por já não ter tranças

2 – Ynari antes de se despedir do homem pequeno pediu-lhe um favor:

- Que nunca se esquecesse dela
- Que pedisse à velha muito velha para destruir a palavra “guerra”
- Que pedisse à velha muito velha para destruir a palavra “amor”

3 - Depois da grande viagem o homem pequeno e Ynari ficaram amigos para sempre.

3.1 - Entre eles estabeleceu-se uma relação de:

- Amor
- Amizade
- Alegria

4 - Esta narrativa mostrou-nos que as crianças e seres “pequenos” são capazes de:

- Fazer o que lhes apetece
- Passear junto ao rio, logo de manhã
- Mudar a mentalidade dos que fazem a guerra e estabelecer a paz

5 – Ordena as frases, de 1 a 6, de acordo com a sequência da narrativa.

- Conheceu a aldeia do homem pequeno.
- Ynari a menina das cinco tranças gostava de passear perto da sua aldeia.
- Descobriu a sua magia.
- Conheceu o homem pequeno.
- No coração pequenino de Ynari ficou uma grande amizade.
- Viajou pelos cinco continentes e mostrou aos “homens” que a “guerra” é inútil, só traz sofrimento.

6 – Completa as frases, com as palavras adequadas, de acordo com a narrativa.

A palavra _____ é uma troca justa em que duas pessoas ficam contentes.

A palavra _____ é parecida com as palavras “deixar de viver”, então ela tem que ser destruída pela velha muito velha.

Ynari usou a palavra _____ depois da grande viagem pelos cinco Continentes.

No coração pequenino e grande dos dois amigos ficou uma grande _____.

Agrupamento de Escolas da Sertã
EB1 de Cernache do Bonjardim

Exm^a Senhora Professora

Maria Estela Monteiro

4 de Janeiro de 2010

ASSUNTO: Pedido para realizar trabalho prático

Estando a realizar uma dissertação no âmbito do Mestrado em Estudos Ibéricos, na Universidade da Beira Interior, venho solicitar a V. Ex^a autorização para realizar o trabalho prático com os alunos da vossa turma.

Mais se informa que as actividades se enquadram no Projecto Curricular de Turma.

Com os melhores cumprimentos

A Professora

(Maria do Céu Carvalho Mendes Silva)

Agrupamento de Escolas da Sertã
EB1 de Cernache do Bonjardim

Exmª Senhora Professora
Maria do Céu C.M. Silva

5 de Janeiro de 2010

ASSUNTO: Trabalho Prático

Na sequência do vosso ofício de 4 de Janeiro, informo V. Exª que não vejo inconveniente na realização do trabalho prático, na minha turma.

Com os melhores cumprimentos

A Professora

Maria Estela Feliz L. Monteiro

(Maria Estela Monteiro)

ANEXO 8

Agrupamento de Escolas da Sertã EB1 de Cernache do Bonjardim

Exmº Senhor Director
do Agrupamento de Escolas
de Sertã

4 de Janeiro de 2010

ASSUNTO: Pedido de Autorização

Estando a realizar a dissertação no âmbito do Mestrado em Estudos Ibéricos, na Universidade da Beira Interior, venho solicitar a V. Ex^a autorização para realizar o trabalho prático com os alunos da turma A-Nesperal, da EB1 de Cernache de Bonjardim.

Mais informo que as actividades se enquadram no Projecto Curricular de Turma.

Com os melhores cumprimentos

A Professora

(Maria do Céu Carvalho Mendes Silva)



Direcção Regional de Educação do Centro
Coordenação Educativa de Castelo Branco
Agrupamento de Escolas da Sertã
Escola Sede: Av. Prof Dr. David Lopes
6100-760 SERTÃ

Exm.º Sr.º
Prof.ª Mª do Céu Carvalho M Silva

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Serã,
		0001063 /6.8.2	2010/05/19
ASSUNTO: Realização de trabalho prático em turma			

Somos a informar que é autorizada a realização de trabalho prático com os alunos da Turma A-Np da EB1 de Cernache do Bonjardim, no âmbito da investigação académica indicada em V/Requerimento.



Alfredo Bernardo Serra