UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Departamento de Letras

Mediação Leitora e Literatura Infantil: Propostas para o Contexto Pedagógico no Âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico

JÚLIA MARIA GONÇALVES LOPES PROENÇA

Covilhã, Junho de 2010

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Departamento De Letras

Mediação Leitora e Literatura Infantil: Propostas para o Contexto Pedagógico no Âmbito do 1º Ciclo Do Ensino Básico

CANDIDATA: JÚLIA MARIA GONÇALVES LOPES PROENÇA

ORIENTADORA: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha

Dissertação elaborada no âmbito do 2.º Ciclo de Estudos Conducentes ao Grau de Mestre em Estudos Culturais, Didácticos, Linguísticos e Literários, apresentada à Universidade da Beira Interior.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS 7

RESUMO 8

ABSTRACT 9

RESUMEN 10

1. INTRODUÇÃO 12
1. 1 PROBLEMA 12
1. 2 OBJECTIVOS DO ESTUDO 15
1. 3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO 15
1. 4 RECURSOS 16
2. A LEITURA 18
2. 1. O PROCESSO DE LEITURA 18
2. 2. LEITURA E MOTIVAÇÃO 19
2. 2.1. A Leitura e Modelos de Aprendizagem 24
2.2.1.1. Modelos de Leitura 26
2. 2. 2. Leitura e Cognição 28
2. 3. A LITERACIA E A LEITURA 30
2. 4. COMPETÊNCIA E APRENDIZAGEM 34

3. PROPOSTAS PARA O CONTEXTO PEDAGÓGICO: LEITURA PARA TODOS 39
3. 1. DAS NARRATIVAS À LITERATURA INFANTIL 39
3. 2. LITERATURA INFANTIL, LEITURA E MEDIAÇÃO LEITORA 41
3. 3. DA ESCOLHA DA OBRA DE LEITURA INFANTIL AO DESENVOLVIMENTO DA COGNIÇÃO 45
4. O CONTEXTO ESCOLAR 50
4. 1. A ESCOLA 50
4. 2. A ESCOLA NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM 51
4. 3. A TURMA 51
4. 3. 1. O Projecto Curricular de Turma 52
5. A OBRA 54
5. 1. BREVE SINOPSE DA OBRA 54
5. 2. JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DA OBRA. 55
5. 3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGIGAS E MOTIVAÇÃO 59
6. ACTIVIDADES 65
6. 1. PLANIFICAÇÃO DE ACTIVIDADES 65
6. 2. ACTIVIDADES RELACIONADAS COM O ESTUDO DA OBRA 67
6. 3. PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE N. 1 (aula ministrada no âmbito do PNEP) 69
6. 3. 1. ACTIVIDADE N. 1 (sensibilização/motivação para a leitura) 70
6. 3. 2. Descrição da Actividade 72
6. 3. 3. Impacto na Aprendizagem 72
6. 4. ACTIVIDADE N. 2: “Introdução da Obra” 73
6. 4. 1. Descrição da Actividade 74
6. 4. 2. Impacto na aprendizagem 74
6. 5. ACTIVIDADE N. 3: “Vamos ler para aprender a Ler” 75
6. 5. 1. Descrição da actividade 75
6. 5. 2. Impacto na aprendizagem 76
6. 6. ACTIVIDADE N. 4: LEITURA 76
6. 6. 1. DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE 77
6. 6. 2. Impacto da aprendizagem 78
6. 7. ACTIVIDADE N. 5: LEITURA 79
6. 7. 1. Descrição da actividade 79

6. 7. 2. Impacto da actividade 79
6. 8. ACTIVIDADE N. 6: LEITURA 80
6. 8. 1. Descrição da actividade 81
6. 9. ACTIVIDADE N. 7: (A escrita) 83
6. 10. ACTIVIDADE N. 8: (A ESCRITA GRÁFICA) 83

CONSIDERAÇÕES FINAIS 86

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 88

OUTROS DOCUMENTOS 93

WEBGRAFIA 94

ANEXOS

Indice de Anexos

Anexo I I
Anexo II IV
Anexo IIII VII
Anexo IV IX
Anexo V XI
Anexo VI XVIII
Anexo VII XX
Anexo VIII XXII
Anexo IX XXIV
Anexo X XXXI
Anexo XI XXXIV
Anexo XII XXXVI
Anexo XIII XXXVIII
Anexo XIV XL

Anexo XV XLIII
Anexo XVI XLV

Índice de Quadros

Quadro 1 - Literacia e Leitura 32
Quadro 2 - Grelha de Classificação dos Textos 61

Índice de Figuras

Figura 1 - Causas Dos Atrasos Na Leitura 30
Figura 2- Partilha de responsabilidades no ensino explícito 62
Figura 3 – Modelo geral de intervenção na leitura 63
Figura 4 - Planificação para os alunos posicionados no 1º Ano 68
Figura 5 - Plano de estudo da Obra: “O Circo das palavras voadoras” 69
Figura 6 - Descodificação ou identificação de palavras 77
Figura 7 - Automonitorização antes da leitura 82
Figura 8 – Descodificação ou identificação de palavras 85

AGRADECIMENTOS

Parafraseando **Fernando Pessoa “** descobri que a leitura é uma forma servil de sonhar. Se tenho de sonhar, porque não sonhar os meus próprios sonhos?”, afirmarei também que a realização dos meus sonhos é fonte inesgotável de realização pessoal.

É nesta realidade que remeto a minha gratidão para todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a consecução deste trabalho.

A minha gratidão em particular para a Professora Doutora Maria da Graça Guilherme D’Almeida Sardinha, minha orientadora, e minha amiga, pela simpatia, força e incentivos transmitidos nos momentos mais difíceis. A salientar as suas qualidades humanas, o espírito metódico, o empenho e dedicação impar com que norteia o seu trabalho profissional.

Para vós, filhos e particularmente marido, pelas cumplicidades quotidianamente partilhadas.

Para vós, Filipa e Daniela Filipa, pela vossa presença diária!

RESUMO

Este trabalho versa o tema “Mediação Leitora e Literatura Infantil”, derivado da grande complexidade que encerra o acto da leitura, na actualidade.

Numa perspectiva educacional, a realidade social contemporânea também sofreu grande mutabilidade, daí a difusão de valores e novos modelos de conduta que implicam novos desafios e novas práticas pedagógicas.

Subjacente a esta filosofia, estarão implicitamente o profissionalismo e dinamismo dos professores/educadores como mediadores de um ensino dinâmico e continuamente actualizado.

Importa, assim, acordar para esta realidade e fazer emergir novas metodologias e estratégias pedagógicas no âmbito da competência da literacia.

É neste contexto, que remetemos, fortemente, para o papel da motivação e para o papel do mediador, factores intrínsecos à concepção de um leitor hábil e proficiente que requer uma aprendizagem complementada com um processo formal de ensino, que vai para além da Escola.

Pois se ler é interagir com o texto, num intercâmbio triádico entre leitor, texto e autor, compete, então, às didácticas da língua e da literatura exercer um ensino baseado na articulação harmoniosa entre todas as técnicas de análise textual e o seu objectivo mais consistente que é o gosto pela leitura, porque ler livros é abrir janelas para o mundo…

Mediante o exposto, apresentamos um conjunto de actividades que promovem a educação Estética, a sensibilidade, a metacognição partindo-se, assim, para além da simples exploração tradicional do texto.

Palavras Chave: Literacia, Mediação leitora

ABSTRACT

The theme of the work “Reading frequency and Infant Literature” derived from the huge complexity regarding the act of reading nowadays.

From an educational perspective, the contemporaneous social reality suffered a great mutability, spreading new values and new conduct models that implicate new challenges and new pedagogical practices.

Subjacent to this philosophy are the implicit acts of professionalism and dynamism of teachers/educators as measurers of a dynamic education which is continuously updated.

Thus is important wake up to this reality and do emerge new methodologies and pedagogical strategies in the literacy field.

In this context we strongly remit for the measurer and motivation role, factors intrinsic to the conception of a proficient reader that requires a learning complemented with a formal education process that goes beyond the school.

If reading is interacting with text, a triple exchange between the reader, text and author, is up to the language and literature didactics to exercise one education based in the harmonious articulation between all textual analysis techniques and their more consistent objective, the pleasure of reading, the true gate to knowledge.

Based on the above, this work presents a set of activities to promote esthetic education, sensibility and Metacognition, leading to a more complex exploration of the traditional text.

Keywords: Literacy, Reading frequency

RESUMEN

Este trabajo versa sobre el tema “Medición Lectora y Literatura Infantil”, derivado de la gran complejidad que encierra el acto de la lectura en la actualidad.

En una perspectiva educacional, la realidad social contemporánea también ha sufrido un gran cambio, reflejando así la difusión de valores y nuevos modelos de conducta que implican nuevos desafíos y nuevas prácticas pedagógicas.

Subyacente a esta filosofía, están implícitamente la profesionalidad y el dinamismo de los profesores/educadores como medidores de una enseñanza dinámica y continuamente actualizada.

Importa entonces, despertar para esta realidad y hacer emerger nuevas metodologías y estrategias pedagógicas en el ámbito de la literatura.

Es en este contexto en el que remitimos, encarecidamente, hacia el papel de la motivación y del medidor, factores intrínsecos a la concepción de un lector hábil y capaz que requiere un aprendizaje acompañado de un proceso formal de enseñanza que va más allá que la Escuela.

Si leer es interactuar con el texto, en un intercambio triádico entre lector, texto y autor, compete entonces a las didácticas de la lengua y de la literatura ejercer una enseñaza basada en la articulación harmoniosa entre las técnicas de análisis textual y su objetivo mas consistente que es el gusto por la lectura, porque leer libros es abrir ventanas hacia el mundo…

Mediante lo expuesto, presentamos un conjunto de actividades que promocionan la educación Estética, la sensibilidad y la metacognición, consiguiendo así ir más allá de la simple exploración tradicional del texto.

Palabras llave: Literatura, Medición lectora

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1. PROBLEMA

Vivemos num mundo em que as pessoas se vêem confrontadas com imensas solicitações, sendo a vida completamente preenchida, onde quase não há lugar para nos encontrarmos “connosco próprios”. O imediatismo parece ser a tónica deste momento histórico, o que tem trazido à escola inúmeros problemas: entre eles, destacamos os baixos níveis em literacia Leitora.

De facto, a desmotivação em relação à leitura que cada vez mais se faz sentir é um sinal que deriva de todo este contexto social. As queixas e lamentações de que as crianças e adolescentes não lêem são inúmeras, como aliás o provam os sucessivos Pisas que têm revelado os fracos desempenhos em compreensão leitora dos alunos portugueses. Assim, num quadro de fundamentação do presente estudo poderemos questionar-nos sobre a razão desta invocação.

Estarão os pais das crianças (in) capazes de lhes inculcar o sentido da pertinência da leitura?

Saberá a escola, como instituição, responder a tal pertinência?

Haverá, actualmente, adequação de políticas educativas no que concerne à motivação e aprendizagem da leitura?

Estas são algumas das questões para as quais temos tentado encontrar respostas e que este trabalho dará certamente o seu contributo.

Indubitavelmente, tudo isto nos remete para uma reflexão centrada na importância do Plano Nacional de Leitura, cujo objectivo fulcral nos adverte

para a necessidade urgente de ler. Sabemos que as crianças, à semelhança dos adultos, têm também imensos atractivos, razão pela qual não lêem, perpetuando-se falhas particulares de desconhecimento e de iliteracia.

Também o Programa Nacional do Ensino do Português vem formar os professores do 1. º Ciclo de Ensino Básico, em novas metodologias capazes de implicar actividades centradas no aluno como verdadeiro agente do saber. De facto, o referido Programa tem como objectivo principal repensar as práticas dos professores como agentes de mudança numa Escola que tem de acompanhar de forma actual e equilibrada o início deste novo século.

Assim, há que suscitar o interesse pela prática de leitura, porque

> "O âmbito do conceito de literacia mantém-se associado às exigências da sociedade, mas essas exigências estão hoje marcadas por uma complexidade crescente (…) Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interacção entre o leitor e o texto. É esta a base do conceito de literacia plena, uma supra capacidade promotora de transformação pessoal e social." [1]

Ler implica uma técnica, uma aptidão, mas também uma arte!. .

Nesta perspectiva, para mobilizar esta arte, o adulto deve incitar à leitura de livros porque estes ajudam as crianças a pensar e a sonhar, a encetar uma viagem que é a própria narrativa de vida.

É claro, outra viagem como aquela que é desenhada no contexto pedagógico, em que o professor/educador deverá criar o ambiente ideal para a imersão no livro, tornando a leitura um processo dinâmico e muito activo como uma principal função. Por conseguinte, toda a escola deve fornecer uma educação de qualidade, incentivando a leitura, para uma maior informação e consequentemente maior sentido crítico. Ora, um bom modo de iniciarmos é enfatizar o lado aprazível da leitura, optar por histórias ilustradas, para, à posterior, emergir o gosto por temas mais densos e complexos. Deverá existir

---

[1] SIM-SIM, Inês (2002). *Literacia, (des) conhecimento e poder*. Versão escrita da Conferência proferida no 1º Congresso Internacional sobre LITERACIAS, Universidade de Évora, Évora.

um critério que corresponda às expectativas dos alunos tendo em conta todas as aprendizagens de que já são portadores.

É, nesta sequência, que a Literatura Infantil pode ocupar lugar de destaque, reservando-se o direito ao professor de seleccionar didáctica e, inteligivelmente, os livros que abram horizontes mais amplos, consigam enriquecer o léxico, fomentar conhecimentos, dinamizando e desenvolvendo o raciocínio e a interpretação, a par do sentido estético. Estas valências só resultarão de uma leitura como rotina mas, sem hábitos rotineiros, a incrementar nas salas de aula. Procedimento como estes, exclusivos de uma mudança paradigmática centrada na motivação do processo da leitura, exigem aspectos particulares.

Vejamos alguns parâmetros seleccionados:

- Para atrair o público infanto-juvenil que considera a leitura, um acto enfadonho;
- Para ampliar, diversificar e mobilizar conhecimentos e saberes culturais, científicos e tecnológicos para melhor compreender a realidade;
- Para criar a identidade de um povo culto, dinâmico e perspicaz;
- Para fomentar o espírito crítico e sociável;
- Para estruturar o pensamento próprio e fomentar a capacidade comunicativa;
- Para saber intervir de forma educacional;
- Para promover competências cívicas;
- Para usar correctamente a língua portuguesa facilitando a evasão no discurso dialogante;
- Para realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.

Todavia, no contexto específico do 1. º Ciclo de ensino, uma questão se nos coloca: quando seleccionamos uma obra com objectivos delimitados e competências a desenvolver nos nossos alunos, que itens devem presidir à sua

escolha; como “fazer” ou seja que tipos de estratégias se desenvolvem tendo como meta principal motivar para a leitura?

Perante o exposto, será esta a questão que enquadra o problema desta dissertação.

1.2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Como todo o trabalho de investigação, também o nosso pretende atingir objectivos.

Embora saibamos que o macro objectivo pretendido é promover hábitos de leitura nos nossos alunos, outros estão relacionados com o primeiro. Vejamos quais:

- Motivar para a leitura desde a infância;
- Despertar o interesse pela leitura;
- Exercitar o espírito crítico;
- Fomentar a correcção do ensino da Língua Portuguesa;
- Formar leitores pela leitura orientada e sistemática;
- Desenvolver a literacia;
- Educar para a cidadania;
- Formar leitores autónomos, proficientes e críticos;
- Criar sentidos do texto;
- Favorecer a fruição dos valores estéticos;
- Desenvolver o enriquecimento da expressão oral.

1.3. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Organizámos a nossa dissertação, procurando coerência e uma forma clara no seu desenvolvimento.

Na introdução, apresentámos a pertinência do nosso estudo, relacionado com o problema da falta de motivação para a leitura constatada na vida actual dos adultos e jovens. Definimos, de igual maneira, os objectivos que nos

propomos atingir com a nossa investigação e que nortearam todo o percurso do trabalho desenvolvido e integrámos o estudo na Metodologia/Ensino do português.

Na primeira parte, e no âmbito da fundamentação teórica, abordámos questões transversais relativamente à leitura e sua aprendizagem, considerando a pertinência da narrativa nas suas diferentes valências, como recurso ao desenvolvimento da compreensão.

Definimos alguns capítulos, nomeadamente: Das narrativas à literatura Infantil, Literatura Infantil e Competência Leitora e o papel dos Mediadores na Promoção da Leitura, no que concerne à motivação da leitura e tratamento de textos literários no contexto de sala de aula.

Na segunda parte, apresentámos o estudo sustentado por um conjunto de propostas que poderão ser realizadas no decurso da nossa prática lectiva, no âmbito de aprendizagens significativas.

No final apresentamos as considerações finais.

Por último, enumerámos a bibliografia suportada num conjunto de anexos, cuja apresentação considerámos pertinente.

1.4. RECURSOS

Para elaboração do trabalho foram utilizados: análise de material bibliográfico (livros e artigos); para a apresentação/ exposição do trabalho oralmente e apoio de PowerPoint.

Como resultados, tentámos produzir material na área da educação, que auxilie e motive os profissionais desta área a utilizarem a literatura infantil em sala de aula.

PARTE I

CAPÍTULO 2

A LEITURA

2.1. O PROCESSO DE LEITURA

Façamos jus à expressão de Flaubert: *"Lêde para viver"* querendo dizer que a leitura é uma das capacidades mais importantes do ser humano. Indispensável em qualquer actividade, constituindo um dos principais requisitos de autonomia e indiscutivelmente de sucesso. A leitura é uma actividade essencial no mundo civilizado, pois sem ela não pode existir participação activa na sociedade a que se pertence.

Também Eduardo Prado Coelho nos apresenta uma definição para o acto de ler: "*Ler é um infinitivo pessoal como morrer ou amar: é entrar num espaço onde só a releitura é leitura*"[2]. O autor vê na leitura a construção de mundos pessoais, enquadrada num sucessivo leque de leituras que faz de cada um de nós aquilo que somos.

De facto, o acto de ler é tão fundamental quanto de controverso. Estabelece, contudo, uma relação de reciprocidade entre leitor e o texto e até o contexto. Procurar uma definição de leitura dogmática e hermética seria naturalmente impossível. Apesar de ser reconhecidamente fundamental por todos os autores, continua a ser uma teoria abordada de diferentes formas, pela própria complexidade que importa discernir. Assim, uns autores dão a primazia à capacidade de decodificação do texto que leva à sua compreensão;

[2] COELHO, Eduardo Prado (1974). *Quando depois do sol não vem mais nada*. posfácio à obra de David Mourão-Ferreira *Os Amantes e Outros Contos*, Lisboa, Presença, 5ª ed.

outros enfatizam o requisito cultural do leitor na construção do significado dos conteúdos. Para uns, saber ler é decodificar um alfabeto em palavras e frases mais ou menos compreensíveis. Porém, é necessário gostar de ler. Se uma criança for, desde tenra idade, habituada a ouvir histórias lidas ou contadas pelos pais; se ela for motivada e bem acompanhada na escola; se lhe derem tempo para se "encontrar consigo" à frente de um livro, talvez, quando crescer seja um adulto com conhecimentos cognitivos mais consistentes. Nesta linha de pensamento, poderemos citar Sardinha (2005) quando diz que a leitura é o suporte de todas as aprendizagens escolares em todas as áreas do saber. Mas, ninguém nasce a saber ler. A Escola é o palco, por excelência, deste tipo de aprendizagens[3].

Iremos, então, tentar definir o conceito de leitura aliado ao acto de ler, dependendo obviamente do contexto onde se insere a leitura, ou seja para contextos diferentes, visões distintas acerca do acto de ler. Se no início da escolaridade, a leitura tem um sentido, o mesmo se irá alterando, à medida que um sujeito se torna leitor.

2.2. LEITURA E MOTIVAÇÃO

Ler vem do latim legere que significa, ao mesmo tempo, ler e colher, ou seja colher ideias. E para colher ideias de uma forma eficiente, é preciso saber compreender, interpretar. Sem querer conceituar ou definir a leitura, será naturalmente um movimento de interacção das pessoas com o mundo que as rodeia e implicitamente uma análise de como tudo isto se processa. Tal como diz a comissária Nacional para o Plano Nacional de Leitura, Isabel Alçada,

> "Leitura é uma trave mestra da aprendizagem. Cada pessoa tem absoluta necessidade de dominar esta competência para ter êxito na escola. Mas a leitura, não é só para a escola, é para a vida. O

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

> desenvolvimento social e económico depende da nossa capacidade para nos transformarmos num país capaz de ler mais, para trabalharmos melhor e para desfrutarmos melhor os benefícios da civilização." [4]

Deste modo, poderemos inferir que a leitura é uma narrativa bem urdida de um conto, de uma crónica ou de outros géneros literários. Então, ler é um testemunho oral da palavra escrita…

Vejamos então algumas definições de leitura: segundo Adams e Starr, (1982), *" Entende-se por leitura a capacidade de entender um texto escrito*"[5].

Ler é um processo de interacção entre o leitor e o texto, processo mediante o qual, o primeiro tenta satisfazer os objectivos que conduzem a sua leitura.

Ler é relacionar, criticar as ideias expressadas, não implicando, portanto, aceitar qualquer proposição. A eficácia da leitura depende de que aspectos estejam suficientemente desenvolvidos ou não. Se o universo da leitura sugere um número de concepções, princípios, pressupostos e capacidades tão diverso, que dizer então do sintagma compreensão na leitura?

R. Rudell e N. Unrau, (1994:996), começam por associar leitura e construção de sentido (s): *" Reading is indeed a meaning-construction process (…)"*[6].

Jack Thomson, (1998), defende uma posição em tudo semelhante à anteriormente anunciada: *" (…) reading is na active processo making meaning"*[7].

---

[4]ALÇADA, Isabel. *Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares*. Dísponivel em: http://www.proformar.org/revista/edição_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%desenvolvimento%20da%20Literacia. pdf. Acedido em 10/12/2009

[5] ADAMS, M. J. & STARR, B. J. (1982). *Les modéles de lecture*. Bulletin de Psychologie.

[6] RUDELL, R. & UNRAU, N. (1994). *Reading as a meaning construction process – the reader, the text and the teacher.* in Rudell, R. et al (eds.) (1994). *Theorical models and Processes of Reading* (4ª ed.). Netwark: International Reading Association.

[7] THOMSON, J. (1998). *Understanding Teenager's Reading*. Australia: Methuen.

Ler, segundo Manguel (1998)[8], implica seguir o texto articulando o seu sentido através de um método emaranhado de significações aprendidas, convenções sociais, leituras prévias, experiência pessoal e gostos próprios.

O autor diz que o processo de leitura depende da nossa capacidade de decifrar e usar a língua, da nossa capacidade de decodificar a matéria verbal que constitui um texto e, do próprio pensamento. Defende a necessidade de um certo individualismo, pois frisa que a capacidade de compreender um texto é individual, varia da capacidade que cada um tem para se emocionar, para sentir, ou seja dos conhecimentos de cada um de nós.

> "Não apreendo meramente as letras, os espaços em branco das palavras que constituem o texto. A fim de extrair uma mensagem desse sistema de signos pretos e brancos, apreendo em primeiro lugar o sistema de uma maneira aparentemente errática, através de olhares inconstantes e, em seguida, reconstruo o código de signos por intermédio de uma cadeia de neurónios, - uma cadeia que varia de acordo com a natureza do texto que estou a ler – e impregno esse texto com algo – emoção, capacidade física de experimentar sensações, intuição, conhecimento, alma – que depende de quem sou e de como me tornei quem sou. " [9]

Mialaret, citado por Ribeiro (2005:19), considera que: *"Saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e julgar e apreciar o seu valor estético"*[10].

Amor (1994)[11] põe em destaque o carácter produtivo e global da leitura, considerando que durante muito tempo foi entendida como *"uma prática de base perceptiva"* que integrava apreensão elementar, a construção do significado e a assimilação directa do conteúdo do texto, ignorando que a

---

[8] MANGUEL, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.

[9] MANGUEL, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza, pag. 50.

[10] RIBEIRO, A. G. (2005). *Leitura Crítica*. Centro Universitário do Rio Grande do Sul – Brasil.

[11] AMOR, E. (1994). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, p. 82.

leitura é essencialmente, um *" fazer interpretativo",* uma produção que releva do texto, do leitor, do contexto, do processo de leitura, das leituras anteriores, dos processos cognitivos e das pulsões afectivas.

A leitura será o resultado "do jogo de uma diversidade de factores" ao nível do material a ser lido, do leitor e da situação de leitura.

É nesta perspectiva que acreditamos ser importante despoletar a motivação para a leitura. Como recurso pedagógico, é preciso abrir espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender e interpretar. Por isso, vamos começar a ler!

Na Escola, em família, no jardim e em qualquer lugar…

Na tentativa de uma adequada e estimulante motivação à leitura na escola, Linda Mixon Clary (1991) reportando-se a um nível etário mais elevado, retoma um artigo de um "velho" " Journal of reading", de que trancreve o início, por actual, *"One of the more disconcerting problems facing teachers is not their students inability to read but student's generallack of interst, indifference, or sheer rejection of reading. "*[12], para afirmar que, de facto, esta situação existe ainda, que há muitos jovens que não estão motivados para ler e muitas vezes, quando estão motivados, não encontram o que gostariam de ler.

A autora alude muito claramente ao facto de que os professores que querem motivar os jovens para a leitura devem interrogar-se se eles mesmos usam a literatura de modo a levar os alunos a ler. Ela própria fornece um questionário com uma série de perguntas que giram em torno de pontos como: Há livros na aula? Há tempo livre para ler? … E aponta particular e nomeadamente seis condições possíveis para levar os alunos a ler:

Capitalização de interesses; material de leitura acessível; ambiente favorável; tempo livre para ler na escola; modelos adultos expressivos e técnicas motivadoras.

---

[12] CLARY, L. M. , (1991). Getting Adolescents to Read. *Journal of Reading*, [versão electronica] Vol. 34, No. 5, pp. 340-345. Disponível em: http://www. jstor. org/pss/40032072. Acedido em 2/11/2009.

Na capitalização de interesses devem procurar-se dois caminhos: o que a maioria gosta e o que cada um aprecia individualmente. De acordo com Carlsen, os adolescentes mais jovens lêem, tendo apenas em vista a sua experiência – experiências alheias que desejam viver ou experiências relacionadas com problemas que estão a ter.

Para determinar efectivamente os interesses individuais dos alunos, devem preencher-se questionários ao longo do ano, permitindo, assim, despoletar os interesses comuns e incluir na biblioteca da turma, livros que lhes correspondam. Livros estes que podem ser utilizados para leitura livre, autónoma, ou leitura partilhada ("book talks"), leituras em voz alta, ou constituam muito simplesmente unidades de estudo.

Assim, os alunos poderão escolher livremente os livros, ler, discutir descrever, elaborar e até executar o seu projecto individual ou em grupo. Contudo, a acessibilidade dos livros deve ser acompanhada de ambiente propício, um ambiente agradável, com lugares confortáveis para ler, livros de capas atraentes, coloridas, e por que não " posters coloridos" que transmitam crescente interesse e motivação?

Numa linha consonântica a esta questão, também nós, na nossa sala de aula, adoptámos uma estratégia fundamental, na via de promover a leitura de manuais escolares ou outros, durante um período de uma hora diária, tal como preconiza o Currículo e o Plano Nacional de Leitura.

Em paralelo, e com o mesmo objectivo, cumprimos a obrigatoriedade da Actividade de Leitura, intitulada de "Despertão", num período de 15 minutos num dia mensalmente estabelecido, com sinalização da actividade através do toque da campainha. Actividade esta, preconizada pelo coordenador da Biblioteca da Escola para todos os ciclos de escolaridade, e que mereceu boa receptividade da parte de todos os docentes.

Só, assim, a actividade docente consistirá em *ajudar a aprender a ler*, sendo a aprendizagem tarefa de cada um, na continuidade de experiências e tentativas pessoais. Isto, porque a interpretação pessoal e quase sempre subjectiva dos textos, não se pode ensinar, citando Prado Coelho, (1976)

> "A partir de certo momento, quando da análise se transita para a crítica, o professor não ensina a ler porque as leituras possíveis, legítimas, são em número indefinido; falhará a sua missão de professor, se impõe a sua leitura como padrão irrevogável. O apelo à personalidade radical e intransmissível irrompe do texto literário e prolonga-se no diálogo pedagógico, pelo confronto de reacções. Daí as virtualidades formativas do estudo da literatura devidamente orientado, convite incessante para uma autognose, um enriquecimento interior e o exercício dum espírito independente." [13]

Em síntese, é crucial que o professor/mediador dê os ingredientes necessários e determinantes à construção de um leitor activo, interventivo e eficaz.

Como refere Sim-Sim (2007), ensinar a ler é também dar às crianças as ferramentas necessárias para *"estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes"*[14].

2.2.1. A Leitura e Modelos de Aprendizagem

O objecto da leitura é, indubitavelmente, a obtenção do significado do texto impresso. Visando esta consecução, torna-se imperioso que o leitor reconheça as palavras escritas, numa primeira fase.

É necessário também saber como se produz o desenvolvimento dos processos e das estratégias inerentes aos modelos de leitura; quais as alterações e / ou transformações produzidas durante as fases iniciais da leitura e que levam o aprendiz a converter-se num leitor fluente ou hábil.

Então, iniciamos por referir que o interesse pelo estudo do processo de aquisição de leitura é relativamente recente, dado que até aos anos 50 ainda não havia modelos explicativos, sendo que os primeiros modelos só surgem a partir dos anos 80, centrando-se a maioria deles nos períodos iniciais e no

---

[13] COELHO, Jacinto do Prado (1976). *Ao Contrário de Penélope*. Amadora, Livraria Bertrand, p. 45-71.

[14] SIM-SIM, I. , (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção – Geral de Inovação E de Desenvolvimento Cultural, p. 7-8.

desenvolvimento dos mecanismos específicos. Deste modo, procurando caracterizar o processo de leitura, teremos de analisar os diferentes modelos que lhe estão subjacentes. Modelos que, segundo os investigadores, assentam em dois paradigmas diferentes: enquanto uns afirmam que o processo de leitura é o mesmo para principiantes e experientes e que as diferenças entre eles são apenas quantitativas; outros acreditam que existem diferenças qualitativas e definem diferentes estádios.

Em conformidade com estas diferentes posições, tentaremos fazer uma sucinta abordagem das várias etapas pelas quais as crianças passam no início da aprendizagem da leitura procurando, ao mesmo tempo, compreender as condições que permitem a mudança/ transição destas fases iniciais para as fases mais avançadas. Na elucidação do desenvolvimento dos mecanismos de reconhecimento das palavras escritas, surgem autores que preconizam que este desenvolvimento é um processo contínuo, (e. g. , Perfetti et al. (1987) e Morais (1997) enquanto que outros há, que dizem ser um processo descontínuo (e. g. ; Frith (1985) e Spears Werling & Stenberg(1994).

No entanto, vários autores sugerem que o desenvolvimento da leitura tem um certo paralelismo com o desenvolvimento geral da pessoa ou com a aprendizagem de qualquer destreza (Citoler &Sanz (1997)[15]; Kirby & Williams (1991). Deste modo, tanto no processo geral de desenvolvimento biológico humano como no desenvolvimento da maioria das situações de aprendizagem, nomeadamente a leitura, podem ser identificados três estádios com designações diferentes consoante os autores.

Todavia, é consensual explicar os modelos com base nas teorias comportamentalistas, com influência da psicologia cognitiva e também dos modelos de processamento da informação e da psicolinguística, procurando, deste modo, explicar o processo mental que leva à compreensão do texto.

---

[15] CITOLER, S. D. & SANZ, R. O. (1997). A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição. In R. Bautista (Ed.), Necessidades Educativas Especiais, Lisboa: Dinalivro.

2.2.1.1. Modelos de Leitura

Em função do que atrás foi citado, referimo-nos ao primeiro grupo de autores que explicam o desenvolvimento da leitura, utilizando o modelo de dupla via de acesso ao léxico. Dão primazia aos processos fonológicos nas fases iniciais da leitura, diminuindo progressivamente de importância para dar lugar aos procedimentos directos. Deste modo, o aprendiz, na fase inicial de aprendizagem, pode ter em conta o perfil das regularidades grafo - fonológicas do código alfabético para desenvolver um sistema de tradução das unidades ortográficas nas unidades fonológicas correspondentes. Por tal, as palavras escritas são analisadas em segmentos grafémicos com gradual complexidade, que mais tarde se associam aos segmentos fonémicos correspondentes. Logo, o aprendiz descobre que existe uma correspondência bidireccional entre as unidades ortográficas e as unidades sonoras ou fonémicas. Surge, assim, a consciência da estrutura segmentar da palavra, ou consciência fonética. Progressivamente, o aprendiz começa a ser capaz de realizar reconhecimentos globais e automáticos de palavras. Nesta perspectiva, a aprendizagem das associações grafo-fonológicas permite o desenvolvimento de acesso ao léxico e o desenvolvimento do procedimento ortográfico. É então esta a perspectiva dos autores que não corroboram com a ideia da existência de estádios de desenvolvimento da leitura. Neste grupo situa-se Morais (1997)[16] que nos diz que a aprendizagem da leitura não é um produto espontâneo de uma evolução biológica, mas sim um produto cultural, fortemente influenciada pelo envolvimento familiar. De acordo com Morais (1997:188), não há *"estádios claramente marcados na aprendizagem da leitura, pois, para lá da repentina descoberta do princípio alfabético por parte da criança, os diferentes tipos de processos parecem sobrepor-se uns aos outros*"[17]. Também de segundo

[16] MORAIS, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

[17] MORAIS, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos, p. 188.

Martins & Niza (1998)[18] estudos recentes apontam críticas aos modelos de aprendizagem da leitura por estádios, porque:

- A aprendizagem da leitura não implica um percurso sequencializado do primeiro ao último estádio;
- Os estádios não se caracterizam por usarem exclusivamente uma estratégia, que tem de ser substituída por outra mais avançada no estádio seguinte, dado que:
- Parece ser mais correcto falar de estratégias predominantes, ou dominantes, num determinado estádio do que em estratégias exclusivas;
- Um leitor pode utilizar simultaneamente mais do que uma estratégia para compreender um determinado texto
- A flexibilidade na utilização de diversas técnicas pode ser um pressuposto fundamental para se ser um bom leitor.

Então, vários são os investigadores que defendem que os leitores em fases iniciais podem usar a representação pictórica e a representação dos sons ao mesmo tempo, o que quer dizer que os leitores não têm que começar por ler as palavras como figuras, e depois como sons. Os autores preconizadores da existência de estádios distinguem, em comum, três fases ou estádios, apesar de lhes atribuírem nomes diferentes.

Assim, Kirby & Williams (1991)[19] destacam a fase cognitiva, a fase de aquisição ou de domínio e a fase de automatização. Laberge & Samuels (1977, in Citoler & Sanz, 1997)[20] também estabelecem três fases para explicarem o desenvolvimento da automatização do reconhecimento de palavras: etapa de

---

[18] ALVES-MARTINS, M. , & NIZA, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

[19] KIRBY, J. R. & WILLIAMS, N. H. (1991). *Learning problems:a cognitive approach*. Toronto: Kagan & Woo.

[20] CITOLER, S. D. & SANZ, R. O. (1997). *A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição.* In R. Bautista (Ed.), Necessidades Educativas Especiais, Lisboa: Dinalivro.

não adequação; etapa de adequação e etapa automática. Parece, no entanto, constatar-se haver uma certa correspondência entre as etapas propostas por uns e outros. Do mesmo modo Citoler & Sanz (1997)[21] propõem uma sequência de três estádios, nomeadamente: a preparação também designada como "maturidade para"; a aprendizagem propriamente dita; e a consolidação ou automatização. Ainda com suporte em outras propostas, poderemos referir que na leitura existe um primeiro estádio que é definido como acção em massa (Kirk & Chalfant, 1984)[22] ou fase global (Kirby & Wiliams, 1991)[23], sendo nele produzida uma percepção generalizada da palavra como um todo, sem se segmentar o reconhecimento das sílabas e das letras.

2.2.2. Leitura e Cognição

Sobejamente conhecida a complexidade inerente ao processo de ler, remete-nos para a identificação de factores de natureza diferenciada, nomeadamente: intrapessoais, interpessoais e contextuais (Citoler & Sanz, 1997)[24]. Relativamente aos factores intrapessoais, destacam-se as capacidades cognitivas; a personalidade; os estilos e estratégias de aprendizagem; a motivação; etc.

No que se refere aos factores interpessoais relativos às situações de aprendizagem, poderemos incluir as características do professor; os estilos de ensino; as interacções aluno-aluno e aluno-professor, etc.

---

[21] CITOLER, S. D. & SANZ, R. O. (1997). *A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição.* In R. Bautista (Ed.), Necessidades Educativas Especiais, Lisboa: Dinalivro.

[22] KIRK, S. A. , & CHALFANT, J. C. (1984). *Academic and Developmental Learning Disabilities*. Denver: Love Publishing Company.

[23] KIRBY, J. R. & WILLIAMS, N. H. (1991). *Learning problems:a cognitive approach*. Toronto: Kagan & Woo.

[24] CITOLER, S. D. & SANZ, R. O. (1997). *A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição.* In R. Bautista (Ed.), Necessidades Educativas Especiais, Lisboa: Dinalivro.

No quadro dos factores contextuais, destacam-se o ambiente educativo e o ambiente familiar.

Focando-nos nos factores intrapessoais, e em conformidade com uma perspectiva cognitiva, a leitura é uma actividade complexa, porque nela intervêm um conjunto de processos psicológicos de diferentes níveis que, tendo início num estímulo visual, permitem chegar à compreensão de um texto, através de uma acção global e coordenada.

Estes processos cognitivos podem ser agrupados em duas categorias: os processos de nível inferior implicados no reconhecimento das palavras escritas e os processos de nível superior, implicados na compreensão de uma frase ou texto.

Não obstante a implicação de ambas as categorias na leitura, de forma interactiva, é consensual entre os investigadores que os processos de nível inferior são particularmente importantes, dado que, sem o domínio destes, não será possível aceder aos processos de nível superior. Na mesma consonância, se colocam as dificuldades gerais na aprendizagem da leitura ou atrasos de leitura resultantes de factores extrínsecos ou intrínsecos. Neste contexto, e usando a nomenclatura de Heatn & Winterson (1996)[25], sugerem-nos a existência de causas visíveis, que equiparamos às dificuldades gerais, e de desvantagens escondidas, que equiparamos às dificuldades específicas, as quais são representadas de acordo com a figura seguinte.

[25] HEATON, P. & WINTERSON, P. (1996). *Dealing with Dyslexia*. London: Whurr Publishers.

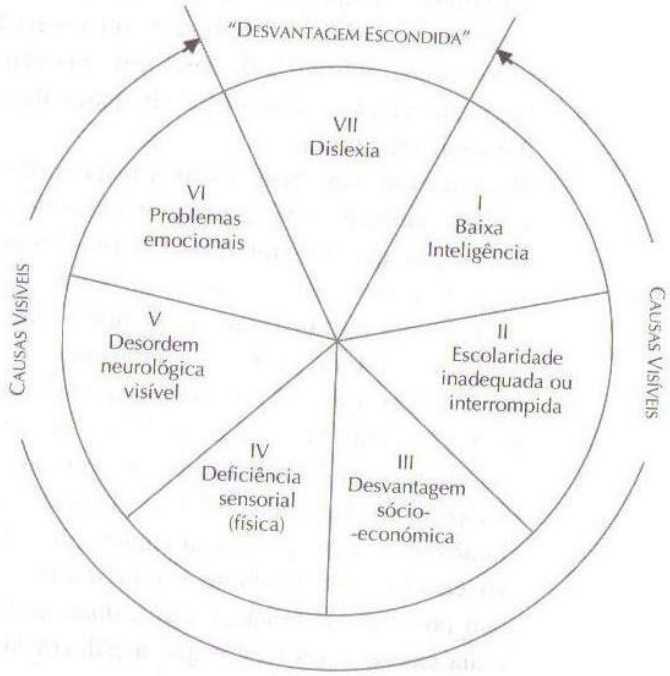


Figura 1 – Causas dos Atrasos na Leitura (Heaton & Winterson, 1996).

2.3. A LITERACIA E A LEITURA

A Literacia Leitora remete para um saber em uso. Nesta perspectiva, eu só serei leitor no âmbito da literacia, se eu for capaz de ler o mundo. Ora, esse tipo de leitura implica que qualquer sujeito seja capaz de ler todo o tipo de textos.

Mas, para isso, é preciso ajudar os alunos a desenvolverem a competência da leitura e a descobrirem o desejo de a praticar ao longo da vida!

Dada esta pertinência, citamos (Silva, 2002)

> "É importante ter em mente que a leitura é um fenómeno que envolve duas dimensões: uma de estrutura superficial ou emergente e outra de estrutura profunda ou latente e são estas duas dimensões da leitura que interagem no indivíduo para que verdadeiramente se possa dizer que sabe ler e possui, pelo menos, a nível liminar, competência de leitura." [26]

[26] SILVA, L. M. da, (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.

A leitura é uma fonte importantíssima de aprendizagem de novas palavras, pelo que quanto mais se lê tanto mais rápido é o desenvolvimento lexical (Stanovich 1986, Swandorn & de Glopper 1999, e. o.); por outro lado, a utilização de estratégias de inferência do significado de uma palavra a partir do contexto e da estrutura interna ajuda as crianças a tornarem-se leitores autónomos (Nagy 1988, Baumann et al. 2003, e. o).

É necessário, em nosso entender, iniciar também um ensino eficaz do léxico logo no 1. º ciclo, dar alguma primazia ao desenvolvimento do processo da leitura, não subestimando as distintas competências e capacidades implicadas no "saber ouvir" e no "saber falar", ou seja educar todas as vertentes de um código linguístico. Esta perspectiva remete-nos outra vez para a corresponsabilidade do professor em todo o processo educativo, seja nos campos da leitura seja nos da literacia.

O próprio conceito de leitura é indissociável do conceito de literacia pelo que se estabelece uma relação recíproca. É nesta reciprocidade que naturalmente os materiais e documentos produzidos para a sua aprendizagem sofreram mudanças, como nos mostra claramente o quadro de Clara Ferrão Tavares (2007)[27], a seguir representado.

[27] TAVARES, C. F. (2007). Didática do Portugês - Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico. Porto: Porto Editora.

Alfabetização	Literacias
Suportes Livros Manual	**Suportes** "Homem" Livro Materiais sociais Cartazes Jornais Publicidade Ecrã da TV Ecrã do computador Mundo
Situação Pedagógica	**Situação** Quotidiana (Inclui a pedagógica)
Operações Linearizar Decifrar	**Operações** Linearizar Decifrar Deslinearizar Associar Relacionar Contextualizar Sintetizar
Linguagem Verbal Escrita	**Linguagem** Verbal Escrita Oral Não verbal Icónicas Digitais Tecnológicas Científicas Multimodais
Processo Semasiológico Processos ascendentes Progressão	**Processo** Onomasiológico Processos interactivos Ausência de progressão

Quadro 1- Literacia e Leitura (in Tavares 2007).

O quadro apresenta diferenças ao nível dos suportes, das situações, das operações, da linguagem e dos processos. Todos os itens em que se suportava a alfabetização são diferentes dos itens que suportam a literacia. A literacia situa-se acima da alfabetização, pois, é muito mais completa e mais complexa. Por sua vez, a literacia é o tratamento cognitivo do quotidiano, impondo capacidade de flexibilidade mental. A literacia é mais abrangente, já que permite a compreensão de textos de complexidade diversa.

Em Portugal, parece haver algo que não esta bem na escola, o que nos leva frequentemente a questionar sobre uma urgente mudança de mentalidades que o próprio conceito de literacia reclama. Parafraseando Sanches (2001) *"dez por cento dos alunos portugueses de 15 anos têm*

dificuldades em perceber o que lêem"[28]*.* Esta jornalista sustenta a sua notícia nos resultados do PISA ("Programme for Internacional Student Assessment"), o maior estudo internacional sobre as competências dos alunos de 15 anos em três domínios: Literacia em leitura, matemática e científica. Metade dos alunos portugueses com 15 anos de idade têm níveis de literacia em níveis muito baixos. Poder-se-á dizer que é inquietante saber que dez por cento dos jovens em Portugal não alcançam sequer o mínimo de literacia em leitura (a média da OCDE é 6 por cento), ficando abaixo do nível 1. Podem saber ler tecnicamente, mas não estão aptos para realizar tarefas simples propostas no âmbito do PISA.

Isabel Alçada, enquanto comissária para o Plano Nacional da leitura, afirmou que:

> "A leitura é um bem essencial (…) A acepção que se passou a dar ao conceito de leitura tornou-se mais ampla e exigente. Há duas décadas, pensava-se apenas em termos de alfabetização. Hoje, na chamada sociedade do conhecimento, usa-se preferencialmente o termo literacia, para salientar que a competência leitora deve permitir a todos, uma utilização plena de informação escrita. (Isabel Alçada in Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares). " [29]

Em conformidade com a investigação feita na área da literacia, conclui-se que muitos portugueses alfabetizados não conseguem compreender o que lêem, apesar dos progressos de escolarização.

Actualmente, ao falarmos de literacia, não podemos esquecer as suas múltiplas variantes desde a literacia numérica à digital, passando pela científica, visual, emocional, financeira, etc. É este conceito de literacia, enquanto compreensão, acesso ao sentido, que exige competências

---

[28] SANCHES, Andreia (2001, 5 de Dezembro). *Dez por Cento dos Alunos Portugueses Aos 15 Anos Têm Dificuldades em Perceber o Que Lêem***.** O Público.

[29] ALÇADA, Isabel. Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares. Dísponivel em: http://www. proformar.org/revista/edição_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%desenvolvimento %20da%20Literacia. pdf. Acedido em 10/12/2009.

específicas de leitura que estão para além da mera decodificação, que a OCDE utiliza como referencial de competência leitora:

> "Literacia da leitura – capacidade de cada indivíduo para compreender e usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver e a participar activamente na sociedade. Esta definição ultrapassa o conceito tradicional de leitura como simples decodificação e interpretação literal do escrito, alargando-se a tarefas mais específicas e complexas. (PISA, 2001)." [30]

O conceito de literacia abrange componentes de ordem sociocultural, referencial, discursiva e linguística, pelo que se acerca da competência comunicativa, prolongando-se as competências de expressão e compreensão oral, de leitura e de expressão escrita. Assim, poder-se-á falar de literacia como leitura de diferentes textos, em variados suportes, levando à construção do conhecimento. Literacia abrange igualmente, pensamento crítico e competências comunicativas e relacionais, relevando para a postura de qualquer sujeito na sociedade a que pertence.

2.4. COMPETÊNCIA E APRENDIZAGEM

O termo Competência, no domínio polissémico, é usado na linguística, e em outros campos do conhecimento com sentidos muito diversos, o que torna difícil precisar o seu significado em qualquer contexto que possa aparecer.

No campo da linguística, Chomsky (1965) definiu-o como sendo *"o conhecimento que o falante / ouvinte ideal tem da sua língua"* [31].

Para Chomsky (1965)[32] competência significa conhecimento da língua, ou seja das suas estruturas e regras, entendendo desempenho como o uso

---

[30] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000 (Programme for International Studente Assesment). Gabinete de Avaliação Educacional.

[31] CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press, p. 4.

[32] CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.

real da língua em situações concretas, numa construção marcadamente dicotómica, não havendo qualquer preocupação com a função social da língua.

Hymes (1979)[33], devido à sua formação em antropologia, foi o primeiro a adicionar a dimensão social ao conceito de competência.

Para Hymes, não é suficiente que o indivíduo conheça e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para qualificá-lo como competente em termos comunicativos. Obviamente que qualquer indivíduo tem de saber e usar as regras do discurso específico da comunidade à qual pertence. Este comprova possuir competência se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira. Inclui a ideia de "capacidade para usar", alargando o conceito de competência e aproximando, desta forma, as noções de competência e desempenho (performance) que se apresentavam destoantes na dicotomia proposta por Chomsky (1965). Presumivelmente, apoiados nesta teoria de Hymes, outros autores se defrontaram com a difícil tarefa de classificar competência comunicativa. Sequencialmente, Savignon (1972)[34], diligenciou no sentido de dar um cariz menos teórico e mais pedagógico ao conceito, destacando que a competência comunicativa de um falante está regulada pelo conhecimento de um amplo vocabulário, de vários itens sintácticos e de aspectos paralinguísticos e cinestésicos da língua-alvo. Só assim um falante é capaz de agir com sucesso, num contexto realmente comunicativo. Também Canale e Swain (1980)[35] expõem um esquema teórico para descreverem os diferentes tipos de competência. O modelo desses autores significou indiscutivelmente uma grande evolução, incluindo quatro tipos de competência:

---

[33] HYMES, D. H. (1979). On Communicative Competence. In: Brumfit, C. J. & Johnson, K. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

[34] SAVIGNON, S. (1972). *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Filadelfia: Center for Curriculum Development, p. 8-9.

[35] CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics, p. 1.

- Competência gramatical: que implica o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e saber usá-las para formar palavras e frases;
- Competência sociolinguística: inclui o conhecimento das regras sociais que orientam o uso da língua, a compreensão do contexto social no qual a língua é usada;
- Competência discursiva: refere-se à ligação de uma série de orações e frases com o objectivo de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser partilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor;
- Competência estratégica: constatando que a competência comunicativa é relativa, é necessário o uso de estratégias de "improvisação" para reparar qualquer falha no conhecimento de regras.

Canale e Swain, autores atrás referidos, advogam que os alunos só poderão adquirir competência comunicativa se ficarem expostos, de modo regular, a essas quatro formas de competência.

Segundo Freire (1989)[36] o objectivo daqueles dois autores era de remodelar o conceito de Hymes, de natureza essencialmente teórica, em unidades pedagogicamente manipuláveis que poderiam servir de base para um esquema curricular e prático de sala da aula. A ideia de desempenho perpetuado no conceito de Hymes quando refere "capacidade para usar" não ocorre no modelo de competência comunicativa proposto por Canale e Swain. "A capacidade para usar" de Hymes equivale ao que esses autores designam de desempenho comunicativo, convertido na realização e interacção das competências referidas no seu modelo, na elaboração e compreensão dos enunciados.

---

[36] FREIRE, A. M. F. (1989). Communicative Competence as the Goal of Foreign Language Teaching: Teacher's Theoretical Framework and Classrom Practice. Tese de Doutoramento. Filadélfia: Universidade de Filadélfia, p. 8-9.

As “estratégias de improvisação” a que se referem Canale e Swain ao descreverem o que chamam de competência estratégica, não incluem conhecimento, mas sim capacidade para praticar na interacção.

Taylor (1988)[37], encara competência como um conceito estático aconselhando que o termo competência comunicativa seja comutado por proficiência comunicativa. A proficiência seria a capacidade de usar a competência. Desempenho seria a demonstração da proficiência.

Sempre que dizemos o que um aluno deve aprender e o que ele deve fazer com o que aprendeu, referimo-nos a uma competência. Os professores pretendem que os seus alunos adquiram determinadas competências, propiciadoras de desenvolvimento linguístico, cognitivo, afectivo e social. Assim, competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Portanto, para constatá-la, há que considerar também os conhecimentos e valores que estão intrínsecos na pessoa e que nem sempre podem ser observados.

Competências e habilidades são indissociáveis. A única diferença entre elas é determinada pelo contexto. Nesta linha de pensamento, a competência pode ser uma habilidade, ou vice-versa. Para sermos competentes, precisamos de dominar conhecimentos. Para tal, devemos também saber mobilizá-los de modo pertinente à situação.

Na perspectiva de Bachman (1991) saber usar uma língua quem tem *“a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados”*[38].

Em síntese, poder-se-á afirmar que a competência se constitui na prática o que equivale a dizer que não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo. Mediante a definição de competência, conseguimos afirmar que este termo assume diferentes significados, ou seja de forma lata, poderemos referir a competência como um conjunto *“que integra conhecimentos, capacidades e*

---

[37] TAYLOR, D. S. (1988). The Meaning and Use of the Term “Competence” in Linguistics and Applied linguistics. In: Applied Linguistics, 9 (2), p. 148-16.

[38] BACHMAN, L. (1991). *What Does Language Testing Have to Offer?*. In: TESOL. Quartely, 25 (4), p. 683.

atitudes e que pode ser entendida como o saber em acção ou em uso"[39] (Competências Essenciais do Ensino Básico).

É a promoção do desenvolvimento de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos conhecidas dos alunos. A competência diz respeito ao processo de activação de recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias). As competências que o aluno deve adquirir estão devidamente especificadas em documentos que regulam a prática lectiva.

Os alunos vão-se apropriando progressivamente de um conjunto de saberes e competências. No 1. º Ciclo, o enfoque é colocado na comunicação oral e no desenvolvimento de uma relação afectiva com a língua, fomentando-se a sensibilização à nova língua e à diversidade linguística e cultural através de actos comunicativos estimulantes.

Assim, como temos vindo a afirmar, o conceito de Literacia enquadra-se numa perspectiva de leitura que pretende formar leitores autónomos e proficientes. Desta forma, deve a Escola promover a leitura em suportes variados. Actualmente, e como nos foi dado a reflectir no âmbito do quadro de Tavares, a literacia leitora apoia-se em novos documentos. O manual deixou, assim, de ser o texto por excelência que alicerça as práticas no contexto pedagógico. Outros textos proporcionam novas e renovadas leituras. Nesta perspectiva, as narrativas legitimadas pelo PNL são hoje levadas à sala de aula com o objectivo não só de promover a leitura, bem como de formar leitores autênticos. Cabe, assim, neste estudo, uma reflexão acerca do valor das narrativas no desenvolvimento de competências quer de expressão escrita, quer de expressão oral, quer dos quadros culturais dos sujeitos que delas usufruem.

---

[39] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEB; *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Ministério da Educação – DEB, 2001.

CAPÍTULO 3

PROPOSTAS PARA O CONTEXTO PEDAGÓGICO: LEITURA PARA TODOS

3.1. DAS NARRATIVAS À LITERATURA INFANTIL

A temática da narrativa suscita diferentes abordagens, contudo não sendo nosso objectivo fazer uma análise das diferentes estruturas, vamos cingir-nos, apenas, à narrativa no contexto da literatura infantil: narrativa que privilegia a aprendizagem da língua materna. Falar de narrativa pressupõe falar de uma narração de acontecimentos e implicitamente de um narrador, personagens que protagonizam acontecimentos num determinado espaço físico, tempo determinado, numa ordem causal e cronológica. Uma estrutura que inicia com uma apresentação, desenvolvimento e uma conclusão. Na abordagem sobre textos estruturados, Van Dijk (1992)[40] considera que os textos narrativos são formas básicas muito importantes da comunicação textual. Refere-se a "textos narrativos" como sendo narrações que fazemos no nosso quotidiano ao narrarmos o que nos acontece. Van Dijk (1993)[41]

[40] VAN DIJK, T. A. (1992). La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario. Barcelona : Paidos.

[41] VAN DIJK, T. A. (1992). Principles of critical discourse analysis. Discourse and society, [versão electrónica], vol. 4, p. 249-283.

reconhece nos textos narrativos uma característica particular que é a possibilidade de quem narra poder acrescentar " algo especial", evidenciando, assim, os seus gostos e emoções.

Leva-nos a imaginar tal como sugere Jean Paul Sartre*" O acto da imaginação é um acto mágico. É um sortilégio destinado a fazer surgir o objecto em que se pensa, que se deseja, de forma a dela se apossar"*[42] *(Semedo, 2005).*

A exemplaridade implícita neste pensamento abre naturalmente o anseio do diálogo sobre as narrativas.

De acordo com Hardy (1997), citado por MceWan e Egan (1998) *" sonhamos, narramos, imaginamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, fofocamos, aprendemos, odiamos e vivemos por meio de narrativas*"[43].

Nesta linha de pensamento, também as narrativas na literatura infantil são dinâmicas e activas.

Nelas, está, por vezes, dissipado o carácter estético e literário dos textos, porém, intricado de jogo lúdico e sedutor. São precisamente os elementos que permeiam a narrativa: A invenção, a fantasia, a interpretação e a liberdade que conferem às crianças, o prazer desse jogo lúdico e estético.

A criança, desde tenra idade, transforma o mundo real em função de seus desejos e fantasias. Posteriormente, utiliza essas fantasias como referencial para aplicar à sua realidade, à sua própria actividade, ao seu eu. Assim, a criança associa a narrativa a um mundo repleto de possibilidades, através do seu imaginário, que lhe permite a interacção constante com o mundo real e o mundo da fantasia. Desta forma, poderá comunicar, exteriorizar sua vida e impulsionar seus pensamentos.

---

[42] SEMEDO, M. (2005). A Importância de Ler Histórias ás Criancinhas. Disponível em: http://www. minutosdeleitura. pt/blog/files/archive-feb-2005. php. Acedido em 20/01/2010.

[43] MCEWAN, H. EGAN, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998, p. 9.

No contexto pedagógico, a história abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender e interpretar a si próprio e a realidade. Também Sardinha (2008)[44] refere a importância da narrativa, pela sua estrutura no contexto pedagógico, *"através quer do seu próprio esquema, quer através das noções de gramática da narrativa"*. Alude ainda aos modelos de Kintsch e Van Dijk (1978) por considerarem

> "A compreensão de um texto como um processo que se divide em várias etapas nomeadamente: a análise perceptiva do discurso; a identificação das palavras; a análise do discurso; a análise semântica do discurso; a identificação da macroestrutura; a análise funcional do discurso." [45] (Sardinha, 2005)

3.2. LITERATURA INFANTIL, LEITURA E MEDIAÇÃO LEITORA

Um novo olhar e um novo entendimento sobre as questões da leitura e o conceito de literatura infantil permitem-nos reflectir sobre as suas funções contributivas para o fomento do desenvolvimento da competência leitora. A literatura infantil é passível de gerar efeitos significativamente enriquecedores e de concretizar formas múltiplas de acesso à fruição do imaginário precoce. Através dela, a criança tem a possibilidade de aceder ao conhecimento particular do mundo, expandindo os seus horizontes nas perspectivas (cognitiva, linguística e cultural), encontrando, assim, suporte para uma adesão à leitura.

Em contexto escolar, os mais variados textos que integram o corpus textual infanto-juvenil constituem um manancial a pesquisar, a ler, a analisar, a interpretar, a explorar e a divulgar.

---

[44] SARDINHA, M. G. e QUESADO, S. (2008). "*Dos Contos ao (Ser) Leitor".* In Revista "…à Beira" nº 7, vol. II, Maria da Graça Sardinha e António dos Santos Pereira (coords.), UBI, 2008

[45] SARDINHA, M. G. (2005). As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão em Leitura. Tese de Doutoramento (não publicada), Covilhã: UBI.

O riquíssimo leque de textos que integram a literatura para a infância constitui excelentes meios e oportunidades de aquisição, desenvolvimento e consolidação de competências linguísticas.

Quando professores e alunos se colocam lado a lado, partilhando ideias, necessidades, expectativas, iniciativas e projectos… a criatividade emerge, tornando o trabalho e as aprendizagens mais aprazíveis e profícuas. Em Educação, nada está concluído; tudo está em processo permanente!

Enquanto professora, constitui nosso objectivo, preconizar a leitura como tema e como lema.

Como tema, porque todo o trabalho versa a sua capital importância num domínio generalizado, não o confundindo, apenas, com o domínio da simples escolarização. Como lema, enquanto considerada uma competência estratégica de desenvolvimento social e cultural de um qualquer país.

É nesta perspectiva, que defendemos a ideia de que a leitura deva constituir um estímulo e uma promoção enquanto competência, enquanto hábito e finalmente enquanto desejo. É numa sequência lógica do pensamento que diremos que um leitor não se constrói num dia, pelo que cabe naturalmente aos agentes de ensino, nomeadamente aos professores, o papel de uma sistemática perseverança no ensino desta competência. Para tal, é necessário aludir também ao papel fundamental de todos os mediadores, aos diferentes métodos de ensino e também aos modelos do processo de leitura, dada a sua complexidade. Tal como dizia Frank Smith (1971) segundo o seu modelo não há nada psicologicamente ou intelectualmente único na tarefa de ler[46].

Importa, assim, mostrar à criança na qualidade de leitor aprendiz, as oportunidades de ver e estabelecer o que se pode fazer em termos de envolvimento/interacção entre ela e o mediador e ainda criar a expectativa de que a aprendizagem é passível de ocorrer, não sendo difícil. Neste contexto, GabrielaVelasquez et all (2004), faz a seguinte alusão:

---

[46] SMITH, F. (1971). Unsderstanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read. New York: Holt Rinehart and Winston.

> "A aprendizagem da leitura torna-se difícil porque são facilmente transmitidas às crianças, expectativas de fracasso que provocam ausência de sensibilidade que as impedem de se envolverem nas demonstrações: As crianças aprendem que há coisas que não vale a pena aprender ou que dificilmente aprenderão." [47]

Contrariando esta atitude, o conceito desenvolvimental da leitura deverá ser entendido por todos como preponderante e, em nosso entender, com iniciação na literatura infantil tal como sublinha Machado & Montes (2003), quando profere *"a literatura infantil deberia ser, sería, em rigor, aquella literatura que puede ser leída también por los niños y no exclusivamente por los niños. Entonces, seria la literatura que incluye a los niños y no la que excluye a los adultos"*. [48]

Isto, remete-nos, ainda, para outro ponto de vista centrado na capacidade estratégica dos mediadores: conseguirem motivar, num contexto de proximidade afectiva e educativa, ou seja, criar uma relação triádica que se estabelece entre o leitor e o texto, imperiosamente mediada por adultos. Deste modo, o professor que trabalha com literatura infantil deve ter em mente o seu papel de estimulador, orientador e mediador entre o aluno (que é um ser em formação) e a literatura que será o meio de acesso para o conhecimento e o mundo da cultura que caracteriza a sociedade em que se vive.

A literatura nunca pode ser reduzida apenas ao fenómeno de linguagem, pois este não se encontra isolado. É resultante de uma experiência social e cultural. Logo, a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que esta se enquadra. Poder-se-á parafrasear (Aguiar e Silva, 1989) quando refere *" se a escola não efectua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada*

---

[47] VELASQUEZ, G. et al (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto, p. 110.

[48] MACHADO, A. M. & MONTES, G. (2003) *La literatura Infantil, creación. Censura y resistencia*. Buenos Aires: Sudamericana.

não lhe diz respeito"[49]*.* Deste modo, para que a literatura infantil consiga, de facto, trazer benefícios para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem do aluno, é necessário, entre outros factores, que o professor faça a correcta adequação do livro às necessidades e interesses da criança, de acordo com a etapa do desenvolvimento em que ela se encontra.

Partimos, assim, da premissa de que o professor tem de ter uma postura atenta e reflexiva, num papel de forte observador, dinâmico capaz de articular saberes, diagnosticar dificuldades para agir em conformidade, com as necessidades reais do aluno, dado que, a sua formação não se coaduna com uma postura passiva e consumista do seu saber, mas pressupõe uma intervenção activa nas actividades de formação, condição necessária à mudança das suas atitudes e representações sobre o acto educativo.

Num contexto de mutabilidade dos tempos, o professor também deverá ser um aprendiz permanente que, além da motivação e inspiração tal como profere Rodrigues (1992), citado por Bentolila (1991)[50] *"há outras competências que podem ser melhoradas pela formação permanente*". Deste modo, estará sempre actualizado, e conseguirá proporcionar uma *"aprendizagem funcionalmente diversificada da leitura"*.

O professor deverá ser o mediador afectivo entre a criança e o livro, o texto, a história, o conto, escrito ou oral. Consequentemente, o trabalho do professor consistirá em tornar o aluno também um ser activo, capaz de criar, compreender e analisar, participando de forma interventiva na vida escolar. Se o professor, no papel de mediador, não conseguir transmitir orientação e o gosto pela leitura aos alunos, então podemos afirmar que será o seu próprio interesse que os vai motivar a fazer outro tipo de leituras, procurando satisfazer as suas necessidades a qualquer nível. Já dizia Piaget (1996:84), *"tanto os adultos como as crianças só executam alguma acção exterior ou mesmo*

---

[49] SILVA, V. M. A. (1989). O Texto Literário e o Ensino da Língua Materna. *Actas do Congresso sobre a Investigaçãoe o Ensin do Português*. Lisboa, p. 16.

[50] BENTOLILA, A. et al (1991). *La Lecture*. Paris: Nathan, p. 14.

inteiramente interior quando impulsionado por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de necessidade"[51].

Decorrente desta lógica, a leitura do professor deverá funcionar apenas como alavanca, como exemplo duma leitura possível, estímulo para outras leituras em que cada aluno ponha em acção, a inteligência, memória e sensibilidade. Só assim, a actividade docente consistirá em *ajudar a aprender a ler*, sendo a aprendizagem tarefa de cada um, na continuidade de experiências e tentativas pessoais.

Isto, porque a interpretação pessoal e quase sempre subjectiva dos textos, não se pode ensinar, como, aliás, já afirmámos porquea partir de certa altura quando se trata de citicar o texto o professor tem alguma dificuldade em fazê-lo. Com efeito, falhará a sua missão de professor, se impõe a sua leitura como padrão irrevogável. As virtualidades formativas do estudo da literatura devidamente orientado, é convite incessante para uma autognose, um enriquecimento interior e o exercício dum espírito autónomo.

3.3. DA ESCOLHA DA OBRA DE LEITURA INFANTIL AO DESENVOLVIMENTO DA COGNIÇÃO

Ler ou ouvir histórias está sempre muito perto da imaginação da criança e é nesse momento que o encantamento, o fantástico e o maravilhoso podem ser fruição, contribuindo para a formação de um bom leitor.

É preciso oferecer à criança a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, desenvolvendo a capacidade de imaginação e possibilitando o alargamento de sua visão de mundo. Através das narrativas as crianças podem criar outras histórias, explorando novas (ou velhas) ideias. Podem ainda comunicar novos sentidos da vida e para a vida explorando e compreendendo diferenças entre o mundo da fantasia e o mundo possível. Através das narrativas, as crianças interagem com outras narrativas, possibilitando-lhes o

[51] PIAGET, J. (1964). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 14.

envolvimento em papéis reais ou de faz- de- conta que as ajudará a tornarem-se adultos mais equilibrados. É com as histórias dos outros vividas, contadas e imaginadas que criamos os nossos modelos narrativos.

Assim, considerando, tal como já referimos, a aquisição da leitura uma das dificuldades centrais no âmbito das aprendizagens escolares, havendo mesmo autores que sugerem que, quando não adquirida, constitui a principal causa de insucesso escolar (Hallahan, Kaufman& Lloyd, 1999; Lerner, 2003) torna-se fundamental que identifiquemos as diferentes causas e tipos de dificuldade na leitura, para podermos providenciar o seu ensino apropriado.

Também Sim Sim (2001) refere mesmo que "*o universo do insucesso em Língua Materna é o campo privilegiado de recrutamento dos maus leitores e dos adultos não consumidores de livros (…)* "[52].

Cabe, por tal, aos professores e a toda a comunidade educativa, em sentido global, a responsabilidade da promoção e uso proficiente e correcto da língua.

Urge promover um clima escolar que potencie a transdiciplinaridade, de forma a articular todos os saberes e a levar os alunos a encarar a escola não como um somatório de disciplinas autónomas e estanques, mas como um espaço de crescimento harmoniosamente articulado, estruturado e estruturante.

Partindo do pressuposto de que se parte sempre sem saber exactamente quando e onde se chega, é importante continuarmos a viagem… acreditando portanto, que este seja o início de uma viagem para o mundo da literacia, da leitura, da imaginação, do sonho. . .

Na realidade procuramos despoletar nos alunos, situações facilitadoras e não limitadoras de aprendizagem da leitura, partindo da motivação para o aprender a ler, independentemente das dificuldades.

Considerando a faixa etária dos alunos a que se destina a obra seleccionada e apresentada mais adiante para o presente estudo, colocámos a

---

[52] SIM-SIM, I. (2001). A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora, p. 14.

ênfase na fruição e na compreensão intuitiva, possibilitando-se a expressão através de outras linguagens como as artes plásticas traduzidas nas áreas de expressão, de uma forma interdisciplinar, pois acreditamos que as aprendizagens se constroem num continuum.

Tivemos em conta, a existência de alunos na turma, com atitudes positivas e expectativas de sucesso e, outros com dificuldades no domínio do processo da leitura, com lacunas no âmbito da fonémica, no domínio alfabético, na fluência da leitura e nas estratégias de compreensão. Sabemos, pois, qua não há aluno siguais, mas acreditamos ser possível que todos atinjam o mesmo patamar.

Observamos, por vezes, alguns comportamentos de evitamento em relação à leitura que pretendemos evitar, a todo o custo.

Por tal, a necessidade de uma instrução intencional na aprendizagem da leitura, recorrendo a um ensino explícito, onde o aluno sabe exactamente como proceder.

Foi particularmente nossa preocupação escolher uma obra portadora de sentido e de uma intencionalidade, bem como um objecto linguístico muito familiar, tornando-se excelente ponto de partida na aprendizagem da leitura.

Deste modo, esta escolha recaiu na pertinência do seu conteúdo, já que parte da concepção das letras como elementos básicos da aprendizagem, e da junção destas na formação das palavras, para aplicação de uma linguagem verbal e escrita, o mais rica possível.

Tal como defende Downing (1984)[53], é na teoria da clareza cognitiva que o aprendente evolui de um período de alguma confusão relativamente à natureza, função e funcionamento da língua escrita, para uma fase de maior clareza cognitiva, imprescindível a uma eficaz assimilação do ensino formal da leitura. Em suma, apostamos na interacção de ambas as aprendizagens.

Também a obra seleccionada irá proporcionar ao sujeito leitor a possibilidade de experimentar uma relação de afecto com as palavras, já que

---

[53] DOWNING, J. (1984). Task Awareness in the Development of Reading Skill. In *Downing, J. ; Valtin, R. (Eds.) Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer-Verlag.

lhe será dada a oportunidade de viver uma aventura individual sobre a linguagem, reconhecendo-lhe a capacidade de exercício como sujeito verdadeiramente leitor, numa adesão voluntária e afectiva com o texto, como refere Azevedo (2006).

De facto, a criança na perspectiva de Piaget (1964)[54] passa pela etapa prelinguística chamada de sensório motor. Aqui, não consegue emitir palavras e relacionar o objecto com o seu significante. Vive no chamado mundo egocêntrico e de assimilação particularmente física.

A esta fase segue-se a da acomodação ou adaptação, caracterizada pela inteligência intuitiva.

A etapa Linguística que Benveniste (1974)[55] defende como interactiva, com uma determinda cultura, prende-se com o processo de socialização. As narrativas Infantis, pelo modo como se estruturam, ajudam a criança a adquirir vocabulário e ainda a organizar o discurso na mente. Veja-se o quadro tipo para narrativas que contenham um único episódio: Situação inicial; Elemento desencadeado; Complicação; Resolução; Fim.

Pode acontecer que os acontecimentos sejam vários, todavia o quadro obedece quase sempre à mesma estrutura que atrás evidenciàmos.

[54] PIAGET, J. (1964). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

[55] BENVENISTE, É. (1974). *Problémes de linguistique générale i.* Paris: Gallimard.

PARTE II

CAPÍTULO 4

O CONTEXTO ESCOLAR

4.1. A ESCOLA

Quando planificamos fazêmo-lo em função do público e do contexto. Daí a pertinência da abordagem de algumas palavras sobre a escola, o público a que se destina a nossa planificação, bem como a articulação desta com o Projecto Curricular de turma.

O Agrupamento de Escolas onde leccionamos integra cinco escolas de 1. º Ciclo e também o 2º e 3ºciclos. Este Agrupamento insere-se em termos económicos/urbanísticos em duas realidades distintas. Por um lado, uma comunidade citadina e por outro, uma comunidade rural.

Relativamente aos padrões de socialização e aculturação, poderemos afirmar a existência de alunos de diferentes etnias, pelo que a diversidade social e cultural lhe confere um cariz particular e, por isso mesmo, uma dinâmica e envolvimento muito marcantes por parte de toda a comunidade educativa.

É evidente toda uma panóplia de actividades / exposições de diferentes temáticas ao longo do ano lectivo. Neste contexto, verificam-se também atitudes bastante participativas das familias. Particularmente, no que diz respeito à nossa turma, destaca-se também um envolvimento muito positivo por parte dos encarregados de educação, nomeadamente nas actividades educativas, convívios escolares, reuniões mensais e sempre que são solicitados para tratar de alguns assuntos pontuais em termos da aprendizagem ou comportamento dos alunos.

4.2. A ESCOLA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

As nossas escolas mudaram muito nas últimas décadas. As sociedades tornaram-se estruturas complexificadas que requerm profissionais com capacidade de elevados níveis de desempenho.

Assim, também num contexto de instituição escolar, nos confrontamos indubitavelmente com novos desafios. Pois, tal como já referenciámos atrás, a presença de alunos originários de outros países com códigos sociais e culturais completamente distintos, levam-nos a pensar que não há uma fórmula única ou mágica de conduzir a bons resultados escolares e ao êxito educativo. Importa, assim, discutir em trabalho de equipa, práticas intencionais e sistemáticas, num espírito de abertura à inovação.

Em nossa opinião, torna-se necessário, discutir condições, âmbitos e recursos da pedagogia, logo nos níveis iniciais de escolaridade. É preciso também que a escola, a par das famílias tome consciência da necessidade de implementar uma estratégia concertada, inserida nos projectos educativos.

Urge, ainda, a sensibilização de toda a comunidade educativa, em reconhecer que as aprendizagens não começam e acabam dentro de quatro paredes da instituição escolar.

É fundamental avaliar, analisar e reflectir, implicando o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo, Escola/ Família, para podermos superar dificuldades e promover o sucesso dos alunos.

4.3. A TURMA

Leccionamos numa turma de 2. º ano de escolaridade, com 23 alunos, numa idade compreendida entre os sete e os dez anos de idade. Uma turma heterogénea, de alunos com níveis de aprendizagem diferenciados, sendo que alguns carecem de ensino individualizado e sistemático, ao nível de um 1. º ano de escolaridade. Estes últimos revelam grandes dificuldades na

identificação e reconhecimento de fonemas e grafemas; ausência da consciência da palavra. Logo, nenhum domínio na leitura e na escrita.

Há um aluno de dez anos que integrou a turma nos finais de Outubro, vindo de um colégio de Protecção de Menores. Aluno com dupla retenção no 2.º ano, sem aquisição da técnica da leitura e com alguns problemas adaptativos, de inibição e introversão comunicativa.

Porém, há a relevar o grande grupo que sabe ler com fluência, respeitando ritmo, pontuação e entoação.

Grosso modo, a turma é aplicada, interessada e muito dinâmica, não obstante o comportamento pouco adequado à sala de aula, de alguns alunos. A nível sociológico, diremos que os alunos são muito sociáveis, participativos e muito cooperantes em trabalhos de grupo, referindo também de forma positiva, o envolvimento e participação da maioria dos encarregados de educação, no conto de narrativas na sala de aula, no âmbito do projecto "Hora do Conto".

4.3.1. O Projecto Curricular de Turma

O Projecto Curricular de Turma é subjacente ao projecto Curricular de Escola, e ao Projecto Educativo" e corporiza as actividades do Plano Anual de Actividades.

> "…é considerado como um nível de concretização do projecto Curricular de Escola e constitui a última e decisiva etapa no sentido da contextualização da acção educativa".
> "…é entendido como em cada contexto (turma e meio) se reconstrói e se apropria um currículo nacional face a uma situação real." Figueiredo, M. A. R: (2 Dezembro 2001).

Em consonância com esta filosofia, definimos o nosso Projecto Curricular de turma, desenhando um percurso de actividades e estratégias sempre em função do perfil dos alunos, de maneira a tornar possível uma aprendizagem profícua, fomentar as potencialidades de todos, respeitando sempre o ritmo de trabalho e as capacidades de cada um.

Neste sentido, durante as aulas em que se trabalha com Literatura Infantil, são utilizados diversos recursos que tornam o trabalho mais atractivo, nomeadamente: cartazes, gravuras, narração de histórias, fantoches, teatro, mímica, computador, vídeo projecção, etc. Verifica-se que à medida que os alunos participam, brincam e fantasiam as temáticas abordadas, mostram-se ávidos em trabalhar com a literatura e em simultâneo, revelam gosto pela leitura, aprendem a ampliar as formas de ver, ouvir, sentir, interpretar e reinterpretar.

Convenhamos dizer que a partir do momento em que o aluno vê sentido no que faz, todas as tecnologias se revelam fontes inesgotáveis de conhecimento e a leitura torna-se, então, uma actividade agradável. Deste modo, tentamos oferecer-lhes os mais diversos materiais de leitura porque queremos transformar a sala de aula num ambiente estimulante, com as mais variadas situações, em que se possa manifestar livremente a compreensão e os questionamentos a partir da leitura de textos literários. Ao narrar histórias, criamos um clima afectivo e de aproximação entre as crianças.

Percepcionamos que ao ler uma história, facultamos esta aproximação, com a vantagem de o texto trabalhar com a linguagem e produção literária, permitindo aos alunos, conhecer o fascinante mundo da Literatura Infantil.

Através da leitura de histórias efectuada por nós, a criança é incentivada a manifestar-se, a participar activamente, fazendo perguntas, comentários e a interpretação oral da história.

Para tal, tentamos proporcionar um leque de textos amplo e diversificado, sempre com propostas de actividade potenciadoras de uma aprendizagem significativa e abrangente, porque é nossa preocupação, formar leitores, falantes competentes e autónomos, capazes de interagir nas várias situações de comunicação.

CAPÍTULO 5

A OBRA

5.1. BREVE SINOPSE DA OBRA

"O Circo das Palavras Voadoras" de Álvaro de Magalhães

Iremos explorar esta obra de Literatura Infantil, no seu todo, porque entendemos que outro tipo de textos que vai para além do manual, é hoje uma presença indispensável na sala de aula, como aliás já afirmámos.

Devemos ainda salientar que a consideramos pertinente para o 2º ano de escolaridade, no âmbito da leitura orientada.

A narrativa enfatiza o desejo de uma criança " Vanessa" que não sabendo ler, solicita insistentemente ao pai que a leve à Escola das Letras…

Quando estava aborrecida, ia à estante da sala, buscar os livros de histórias que o pai lhe lia todas as noites. Como não sabia ler, só tinha olhos para os desenhos. Mas, em grande parte dos livros, não havia desenhos, apenas letras e mais letras; as mesmas que estavam nos livros, nos jornais, nos letreiros e cartazes…

A observação desta menina leva-nos a uma reflexão: leva-nos a dizer que muito antes de saber ler, a criança já compreende uma sequência narrativa contada pelos pais ou pelos avós. Mesmo muito pequena, pode perceber que as imagens são uma representação do mundo empirico-histórico factual e que essas imagens estão em locais a que se podem voltar vezes sem conta: basta ir buscar o livro à estante. Mais tarde, começará a associar essas imagens às palavras que as acompanham e assim iniciará a construção do espólio de recursos essenciais para a prendizagem da leitura.

Nesta Obra, a menina Vanessa descobre os segredos do Alfabeto; da Escola das Letras, passa pelo Hospital das Letras e chega finalmente ao Circo das Palavras Voadoras, onde as palavras voam livremente e só dizem aquilo que elas querem dizer. São palavras leves e livres que servem para calar, para brincar e, às vezes para dançar quando a música é boa e as levanta no ar. Partilha, em seguida, as aventuras e desventuras de uma flauta muito especial. Letras e instrumentos musicais são animados por um sopro de vida que os humaniza e afirmam desejos, fragilidades e convicções.

É precisamente nesta convicção, que partimos para a exploração desta obra, cujo conteúdo poderá cativar a atenção e interesse dos alunos que apesar de se encontrarem no 2. º ano de escolaridade, ainda não descobriram o prazer e as impressões de acalmia que uma leitura pode proporcionar.

Cabe-nos, assim, enfatizar uma diversidade de actividades que possibilitem ao aluno confessar:

- As emoções que a leitura lhe provoca;
- As sensações que a mesma abre ou fecha;
- A forma lúdica de tratar a Obra;
- As relações textuais que se estabelecem;
- A clareza cognitiva, a conquista de pensamento autónomo e divergente na senda da criatividade.

5.2. JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DA OBRA

Embora, a seu tempo, já tivéssemos exposto algumas razões que se prendem com a escolha da obra, cabe, nesta parte do estudo, uma reflexão mais aprofundada.

Segundo Bortolussi (1987) as narrativas Infantis no âmbito da recepção abarcam duas perspectivas: a leitura da narrativa e o efeito que ela provoca no público Infantil. Só tendo em conta estas variantes se pode leccionar a Obra adequada ao público a que se destina. Vejamos o que nos diz a autora.

> "Una vez conocidas las necessidades y categorias receptivas del niño, compenderemos mejor la importancia, las funciones, el papel que desempeña el cuento infantil en el receptor-niño, y así es como estaremos mejor capacitados para evaluar y analizar una obra cuentística infantil." [56] (Bortolussi, 1987)

Diz-nos, a mesma autora, que ao aprender a falar, a criança reproduz a sua cultura, o seu estrato social. Nesse sentido, tanto o locutor como o auditor devem possuir o mesmo aparato linguístico, a mesma sintaxe de enunciação e a mesma maneira de organizar os conteúdos.

Esta ideia está presente em Benveniste (1974)[57] quando a autora diz *"Le langue se réalise toujours dans une langue, dans une struture linguistique défenie et particulière, insérable d'une sociéte définie et particulière",* no sentido de que há uma interacção entre estrutura da língua e a estrutura da própria sociedade

Ao aprender a falar, a criança imita, logo manifesta a organização concreta de uma linguagem, ou seja a forma como a língua se estrutura dentro de uma realidade cultural.

Foi nesta perspectiva que a obra por nós seleccionada nos pareceu pertinente, ao termos em conta o público a que se destina. A realidade sócio - cultural da criança, a par do aparato linguístico de que é portadora, deve ser tomada em conta na hora de procedermos à selecção da obra. Cada vez mais se vem defendendo que as aprendizagens se constroem a partir das vivências dos alunos que adquiriram no seio das famílias, tal como se constata no texto do PISA (2000):

> "(…)Quando os recursos educacionais bem como os bens culturais em casa são elevados e em que é maior a frequência de interacção

[56] BORTOLUSSI, M. (1987). *Análisis Teórico Del Cuento Infantil*. Madrid: Editorial Alhambra, p. 82.

[57] BENVENISTE, É. (1974). *Problémes de linguistique générale.* Paris: Gallimard, p. 29.

entre os pais e os filhos, em actividades de debate de temas sociais, de livros e filmes ou, simplesmente, falando com eles." [58]

Assim, tal como afirma Coutinho (2007),

"A Literacia da leitura nasce, portanto, desde o berço, e como o PISA 2000 tão bem nos mostra, verifica-se haver diferença entre os perfis das famílias dos alunos com alto nível de literacia e os das famílias dos alunos com baixo nível de literacia." *59*

Por sua vez, a escola deve conhecer, rentabilizar e potenciar os recursos que a criança já tinha adquirido previamente.

No início da etapa linguística a criança passa pela fase da linguagem egocêntrica e na perspectiva de Piaget (1964)[60], podemos encontrar quatro categorias principais: a repetição, o monólogo, o monólogo colectivo, o jogo simbólico e o argumento primitivo. Ora, ao tentar estabelecer comunicação, a criança desenvolve para além da capacidade linguística, os afectos. Com efeito, o pensamento infantil, na etapa mais inicial, é considerado de pré-lógico caracterizado pelo sincretismo, livre associação e imprecisão onde se observa incapacidade lógico-dedutiva. Na óptica de Piaget (já citado), as categorias do pensamento egocêntrico apontam para o Realismo, Animismo, Finalismo e Artificialismo.

A criança vai, assim, evoluindo e, por volta dos sete anos, são notórios os avanços na sua interacção com os outros, vai iniciando a sua própria consciência sobre justiça, tolerância, inter-ajuda etc.

O jogo, o lúdico assume aqui uma importância fundamental, a par das situações vividas entre fantasia e a realidade. Tal como afirmaram Macedo & Petty (2005):

---

[58] Organization for Economic Co-operation and Development (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000.* Paris: OECD Publications.

[59] COUTINHO, V. (2007). *Mediadores, Livros e Leitores.* Disponível em: http://mediadores-livros-e-leitores. blogspot. com/2007/10/educar-para-literacia. html. Acedido em: 21/03/2010.

[60] PIAGET, J. (1964). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

> "O jogar é um dos sucedâneos mais importantes do brincar (…)
> O jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas (…) A brincadeira é uma necessidade da criança; o jogo, uma das suas possibilidades à medida que nos tornámos mais velhos. Quem brinca sobreviveu (simbolicamente) quem joga, jurou (regras, propósitos, responsabilidades, comparações." [61]

De facto, como refere Bortolussi já citada, a realização, a socialização fundamental no processo evolutivo da criança é responsável pela acomodação sistemática que balança entre o seu mundo e o mundo dos demais. E, é nesse processo sempre em permanente evolução que desenvolve a imaginação. Imaginação ou fantasia é como refere aquela autora.

> "Una actividad necesaria que significa para el niño una asimilación del mundo mediante los mecanismos de la repetición y del juego. A medida que el niño se va socializando no disminuye, sino que se convierte en otras actitudes imaginativas que cumplen otras funciones." [62] (In Bortolussi, 1987)

Pela importância atribuída à fantasia e porque atravessa toda a narrativa que seleccionámos cabe, nesta parte do estudo, uma distinção entre os vários tipos de fantasia, que passa pela capacidade de representar aquilo que não é real, o não vivido, não experimentado. Ora, no circo das Palavras voadoras, como o próprio título indica, as palavras embora não tenham asas como as aves, elas voam efectivamente.

Que tipo de classificação nos oferece a fantasia é a perspectiva de Marisa Bortolussi que a seguir se apresenta. A fantasia Onírica traduz desejos, angústias ou repressões, a fantasia Patológica remete para a imaginação condicionada pelo medo; a fantasia Prometeica consiste na projecção futura das experiências vividas ou não no passado; a fantasia Criadora é a concepção Simbólica, Alegórica, Irónica, Conotativa, Poética etc. da realidade; a fantasia

---

[61] MACEDO, L. & PETTY, A. L. S. (2005). *Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed, p. 14 e 15.

[62] BORTOLUSSI, M. (1987). *Análisis Teórico Del Cuento Infantil*. Madrid: Editorial Alhambra, p. 89.

Mítica é a racionalização dos fenómenos extraordinários; a fantasia Lúdica é aquela que por se relacionar com o jogo, é transversal à criança e adultos e permanece no ser humano com a função de actualização representativa. Com efeito, a criança até aos três anos de idade cresce psicilógicamente através do mimetismo, assimilando o mundo, o desenvolvimento do eu, num sucessivo experienciar entre si própria e o mundo que a rodeia.

Esta necessidade que na criança é fundamental para crescer, é, no adult, também necessária para poder viver.

> "En realidad, estamos aqui ante una dialéctica que puede parecer paradójica: en los anos en que predomina el juego imaginativo, la fantasia mimética, la necesidad principal del niño es una necesidad realista. Lo que parece contradicción es en realidad muy sencilla de entender: la actividad imaginativa de este juego opera mediante una estrecha vinculación entre "lo directamente percibido por los sentidos y la fantasia representativa" [63](in Bortolussi, 1987) .

5.3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGIGAS E MOTIVAÇÃO

Consideramos a escola um espaço privilegiado para o desenvolvimento do despertar para a leitura. Impera descobrir estratégias pedagógicas potenciadoras de um clima favorável à aprendizagem da leitura, em particular, e à aprendizagem, em geral.

Neste domínio, o literário e o pedagógico estão introsados na literatura infantil, desde seus primórdios. A escola, ao priorizar o didáctico em detrimento do lúdico em textos para crianças, transforma a leitura em função pedagógica**.** Assim, muitas vezes, fica presa às amarras do sistema educativo e deixa o aspecto lúdico subvalorizado pelo carácter didáctico, o que é desde logo de lamentar.

---

[63] BORTOLUSSI, M. (1987). *Análisis Teórico Del Cuento Infantil*. Madrid: Editorial Alhambra, p. 99.

Logo**,** Arte e Educação devem e podem ser parceiras na fruição literária, facultando às crianças, os estímulos adequados à leitura.

Há então, que potenciar muitas estratégias e fomentar o gosto pela leitura, devendo:

- Usar sempre diversas situações de leitura como pretexto inicial para escrever, trocar oralmente opiniões e fomentar a reflexão sobre produções próprias e alheias;
- Ler e escutar grande variedade de textos e lendas portuguesas;
- Experimentar a leitura como actividade gratificante;
- Formar uma comunidade de leitores e escritores, chamando a comunidade educativa a participar;
- Produzir textos a partir das lendas que se ouvem;
- Trocar opiniões com colegas e professores;
- Partilhar a leitura, a audição, os comentários;
- Planificar antes e, enquanto se está a escrever;
- Rever (reestruturar) o próprio texto enquanto se está a escrever;
- Rever a estrutura e coesão do que se está a redigir, até conseguir um texto que se considere bem escrito.

Através da narrativa, a criança forma o gosto pela leitura, enriquece o léxico, amplia o mundo das ideias e conhecimentos desenvolvendo a linguagem e o pensamento.

As histórias estimulam a atenção, a memória, cultivam a sensibilidade e ajudam por vezes a resolver conflitos emocionais, logo, estimulam o imaginário, como afirmámos, sustentando-nos em Bortolussi.

Nesta sequência, o ideal da narrativa é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, desenvolver a imaginação, a observação, a inteligência e o gosto artístico, para estabelecer uma relação íntima entre o mundo da fantasia e o da realidade, mas também estruturar o discurso na mente.

Mas, para que tal aconteça é fundamental que o professor saiba motivar. São inúmeros os factores que interferem na motivação: A selecção dos textos

para o contexto de sala de aula. De facto, Asher (in Gebhande, 1987)[64] avaliou o interesse das crianças americanas mostrando-lhes“slides” sobre tópicos diferentes, estudando em simultâneo a sua reacção. Seguidamente, deu a cada uma delas seis textos para leitura, três dos quais correspondiam aos tópicos que tinham despertado as reacções mais positivas. Os resultados evidenciaram que as crianças compreendiam melhor os materiais que estivessem articulados com os seus conhecimentos prévios. Vejamos a proposta de Giasson, no que às funções desencadeadas pelos textos dizem respeito.

Funções	**Forma**	
	Sequência Temporal	Tema
Agir sobre as emoções	Texto narrativo	Texto poético
Agir sobre o comportamento	Texto directivo	Texto incitativo
Agir sobre os conhecimentos	Texto informativo (com sequência)	Texto informativo

Quadro 2 – Grelha de Classificação dos Textos (in Giasson, 1993)[65]

Também os objectivos ou competências definidas devem ser claros, mensuráveis e pertinentes.

Os alunos devem ter conhecimento dos objectivos pretendidos, porque deste modo, serão mais auto-determinados. Nesta perspectiva, Giasson (1993)[66] aponta o ensino explícito da leitura que vai desde o Ensino dos

[64] GEBHAND, J. G. (1987). Sucessful Comprehension: what Teachers can do before studente read. English Teaching Forum, April, p. 2-21-23.

[65] GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na leitura*. Lisboa: Edições Asa, p. 38 .

[66] Idem, *ibiden*.

microprocessos aos processos de integração, aos macroprocessos, aos processos de elaboração e aos processos metacognitivos.

Cada processo tem uma finalidade, proporcionando ao aluno e ao professor um conhecimento sobre o que é ensinado, como é ensinado e qual a finalidade do mesmo, como afirmámos.

O ensino explícito obedece, no dizer daquela autora às seguintes etapas:

- Definir a estratégia e precisar a sua utilidade;
- Tornar o processo transparente;
- Interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia;
- Favorecer a autonomia na utilização da estratégia;
- Assegurar a aplicação da estratégia.

Nesse sentido, a autora propõe a elaboração de guiões cuja base assenta no esquema que se segue:

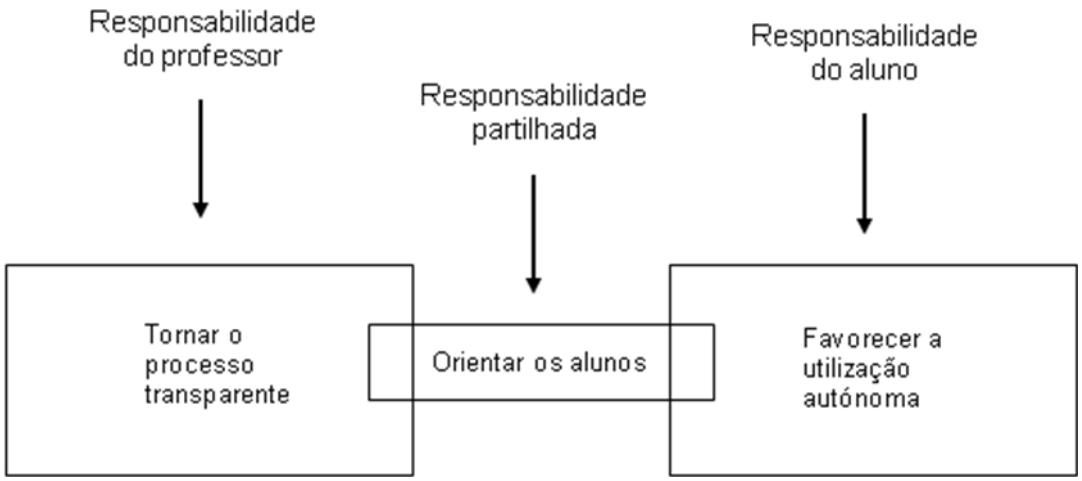


Figura 2 – Partilha de responsabilidades no ensino explícito (Pearson e Leys, 1985, citado por Giasson, 1993).[67]

[67] GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na leitura*. Lisboa: Edições Asa, p. 56

Quanto ao modelo do Ensino Explícito especificamente para a leitura, a autora defende actividades de pré leitura, leitura e pós leitura como mostra a Figura 3.

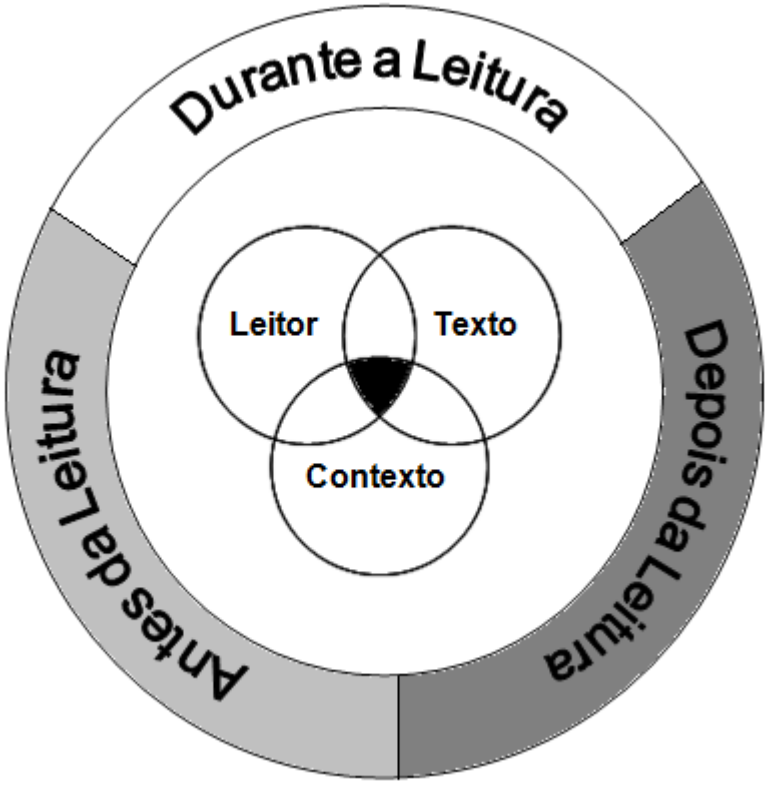


Figura 3 – Modelo geral de intervenção na leitura (in Giasson, 1993)[68]

Também a forma como se formulam as perguntas tem uma importância fundamental. Vejamos a classificação encontrada em Giasson: perguntas de reconhecimento literal ou reconstituição; inferências; perguntas de avaçliação e perguntas da apresciação. Quanto às Inferências, estas podem ser directas ou indirectas, dependendo obviamente da ligação com o texto.

Na actual concepção do Ensino Explícito, o professor planifica a sua intervenção, mas não segue um plano rígido: deve ser capaz de reconhecer quando os alunos têm necessidade de um exercício suplementar, quando uma

[68] GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na leitura*. Lisboa: Edições Asa, p. 57.

analogia ou um diagrama podem clarificar um conceito, quando é necessária uma discussão… Uma das principais características deste modelo é, pois, uma melhor definição e uma revalorização do papel do professor.

CAPÍTULO 6

ACTIVIDADES

6.1. PLANIFICAÇÃO DE ACTIVIDADES

Já explicada a justificação da escolha da Obra, no âmbito da narrativa, referimos de novo que a mesma se prende particularmente com situações e vivências motivadoras capazes de criar, à priori, entusiasmo e fruição nos alunos. Vivências relacionadas com a percepção que os alunos têm da escola e do circo, um ambiente proporcionador de bem-estar e diversão. Ambiente que, por analogia, os transportará para a mobilização de letras e palavras "voadoras" na formação de frases e textos …

No âmbito da prática pedagógica, pretendemos, ao longo deste trabalho, realizar actividades direccionadas para a leitura e exploração da Obra, dando primazia à área de Língua Portuguesa, mas, também a outras áreas desenvolvidas numa linha transversal, interdisciplinar, envolvendo particularmente, as áreas curriculares de Matemática, Educação e Expressão Plástica e Formação Cívica.

A nossa preocupação crucial recai na capacidade de desenvolvermos actividades articuladas com o sentido da narrativa Infantil.

Assim, no âmbito da Pré-Leitura Yopp & Yopp (1996) propõem uma panóplia de actividades, pois segundo a sua perspectiva.

> "Preading activities can stimulate personal responses to text, activate or build relevant background knowledge and language, prompt students to set purposes for reading, and ignite an interest in the reading selection. in addition, they provide the teacher with helpful information about students' preparation to interact meaningfully with

the reading selection. Although important for all children, prereading activities can be especially valuable for English learners and struggling or reluctant readers." [69]

Para as autoras a Pré-Leitura activa o conhecimento dos alunos, pois todas eles, sem excepção, já transportam a sua enciclopédia mental.

"Prereading activities are a critical part of the instructional cycle and are used with the following purposes in mind:
To invite students to respond personally to text.
To activate and build students' backgrounnnd k knowledge on topis or concepts relevant to the selection
To develop language
To set purposes for reading
To arouse students' curiosity and motivate them to read. "[70]

As mesmas autoras propõem, actividades baseadas em guiões de antecipação sobre o conteúdo da obra, Book Boxes ou caixas Literárias compostas por elementos constituintes da obra em análise, Mapas Semânticos, Cartazes alusivos ao conteúdo da obra, comboios de Imagens com pesquisa na NET. Propõem, ainda, Quickwriters e Quickdraws que remetem para a escrita de textos ou para o desenho em grupo ou de forma individual, sobre o conteúdo da obra.

Em suma, o cerne deste tipo de actividades, é fomentar conexões entre a activação do conhecimento e a informação trazida pelos alunos.

Quanto à leitura, as autoras apostam em Guiões simultâneos com o acto de ler. Trazem-nos Círculos de Leitura, Mapas de Contrastes, Personagens com Prova Real, Jogos de Palavras, Mapas Organizadores etc.

Para o Pós-Leitura apresentam Diagramas de Venn, bem como actividades de escrita entre outras. O recurso ao multimédia, cujo objectivo é promover interacções entre as crianças, é também outro dos recursos.

---

[69] YOPP, R. H. & YOPP, H. K. (1996). *Literature – Based Reading Activities*. 5ª Edição, New York: Pearson, p. 16.

[70] YOPP, R. H. & YOPP, H. K. (1996). *Literature – Based Reading Activities*. 5ª Edição, New York: Pearson, p. 17.

6.2. ACTIVIDADES RELACIONADAS COM O ESTUDO DA OBRA

Propomos a planificação/realização de actividades que permitam às crianças, vivências individualmente e em grupo, a aquisição de habilidades e destrezas, sobretudo mediante jogos e técnicas reunidas em pressupostos didácticos, considerando os seguintes descritores de desempenho:

- Desenvolver uma instrumentalização artística visando o desenvolvimento da criatividade a partir do universo da palavra “Escola” como forma de socialização, procurando consciencializar e promover valores e sentimentos, nomeadamente: alegria, cooperação, educação/formação, solidariedade, respeito, ajuda, amizade, mediante diferentes estratégias;
- Interagir através de tarefas em grupo, ou em pares;
- Desenvolver a coordenação motora, a motricidade fina na área da expressão plástica;
- Desenvolver a linguagem oral e escrita, pelo diálogo e desenvolvimento textual respectivamente;
- Desenvolver a audição e a percepção através da leitura silenciosa, oralizada e dramatizada;
- Colaborar / socializar com espírito de entreajuda;
- Escolarizar e fomentar o gosto pela aprendizagem.

Actividades	Descritores de desempenho
Brincadeira com as letras inicial e final da palavra Circo.	Saber Observar
Associação da primeira letra da palavra com o nome dos colegas da sala.	Visualizar imagens
Pesquisa de palavras que iniciam com a letra “C” e fazer uma moldura.	Associar letras aos fonemas
Manuseamento da caixa de letrinhas (ALFABETO MÓVEL). Em grupo, formar palavras no contexto do **Circo**.	Associar letras para formar palavras Fomentar o gosto estético

Figura 4 - Planificação para os alunos posicionados no 1º Ano

Observação: Esta planificação visa os alunos posicionados no nível do 1. º ano que não dominam os grupos consonânticos, não escrevem frases estruturadas e não têm discurso rico em conteúdo.

O estudo da Obra “O Circo das Palavras Voadoras” processou-se ao longo de oito aulas e enquadrou-se num conjunto de acções que implicaram actividades de Pré Leitura, de Leitura e Pós Leitura como aliás já defendemos, baseando-nos em Yopp-Yopp.

A 1. ª aula foi integrada no âmbito do PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português), tipo de formação que frequentamos, no sentido de uma formação permanente e actualização de metodologias pedagógico-didácticas.

As Actividades desta aula centraram-se em torno da motivação geral para a promoção da leitura como uma actividade de fruição e motivação específica para a abordagem da obra em estudo.

As restantes aulas focaram actividades específicas de complexidade gradual centradas, também, na dimensão dos seguintes planos linguísticos:

Plano de estudo da Obra: "O Circo das palavras voadoras"			
Consciência fonológia	Sistema alfabético	Consciência Lexical	Consciência Textual
Combinar sons para formar palavras.	Conhecer o alfabeto.	Enriquecer o capital lexical.	Escrever textos em prosa e poesia.
Iniciar sons na palavra (início meio e fim).	Identificar palavras globalmente.	Conhecer propriedades nas palavras.	Mobilizar a consciência lexical na textualização.
Identificar palavras nas frases e sílabas nas palavras.	Estabelecer a relação entre padrões Fónicos e gráficos.	Reconhecer relações hierárquicas.	Usar estratégias de planeamento de textos escritos.
	Ler palavras e frases.	Aprender o dicionário.	Escrever e memorizar poemas.
	Regras ortográficas e de translineação.	Combinar morfemas para identificar novas palavras.	
Estudo abrangente ao nível de um 2. º ano de escolaridade. Plano morfológico; plano da representação gráfica e ortográfica; plano morfológico; plano discursivo e textual e plano lexical.			

Figura 5 - Plano de estudo da Obra: "O Circo das palavras voadoras"

6.3. PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE N. 1 (aula ministrada no âmbito do pnep)

Descrição das actividades:

- Apresentação de uma "caixa surpresa" com uma marioneta, a "mascote" da biblioteca da sala de aula. [71] Em torno desta surpresa, apela-se à **sensibilização/ motivação** para a leitura em geral;
- Apresentação das peças desordenadas de um puzzle gigante, para decifração do título da Obra "O Circo das Palavras Voadoras", a ler no âmbito do PNL;
- Exploração lexical do **título da Obra** para antecipação do seu conteúdo;
- Diálogo com as crianças sobre o circo:

[71] A confecção da mascote da biblioteca da sala de aula decorreu em aulas prévias, na área da Expressão Plástica, com feitura e montagem de pompons de lã, feitos pelos alunos.

    - Do que mais gostam num circo?
    - Quais os animais que há no circo?
    - Quais os artistas que trabalham no circo?
    - O circo é um espectáculo? Há palhaços, malabaristas, equilibristas, domadores, ilusionistas, trapezistas?
    - Como são os palhaços? Como se vestem? O que fazem no circo?
- Após diálogo horizontal, registo escrito das informações;
- Descoberta da constituição da Obra a partir de um jogo de palavras desordenadas, realizado por três grupos de alunos. Cada grupo será responsável pelo ordenamento das palavras e, escrita correcta dos respectivos títulos, no quadro;
- Na sequência, elaboração de frase/frases síntese correspondente (s) a cada título;
- Cópia individual das frases para a folha de trabalho e respectiva ilustração;
- Pintura de letras maiúsculas em tamanho grande, para Identificação do título da 1. ª Narrativa a ler numa próxima aula (trabalho a realizar pelos alunos do 1. º Ano);
- Apresentação da base de uma maqueta para introdução gradual dos diferentes elementos/cenários, à medida que vai sendo explorada a Narrativa.

Observação: A leitura desta Obra vai desenvolver-se em várias aulas, com a função motivacional para a leitura e numa vertente transversal a várias áreas do saber.

6.3.1. Actividade N. 1 (sensibilização/motivação para a leitura)

Inicialmente foi apresentada a “Mascote da biblioteca da sala de aula” (Anexo I) simbolizada por uma “marioneta” executada pelos alunos, no domínio da Expressão Pástica. Esta marioneta, na sua forma de ave, animal capaz de

voar, metaforiza a expressão “palavras voadoras”, contida no título da obra em estudo. A referida mascote foi colocada suspensa no quadro, à frente da turma, determinando-se que ali iria permanecer durante o ano lectivo, como memorando das funções que lhe foram atribuídas:

- Suscitar motivação para novas aprendizagens, mediante a constante visualização;
- Criar espaço de mobilização de conhecimentos por meio da leitura;
- Descobrir o interesse e as contrapartidas de uma leitura autónoma;
- Fomentar a curiosidade, pois é expectável que numa posição de “voo”, possa aliar o imaginário, a fantasia e o mundo real;
- Após diálogo e sensibilização dos alunos para a importância da leitura, distribuiu-se uma ficha de trabalho com as seguintes questões:
    - O que é uma mascote?
    - O que nos vai lembrar na sala de aula?
    - Qual a utilidade das palavras?
    - O que devemos fazer numa biblioteca?

Esta actividade visou apelar ao discurso dos alunos, pela descoberta e curiosidade suscitada pela capa da obra; emergir o conhecimento prévio, mediante a identificação/conhecimento dos elementos paratextuais: Título, Autor, Ilustrador, Editora.

Entendemos que, é preciso dar à criança o prazer de conversar, de contar, de experimentar palavras, de brincar com os sons e de descobrir o prazer da linguagem, fazendo com que através dela nos tornemos pessoas adultas, no verdadeiro sentido da palavra.

6.3.2. Descrição da Actividade

(Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com os alunos)

Numa aula antecedente a esta, propôs-se uma pesquisa sobre a palavra Circo como espectáculo, investindo na curiosidade e despertando o conhecimento sobre a temática. Tal pesquisa deu seguimento à actividade que consistiu na apresentação de um puzzle em tamanho gigante, da capa do livro, como possível antecipação do conteúdo da Obra "O Circo das Palavras Voadoras" (Anexo II). De seguida, procedeu-se à observação e exploração do título, numa situação de diálogo horizontal, devidamente orientado e direccionado à consecução dos seguintes descritores de desempenho:

- Descobrir/ apelar aos conhecimentos prévios;
- Motivar para a leitura, considerando o livro um objecto de fruição;
- Saber observar atentamente;
- Saber ler graficamente;
- Expressar / Exprimir de forma audível;
- Sensibilizar para a consciencialização da palavra, frase e texto;
- Descobrir pelo Título, a descodificação da mensagem lida;
- Alargar a área lexical;
- Promover o gosto estético com recurso à ilustração.

6.3.3. Impacto na Aprendizagem

A maioria dos alunos teve relevante participação na aula, com intervenções contextualizadas e formulação de perguntas bastante pertinentes em relação ao título, que passo a citar:

- "Palavras voadoras! Têm asas?";
- "Neste circo, também há malabaristas, trapezistas e equilibristas?" ;
- "É fixe conhecer este circo!"

Estas questões suscitaram então um diálogo aceso e bastante curioso. Contornaram-se situações de desenvolvimento lexical, registaram-se palavras escritas no quadro, cuidando-se a ortografia.

A decomposição do puzzle, originou também posteriormente, um jogo lúdico na área da Matemática, na formulação do conceito de “Conjunto”. Partindo dos elementos/partes constitutivos do puzzle, emergiu a curiosidade, prolongou-se o diálogo que conduziu à explicação, por parte do professor, do conceito de conjunto, elementos de um conjunto, simbologia de pertença/inclusão e não pertença/exclusão.

Desta forma, foram privilegiados os seguintes descritores de desempenho:

- Alargar a transversalidade de conhecimentos, na área da Matemática;
- Saber ouvir;
- Saber intervir;
- Saber falar de forma audível;
- Interagir pela verbalização;
- Tirar inferências;
- Respeitar regras de intervenção e de cidadania.

6.4. ACTIVIDADE N. 2: “introdução da obra”

Esta actividade permitiu essencialmente motivar os alunos para a leitura da obra de suporte ao nosso trabalho.

Permitiu fomentar o gosto pela leitura e a produção de textos escritos, potenciando o esquema comunicativo.

6.4.1. Descrição da Actividade

Foi inicialmente feita uma pré-abordagem do conteúdo da aula anterior, mediante nova visualização do puzzle exposto na parede da sala de aula. De seguida, apresentámos uma lista de palavras-chave no quadro sobre as quais dialogámos como ponto de partida, para a elaboração de frases e escrita criativa.

Palavras-Chave: CIRCO - PALAVRAS – PALHAÇOS - DIVERSÃO.

Após a formulação de algumas questões, suscitámos novo debate de ideias em torno do léxico: Circo, espectáculo, animação, sorriso, diversão, viagem, nomadismo, profissão itinerante…

Em grupo, elaborou-se um mapa de contrastes, com a área semântica centrada na palavra **Circo***. Uma analogia entre Um Circo real e o Circo das Letras* (Anexo III).

6.4.2. Impacto na Aprendizagem

Recorrendo-se à técnica dos book-talk, foi apresentada a capa e a contracapa da obra. Obtiveram-se, deste modo, alguns comentários que se cruzaram com o teor da obra. No quadro, três bolsas diferentes continham os títulos das narrativas da Obra (Anexo IV). Então três grupos de alunos teriam de retirar as palavras, ordenar e apresentar os respectivos títulos aos colegas.

Ao longo das sessões desenvolvidas, informámos os alunos acerca do que iria acontecer ao longo da sessão (ensino explícito) para captar a atenção dos alunos e fazê-los participar de forma activa em todo o processo.

Segundo Fernando Azevedo (2006), para se formar um leitor competente é necessário promover actividades que conduzam ao prazer da leitura. A criança é curiosa por natureza, envolve-se no que para ela tem significado, no que constitui um desafio à altura das suas capacidades. Cabe ao adulto a tarefa de identificar os interesses e as competências, ingredientes fundamentais ao envolvimento da criança, sendo este essencial para a construção activa e significativa do conhecimento, tal como traduz a citação de

(Pascal e Bertram, 1999) “O envolvimento da criança e o empenhamento do(a) educador(a) são duas dimensões da qualidade que não se podem dissociar porque se influenciam mutuamente”.

Reflexão:

A aula decorreu num ambiente alegre e participativo.

Instaurou-se um ambiente de diálogo muito positivo que, consideramos um ponto de partida para outras actividades similares, capazes de desenvolver diferentes tipos de texto ou seja, desenvolver a prática do ciclo de escrita, de forma tendencial e progressivamente autónoma.

6.5. ACTIVIDADE N. 3: “vamos ler para aprender a ler”

Foi apresentada a 1. ª narrativa: “A Escola das Letras” em Microsft Powerpoint® (Anexo V) e fez-se a leitura pela professora. Seguidamente, os alunos em contacto com os livros, folhearam e observaram as ilustrações do texto.

Fez-se imediatamente a seguir, distribuição de envelopes com partes desordenadas da história. Cada aluno leu a mensagem contida no respectivo envelope, para os restantes colegas da turma. Registaram-se as mensagens de forma aleatória no quadro, para consequente escrita da sequência lógica da história. Finalmente, os alunos procederam ao ordenamento do texto, à leitura oral e à escrita do texto para os respectivos cadernos diários.

6.5.1. Descrição da Actividade

A actividade visou a consecução dos seguintes descritores de desempenho:

- Escutar para aprender a reconstruir conhecimentos; participar em situações de interacção verbal;

- Sintetizar histórias com sequência e coesão textual;
- Exprimir sentimentos e opiniões provocados pela leitura.

6.5.2. Impacto na Aprendizagem

Do ponto de vista pedagógico, a actividade centrou-se numa linha de articulação entre os processos de leitura e escrita. Desencadeou-se uma motivação forte pela descoberta da utilidade de cada letra na formação das palavras e respectivos significados.

Foi notória a curiosidade dos alunos, dominaram-se as técnicas básicas da escrita e indicararam-se mecanismos de selecção de significados, mediante a simples informação, facultada pelo texto.

Partiu-se para a exploração do conceito de sinonímia e antonímia, com recurso ao uso do dicionário, aproveitando, para aludir mais uma vez ao valor polissémico das palavras.

Desta forma, apelou-se de novo e de forma gratificante à importância da leitura que deve ser, cada vez mais ampla e diversificada.

6.6. ACTIVIDADE N. 4: leitura

Esta aula revestiu-se de uma duplicidade de objectivos. Foi convidado o encarregado de educação de uma aluna da turma que na qualidade de enfermeiro de profissão, fez a leitura da Narrativa “O Hospital das Letras” (Anexo VI). Citei atrás, duplicidade de objectivos em virtude de:

1. Dar oportunidade à exploração detalhada do estudo das profissões no âmbito do Estudo do Meio; recapitular as funções da Instituição Hospitalar, do papel dos agentes profossionais de saúde e dos direitos e deveres de qualquer cidadão enquanto doente.
2. Narrar em forma de analogia a história do Hospital das Letras enquanto instituição capaz de tratar e cuidar das Letras doentes.

Assim, a Vanessa, como personagem principal da narrativa reconheceu a importância e o valor de cada letra.

Atribuiu a todas a mesma importância na formação das palavras frases e textos para leitura.

6.6.1. Descrição da Actividade

A aula iniciou com a abordagem sobre a temática: A Instituição Hospitalar vista aos olhos da Criança, numa perspectiva de Formação Cívica.

- Diálogo com os alunos com perguntas e respostas bastante pertinentes;
- Explicação das funções do Hospital, papel dos profissionais de saúde e os direitos dos doentes;
- Comparação dos cuidados dos doentes com os cuidados prestados às letras no Hospital das Letras;
- Síntese gráfica e escrita da história feita pelos alunos (Anexo VII).

Para os alunos no 1. º ano de escolaridade procedeu-se, a partir da aula dialogada, a uma descodificação e identificação da palavra Escola, tal como sugere a figura seguinte:

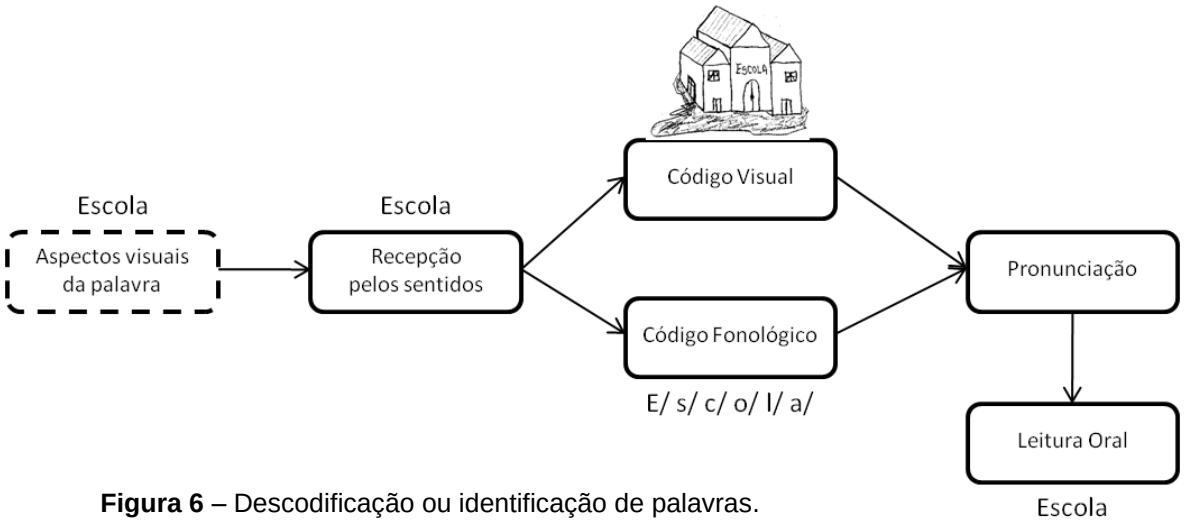


Figura 6 – Descodificação ou identificação de palavras.

Como pudemos constatar na figura anterior, os alunos viram a palavra com os olhos, pois a palavra impressa mostra características visuais que são recebidas e percebidas pelos olhos. Constatamos então que os alunos reconheceram as letras e diferenciaram-nas visualmente de outras letras parecidas e diferenciaram também os fonemas das letras ou combinações de letras de outras foneticamente semelhantes.

Guardaram na memória, os fonemas e formaram representações fonológicas de palavras.

No contexto da leitura de palavras, pretendemos assim com estes exercícios, a base de conhecimento em duas componentes: O conhecimento das letras/combinações de letras e dos sons correspondentes e a existência de um léxico oral que permitiu o reconhecimento de palavras.

Focámo-nos especificamente nesta actividade nos factores intrapessoais implícitos no processo complexo da leitura.

Uma actividade composta por um conjunto de processos psicológicos de diferentes nÍveis que tendo início num estímulo visual permitiu chegar à compreensão de um texto, através de uma acção global e coordenada.

6.6.2. Impacto da Aprendizagem

Os alunos tiveram um momento aprazível de leitura, avaliada de forma verbal e na escrita. Procederam ao registo da história, recorrendo à elaboração de texto de forma individual e posterior aperfeiçoamento textual.

Finalmente elaborou-se na área de Expressão Plástica, uma grelha que obedeceu a exigência de cumprimento de medidas matemáticas impostas (Comprimento e largura), conceitos anteriormente apreendidos.

Desta forma, foi organizada em trabalho de grupo, a sequência da narrativa e introduzida na referida grelha (Anexo VIII).

6. 7. ACTIVIDADE N. 5: leitura

Leitura em Microsft PowerPoint® da história “O Circo das Palavras Voadoras” (Anexo IX) feita pela professora e seguida silenciosamente pelos alunos.

6.7.1. Descrição da Actividade

Os alunos fizeram muito bem a articulação do fim da história “Hospital das Letras” com o início da narrativa “ O circo das Palavras Voadoras”.

Consideraram alguns, muito interessante a questão da: quantidade de letras que atafolhavam a entrada do Circo; a função das letras que aí trabalhavam e que formavam palavras leves e livres; A letra P que encheu um saco de letras e as deu à Vanessa. Letras que serviam para brincar, para calar e para dançar, que levam à magia e ao encantamento. Letras que podem fazer poesia: Poemas para bebés, para joaninhas, borboletas, piriquitos e bichos- da-seda.

Na Pista do circo, os números sucediam-se e as letras contorcionistas ganhavam a forma de outras letras, as letras engraçadas, faziam outras rir…

Então lá voltaram Vanessa e o pai com um saco cheio de belas palavras voadoras que não pesavam nada. O pai da Vanessa nunca tinha feito poemas com palavras daquelas. Quando chegaram a casa, abriram o saco e as palavras voaram para longe.

Entretanto, a Vanessa abriu um livro e lá estavam as letras todas que ela acabara de conhecer.

Quando as soubesse ler, também haviam de voar para a cabeça dela.

6.7.2. Impacto da Actividade

O entusiasmo imperou na sala de aula. Os alunos entusiasmados com tanta curiosidade, tiveram a iniciativa de experimentar também a escrita de

poemas com as palavras que escolheram. Em trabalho de grupo, escreveram poemas e apresentaram-se os trabalhos a toda a turma.

Um exemplo da escrita de um poema elaborado por um grupo de alunos.

A ESCOLA

Na escola aprendi a **l**er,
Ler belas e interessantes **histórias,**
Histórias que falam de **letras**
Letras que eu gostava de conhecer
Conhecer as suas caras **engraçadas**
Engraçadas a valer!

Noutra actividade, pintaram e recortaram letras maiúsculas com cara de palhaço para colocarem numa maqueta[72]. (Anexo X).

6.8. ACTIVIDADE N. 6: leitura

A actividade foi integrada numa aula ministrada no âmbito do PNEP inserida na área temática: A unidade didáctica como estratégia do ensino da língua, com a seguinte planificação:

- Apresentação de um instrumento musical: a flauta, objecto de motivação para a aula;
- Diálogo em torno da observação de gravuras a introduzir sequencialmente para imaginação de uma história supostamente comparável à que vão ouvir;

[72] Trabalho elaborado pelos colegas de 1º ano.

- Sensibilização para o poder da comunicação, mediante a leitura da Narrativa: “Aventuras e Desventuras de Uma Flauta ” (A professora faz leitura modelo seguida de leitura silenciosa pelos alunos);
- Referência a algumas palavras do texto, para caracterização da flauta (descoberta de adjectivos);
- Síntese escrita da história com recurso a frases anteriormente distribuídas;
- Preenchimento de um quadro apresentado em PowerPoint, sobre experiências sensoriais;
- Pintura cromática de desenhos elucidativos da história para composição de um painel em papel cenário;

Descritores de desempenho a desenvolver:

- Descobrir estratégias de compreensão e expressão oral e escrita;
- Alargar a área lexical;
- Apelar à expressão de sentimentos e vivências sensoriais;
- Analisar morfologicamente;
- Motivar para a produção textual;
- Contribuir para o aperfeiçoamento da componente gráfica e ortográfica.

6.8.1. Descrição da Actividade

Leitura da última narrativa do texto “ Aventuras e Desventuras de Uma Flauta. Leitura que deslumbrou os alunos.

No período da Pré leitura, utilizámos as seguintes estratégias de compreensão de leitura:

- Explicitação do objectivo de leitura;
- Activação do conhecimento prévio sobre a obra;

- Antecipação do conteúdo do texto com base no título e gravuras apresentadas;
- Filtragem do texto para encontrar chaves contextuais (Indícios gráficos e marcas tipográficas);
- Auto questionamento dos alunos sobre a explicitação dos objectivos da leitura, tais como:
    - Para que vamos ler esta narrativa?
    - O que já sei sobre isto?
    - O que me faz lembrar o título?
    - Que informações serei capaz de retirar do texto?

A seguir, levou os alunos a uma auto-monitorização consciente **antes** da leitura de acordo com a seguinte tabela.

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

Figura 7 - Automonitorização antes da leitura

Durante a leitura, procedeu-se:

- À leitura expressiva feita pela professora;
- À audição da leitura pelos alunos;
- À compreensão oral, mediante a apresentação de gravuras elucidativas da narrativa, segundo uma ordem temporal e

sequencial dos acontecimentos, sendo o diálogo a estratégia dominante na descrição dos mesmos.

No **Pós** leitura, a actividade consistiu numa síntese gráfica da história em papel cenário. (Anexo XI).

6.9. ACTIVIDADE N. 7: (a escrita)

Esta actividade visou o desenvolvimento explícito da língua, estudo morfológico, exploração lexical, desenvolvimento textual e síntese escrita das histórias: A Escola das Letras (Anexo XII) e Hospital das Letras. (Anexo XIII).

6.10. ACTIVIDADE N. 8: (a escrita gráfica)

Organização da maqueta (Anexo XIV), elucidação do itinerário / viagem que a Vanessa fez ao longo da Narrativa. Viagem que teve como ponto de partida, o seu desejo de conhecer as letras, passando pelo sabor da aprendizagem/ formação de palavras até à aprendizagem da leitura, traduzido pelo “voo que as mesmas fizeram para a cabeça dela” tal como refere o fim da obra.

Deste modo, a actividade culminou com a solicitação de um trabalho de t. p. c aos alunos, centrado na conclusão da frase: Ler é…

No dia seguinte, os alunos leram as respectivas frases e fizeram um cartaz (Anexo XV).

A aula resultou numa maior sensibilização para a leitura, em virtude dos alunos, a partir dessa data, frequentarem mais o canto da leitura na sala de aula.

Em síntese, poderemos inferir desta atitude comportamental dos alunos, que o estudo desta obra veio despertar-lhes maior sensibilidade motivacional para a leitura.

Todos nós, mais curiosos, mais ávidos e mais impacientes por novos saberes, reflictamos no Poema de Castro Alves.

"Por isso na impaciência
Desta sede de saber,
Como as aves do deserto -
As almas buscam beber. . .
Oh! Bendito o que semeia
Livros. . . livros à mão cheia. . .
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe - que faz a palma,
É chuva - que faz o mar."

(In Castro Alves)

Impregnado de tanto sentido, desejamos que a leitura vicie, que constitua uma partitura musical, onde as notas são as palavras! Há que colocar os alunos a "surfar" sobre as palavras, deslizando sobre elas… É preciso que o livro, tal como refere o poema citado, seja sede de saber…

*"**Livro***
Um amigo
Para falar comigo
Livro
Um abraço
Para além do tempo
E do espaço."

Tal como cita Maria Luísa Ducla Soares em Poemas da Mentira e da Verdade.

Como actividade última, os alunos preencheram um quadro de experiências sensoriais, permitindo transmitir a percepção das próprias emoções proporcionadas pela leitura (Anexo XVI).

Preenche o quadro das sensações.

A Flauta Especial

	Sensações Visuais	Sensações Tácteis	Sensações Auditivas	Sensações Gustativas	Sentimentos		
					Alegria	Tristeza	Saudade
A flauta era elegante, especial.							
A flauta também andava contente.							
Uma flauta linda, com um som fino e delicado.							
E lá ficou, coitada, esquecida e silenciosa.							
Tinha muitas saudades da Vanessa.							
No regresso fez um concerto no aniversário da Vanessa.							
Abraçou fortemente a Vanessa.							
A Vanessa pediu um gelado de morango…							

Figura 8 – A Flauta Especial (Quadro apresentado em PowerPoint).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo desenvolvido, dissertámos sobre a leitura alicerçada nos modelos que a explicam, bem como nas práticas e suportes que dão voz ao seu Ensino/aprendizagem. Todavia, foi o conceito de Literacia nas suas várias expressões que tentámos relacionar com um outro: o conceito de competência.

Actualmente, na Escola, o termo competência está na ordem do dia. Foi nossa preocupação reflectir sobre o mesmo, recorrendo a autores consagrados como Chomsky, Hymes, Canale e Swain que nos trabalhos desenvolvidos não só definem o conceito como apresentam os vários rostos que a competência pode adquirir, ao interagir com factores de vária ordem.

Frequentemente preocupados com os textos e os suportes que a Literacia exige, socorremo-nos do quadro de Tavares que de uma forma clara nos apresenta as diferenças que o mundo actual deve conhecer e aplicar: Diferenças ao nível dos suportes, das Situações, das Operações, da Linguagem e dos Processos.

As Narrativas, cuja estrutura ajuda a criança a organizar e a sequencializar o discurso na mente, deram voz à nossa escolha para o estudo da obra que desenvolvemos na parte prática da nossa dissertação. Mas, se as Narrativas são contadas e lidas por adultos, neste caso por nós, na sala de aula, tornou-se fundamental uma alusão ao papel do mediador, daquele que lê, daquele que fala, daquele que narra e que como primeiro leitor já procedeu a uma adequação do discurso a si próprio, à sua própria narrativa. Nesse sentido, se, como afirmámos, a Literatura não pode ser reduzida ao fenómeno da Linguagem, ela deve no dizer de Aguiar e Silva (já citados) efectuar vínculos entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, para que o aluno

consiga reconhecer-se na obra lida, onde a realidade ali presente possa obviamente ser a sua ou a ela semelhante.

O professor deverá ser o mediador entre a criança e o livro, o texto, a história, o conto escrito ou oral.

A escolha da obra não foi feita ao acaso. Ela está, em nossa opinião, plena de sentido, de intencionalidade, com um objecto linguístico familiar, tornando-se um óptimo ponto de partida para se desenvolverem novas e renovadas aprendizagens. O Circo das Palavras Voadoras de Álvaro Magalhães desenvolveu-se através do Ensino Explícito, com partilha de responsabilidades, cujas actividades se basearam no sentido da própria narrativa, seleccionando-se momentos de Pré-Leitura, Leitura e Pós Leitura. Assim, desde os Book-Boxes, aos mapas Semânticos, aos diagramas, aos comboios de imagens e aos cartazes propostos por Yopp-Yopp, fizemos as nossas adaptações que nos levaram a um desenvolvimento da narrativa supracitada numa perspectiva de transversalidade, como aliás, é recomendável no âmbito do 1. º Ciclo do Ensino Básico, onde a monodocência interfere com as actividades desenvolvidas.

Em suma, partilhámos emoções e sensações e sobretudo vivemos, todos juntos, novas e renovadas visões do mundo, onde a magia das palavras permitiu muitas e muitas conquistas.

Ao programa Nacional do Ensino do Português, cujas actividades da parte prática ali foram integradas, juntámos a riqueza da fundamentação teórica, pois acreditamos vivamente que se da experiência muito se colhe, esta necessita, obrigatoriamente, da teoria que a sustente.

É nesta perspectiva que trabalhos como este trazem ao professor a dimensão do que sabe, mas sobretudo a noção daquilo que ainda ficou por saber. Assim, sendo, esta dissertação jamais poderia terminar aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, M. J. & STARR, B. J. (1982). *Les modéles de lecture*. Bulletin de Psychologie.

ALVES-MARTINS, M., & NIZA, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

AMOR, E. (1994). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

AZEVEDO, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil*. *Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

BACHMAN, L. (1991). «What Does Language Testing Have to Offer?». In: TESOL. *Quartely*, 25 (4).

BENTOLILA, A. et al (1991). *La Lecture*. Paris: Nathan.

BENVENISTE, É. (1974). *Problémes de linguistique générale.* Paris: Gallimard.

BORTOLUSSI, M. (1987). *Análisis Teórico Del Cuento Infantil*. Madrid: Editorial Alhambra.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». In: *Applied Linguistics*.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.

CITOLER, S. D. & SANZ, R. O. (1997). «A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na sua Aquisição». In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Dinalivro.

COELHO, E. P. (1974). *Quando depois do sol não vem mais nada*. posfácio à obra de David Mourão-Ferreira *Os Amantes e Outros Contos*, Lisboa, Presença, 5ª ed.

COELHO, J. do P. (1976). *Ao Contrário de Penélope*. Amadora, Livraria Bertrand, p. 45-71.

CRUZ, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.

DOWNING, J. (1984). «Task Awareness in the Development of Reading Skill». In Downing, J. e Valtin, R. (Eds.) *Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer-Verlag.

ECO, U. (1991). *Como Se Faz Uma Tese Em Ciências Humanas*. 5ª Edição, Lisboa: Editorial Presença.

FARIA, Maria Alice (1998). *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

FREIRE, A. M. F. (1989). *Communicative Competence as the Goal of Foreign Language Teaching: Teacher's Theoretical Framework and Classrom Practice*. Tese de Doutoramento. Filadélfia: Universidade de Filadélfia.

GEBHAND, J. G. (1987). *Sucessful Comprehension: what Teachers can do before studente read*. English Teaching Forum, April, p. 2-21-23.

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

HEATON, P. & WINTERSON, P. (1996). *Dealing with Dyslexia*. London: Whurr Publishers.

HYMES, D. H. (1979). «On Communicative Competence». In: Brumfit, C. J. & Johnson, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

KIRBY, J. R. & WILLIAMS, N. H. (1991). *Learning problems:a cognitive approach*. Toronto: Kagan & Woo.

KIRK, S. A., & CHALFANT, J. C. (1984). *Academic and Developmental Learning Disabilities*. Denver: Love Publishing Company.

LOPES, J. A. [et al.] (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.

MACEDO, L. & PETTY, A. L. S. (2005). *Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed.

MACHADO, A. M. & MONTES, G. (2003) *La literatura Infantil, creación. Censura y Resistencia*. Buenos Aires: Sudamericana.

MANGUEL, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.

MCEWAN, H. EGAN, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998.

MORAIS, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

PENNAC, Daniel (2009). *Mágoas da Escola*. 2ª Edição, Lisboa: Porto Editora.

PIAGET, J. (1964). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

RAMALHO, G. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE do Ministério da Educação.

RIBEIRO, A. G. (2005). *Leitura Crítica*. Centro Universitário do Rio Grande do Sul – Brasil.

RUDELL, R. & UNRAU, N. (1994). «Reading as a meaning construction process – the reader, the text and the teacher». In Rudell, R. et al (eds.) (1994). *Theorical models and Processes of Reading* (4ª ed.). Netwark: International Reading Association.

SANCHES, A. (2001, 5 de Dezembro). *Dez por Cento dos Alunos Portugueses Aos 15 Anos Têm Dificuldades em Perceber o Que Lêem***.** O Público.

SAVIGNON, S. (1972). *Communicative competence: an axperiment in foreign language teaching*. Filadelfia: Center for Curriculum Development, p. 8-9.

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

SARDINHA, M. G. (2007). *A leitura e a construção da identidade. Bibliotecas e literacia. Imaginários e identidades em sociedades de fronteira: Castelo Branco e Castilha y Léon*. UBI, Covilhã.

SARDINHA, M. G. e QUESADO, S. (2008). «Dos Contos ao (Ser) Leitor». In Revista "…à Beira" nº 7, vol. II, SARDINHA, M. G e PEREIRA, A. S. (coords.), UBI.

SILVA, V. M. A. (1989). »O Texto Literário e o Ensino da Língua Materna». In: *Actas do Congresso sobre a Investigação e o Ensino do Português*. Lisboa: 1989.

SILVA, L. M. da, (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.

SIM-SIM, I. (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, p. 14.

SIM-SIM, Inês (2002). *Literacia, (des) conhecimento e poder*. Versão escrita da Conferência proferida no 1º Congresso Internacional sobre LITERACIAS, Universidade de Évora, Évora.

SIM-SIM, I., (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção – Geral de Inovação E de Desenvolvimento Cultural, p. 7-8.

SMITH, F. (1971). *Unsderstanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt Rinehart and Winston.

TAVARES, C. F. (2007). *Didática do Portugês - Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

TAYLOR, D. S. (1988). «The Meaning and Use of the Term “Competence”». In*: Linguistics and Applied linguistics.* In: Applied Linguistics, 9 (2), p. 148-16.

THOMSON, J. (1998). *Understanding Teenager's Reading*. Australia: Methuen.

VAN DIJK, T. A. (1992a). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidos.

VELASQUEZ, G. et al (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto, p. 110.

YOPP, R. H. & YOPP, H. K. (1996). *Literature – Based Reading Activities*. 5ª Edição, New York: Pearson, p. 16.

Outros Documentos

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *1. º CICLO do Ensino Básico. Organização curricular e programas*. Mem Martins: Editorial do ministério da educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEB (2001b); *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Ministério da Educação – DEB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001a). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000 (Programme for International Studente Assesment).* Gabinete de Avaliação Educacional.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000.* Paris: OECD Publications.

Webgrafia

ALÇADA, Isabel. *Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares*. Dísponivel em: http://www.proformar.org/revista/edição_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%desenvolvimento%20da%20Literacia. pdf. Acedido em 10/12/2009.

CLARY, L. M. , (1991). Getting Adolescents to Read*. Journal of Reading*, [versão electronica] Vol. 34, No. 5, pp. 340-345. Disponível em: http://www. jstor. org/pss/40032072. Acedido em 2/11/2009.

COUTINHO, V. (2007). *Mediadores, Livros e Leitores.* Disponível em: http://mediadores-livros-e-leitores. blogspot. com/2007/10/educar-para-literacia. html. Acedido em: 21/03/2010.

Anexos

SOU A “MIMI”

- Quero dizer-vos que a leitura é muito importante!
- Quer estar presente na vossa turma, para vos ajudar no ensino da leitura!

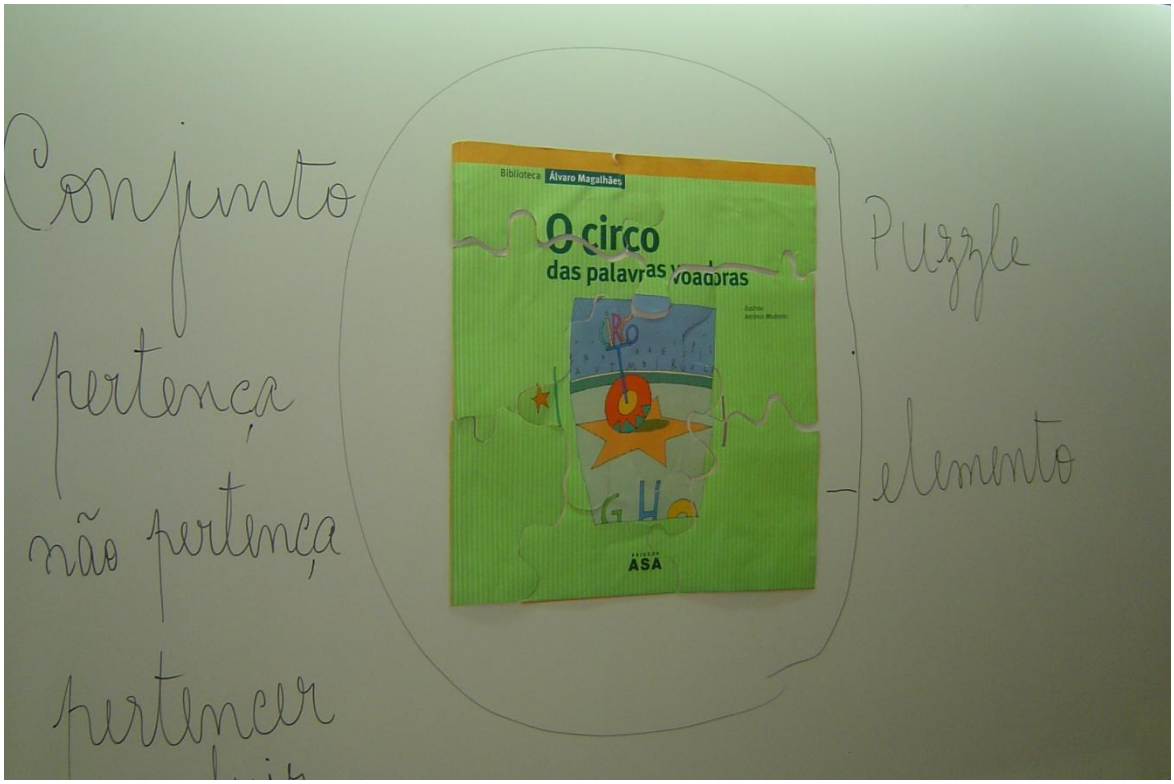
Então, vamos ler muito, muito…

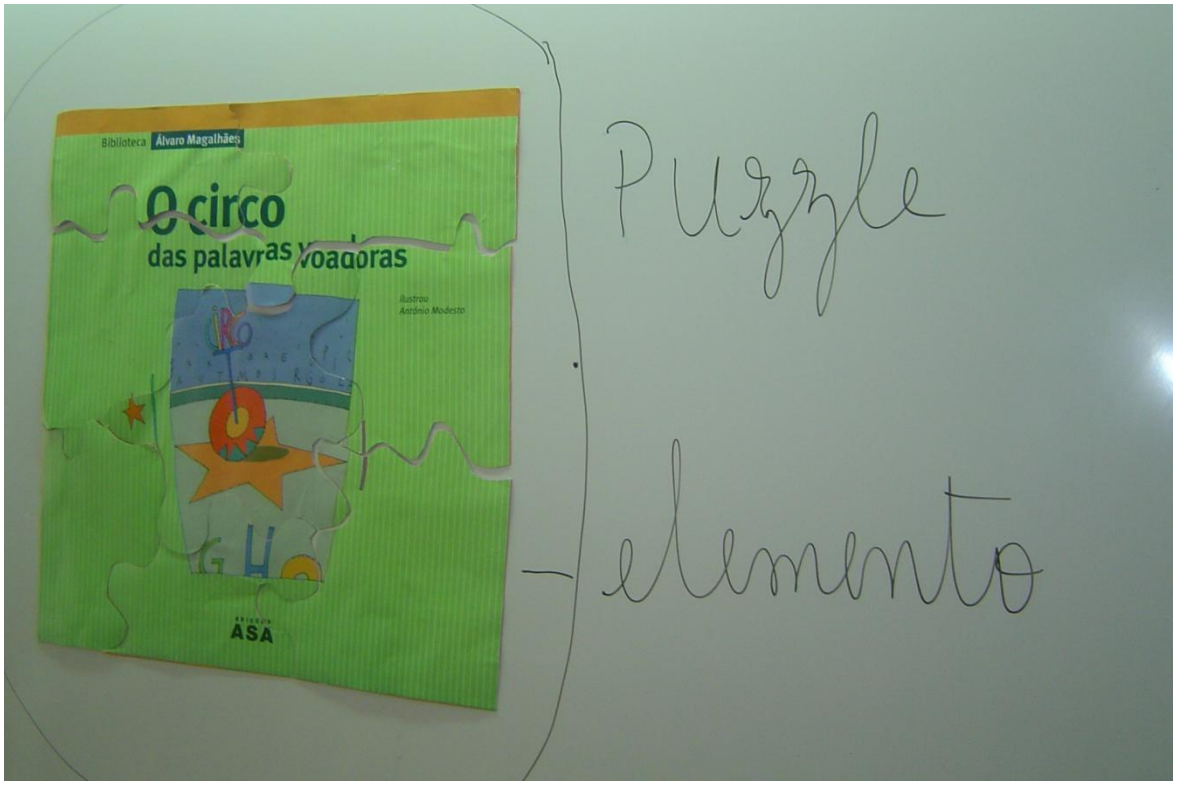
A "MASCOTE" DA LEITURA NA
NOSSA SALA DE AULA!
2.º ANO - TURMA A
SOU A "MIMI"
Então, vamos ler muito, muit

Anexo II

Biblioteca Álvaro Magalhães
oras

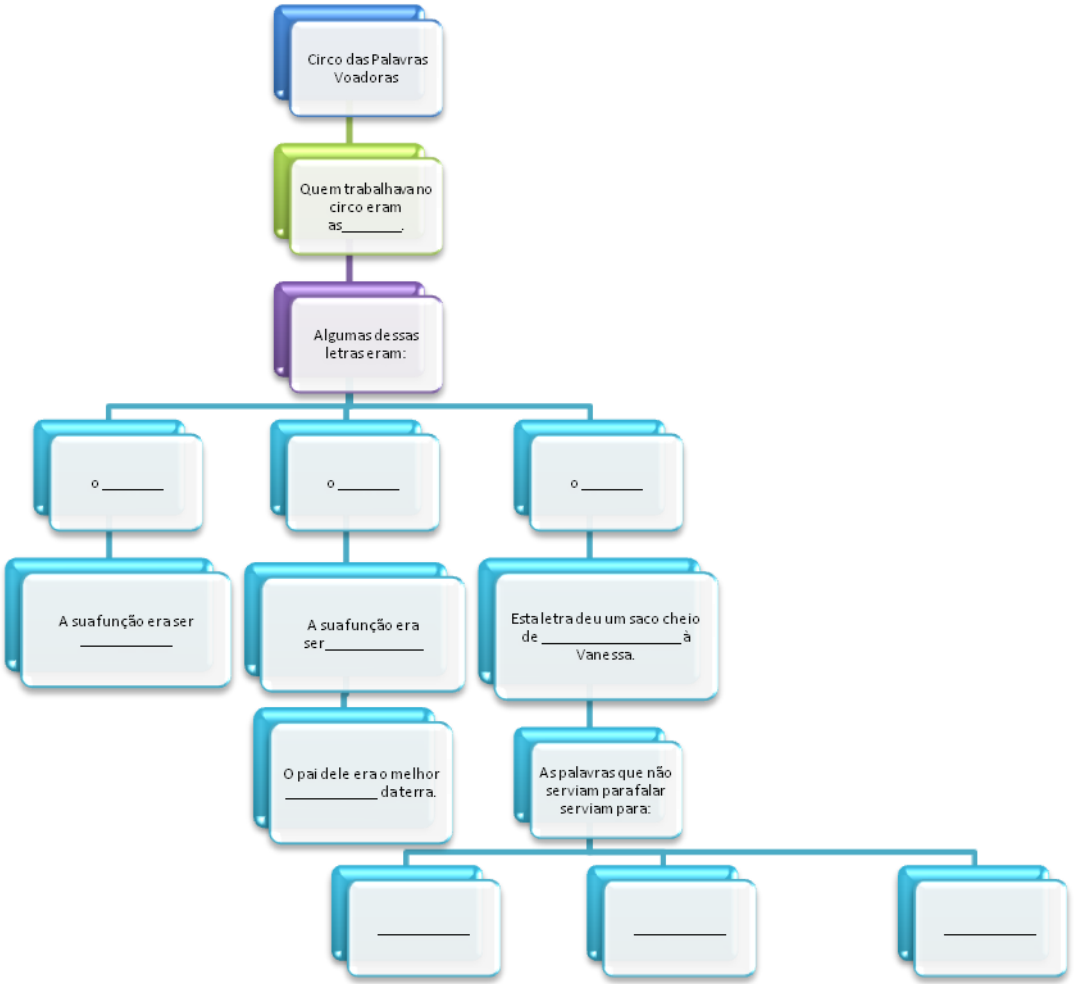
Biblioteca Álvaro Magalhães
O circo
das palavras voadoras
ASA


Conjunto
pertença
não pertença
pertencer
Biblioteca Álvaro Magalhães
O circo
das palavras voadoras
ASA
Puzzle
elemento


Biblioteca Álvaro Magalhães
O circo
das palavras voadoras
ASA
Puzzle
elemento

Anexo III

Quadro Conceptual – “O Circo das Palavras Voadoras”



Anexo IV

Ler é crescer no saber!
Ler é crescer no saber!
Ler é crescer no saber!
O circo
das palavras voadoras
A ESCOLA DAS LETRAS
O HOSPITAL DAS LETRAS
O CIRCO DAS PALAVRAS VOADORAS

Anexo V

O Circo das Palavras Voadoras

A ESCOLA DAS LETRAS

Quando a Vanessa estava em casa aborrecida, sem nada para fazer, ia à estante da sala buscar os livros de histórias que o pai lhe lia todas as noites.

Como ainda não sabia ler, só tinha olhos para os desenhos. Alguns lembravam-lhe as histórias que já tinha ouvido e era como se lhas contassem outra vez. Mas na maior parte dos livros não havia um único desenho, só letras e mais letras. Mesmo assim as pessoas passavam horas e horas a olhar para aquelas letras todas, muito alinhadinhas. Que graça lhes achariam?

As que estavam nos livros eram as mesmas que estavam nas revistas, nos jornais e em toda a espécie de papéis que havia lá por casa; as mesmas que estavam na rua, nos letreiros e cartazes, ou

desenhadas nas montras e nos vidros dos autocarros. Até na sopa que a mãe lhe fazia apareciam massinhas com a forma das letras.

Nessa noite a Vanessa pediu ao pai para lhe falar das letras que contavam as histórias e ele pensou naquilo um bom bocado, enquanto coçava uma orelha. Depois disse:

– Vou levar-te à terra delas. Talvez amanhã. Vais conhecê-las a todas, uma por uma, como deve ser. Cada uma é diferente das outras e todas têm a sua história. Quando se juntam fazem as palavras.

– E pode-se lá ir? – espantou-se a Vanessa.

O pai coçou outra vez a orelha antes de responder:

– Basta conhecer a passagem secreta. E eu, por acaso, tenho essa sorte. Ensinaram-me umas letras que encontrei num livro muito antigo.

– Ah! – suspirou a Vanessa com um ar sonhador.

Tinha ficado tão curiosa, tão interessada, que mal podia esperar pela hora da partida.

No dia seguinte, a Vanessa e o pai levantaram-se muito cedo e puseram-se a caminho. Andaram, andaram, andaram. Cada passo atrás do outro. O pai ia-os contando pacientemente: 994, 995, 996...

Quando deram o milésimo passo a Vanessa sentiu um pequeno estremecimento e reparou que já não estavam no mesmo sítio. Ela quase não deu por nada, mas aquele passo tinha-os levado para um lugar diferente de todos os outros que ela já tinha visto.

– Parece que chegamos – disse o pai da Vanessa, muito satisfeito.

Pelo menos ele sabia onde estava. Ela olhou em volta e viu que tinham chegado a uma cidade como qualquer outra, embora tudo fosse mais pequeno. E em vez de pessoas, havia letras por todo o lado.

Caminhavam ao longo dos passeios, atravessavam as ruas, entravam e saíam das casas, das lojas e dos cafés. Umas eram maiores do que as outras, as Maiúsculas, e algumas dessas levavam pela mão as mais pequenas, que eram minúsculas.

– Vamos começar por visitar a escola – disse o pai. – É lá que as letras mais novas aprendem a formar palavras e treinam muito para depois não se enganarem, quando forem trabalhar para os livros, as revistas, os jornais...

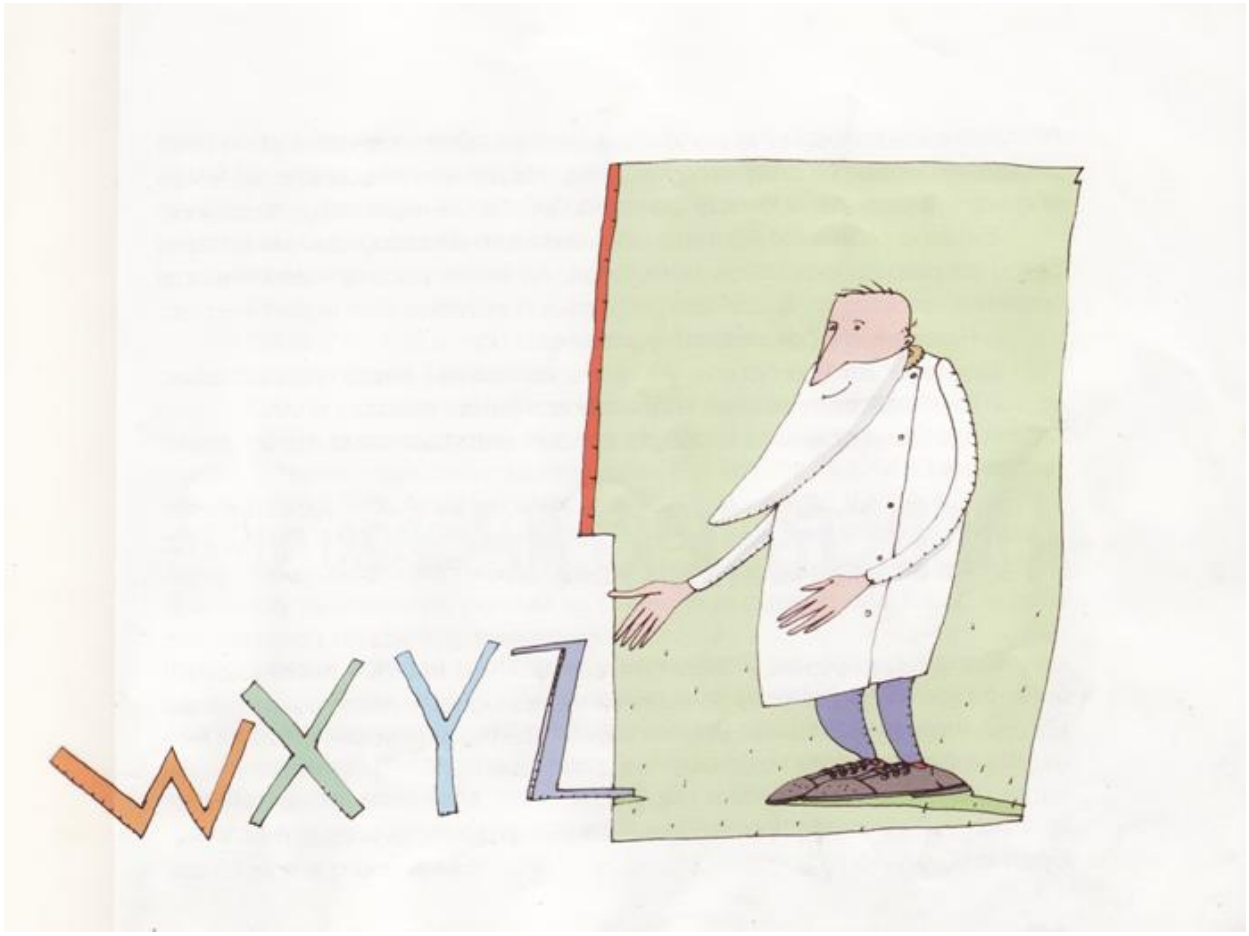
– E quando se enganam, o que lhes acontece? – quis saber a Vanessa.

– As pessoas apagam-nas com uma borracha, que é uma coisa de que elas não gostam nada.

A Escola da Letras era uma casa baixinha pintada de branco e com um relvado à volta. Na fachada havia um letreiro onde estavam seis letras penduradas. Andavam na brincadeira, a saltar de um lado para o outro. Quando repararam que estavam a ser observadas, puseram-se quietas e formaram a palavra «Escola».

– É aqui! – disse o pai da Vanessa.

Veio ter com eles um homem de longas barbas brancas, que sorriu para os dois. O pai da Vanessa conhecia muito bem o professor



Alfabeto e apresentou-lhe a Vanessa, que se pôs em bicos de pés para o cumprimentar. O professor levou-os até ao recreio, onde as letras andavam a correr e a brincar no meio de grande algazarra.

Então o professor Alfabeto aproximou-se de um grupo de letras e bateu as palmas das mãos com força. As letras pararam de brincar e ficaram à escuta.

– Ponham-se por ordem! – gritou ele.

Começaram a empurrar-se umas às outras, muito atrapalhadas, e, por fim, lá ficaram direitas e quietas em várias filas.

A Vanessa pôs-se a ler as da fila da frente, com a ajuda do pai:

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

Depois contou-as. Eram vinte e seis. Com aquelas letras podiam fazer-se todas as palavras que existiam.

O professor Alfabeto estava satisfeito com o comportamento das alunas e bateu outras vez as palmas para que continuasse o recreio. As letras desataram outra vez a correr e a saltar. Mas nem todas estavam contentes. Três delas tinham-se sentado a um canto, com um ar triste. Eram o K, o W e o Y.

A Vanessa aproximou-se delas para saber o que se passava.

– É que nós entramos em poucas palavras e temos muito pouco que fazer – queixou-se o K. – Algumas de nós chegam a ir para o estrangeiro à procura de trabalho.

– Porquê?

– Porque nas palavras doutras línguas nós entramos mais vezes.

– Só lá fora é que nos dão valor – confirmou o W.

O Y era o mais optimista:

– Ora, lá porque não entramos em tantas palavras como as outras letras, não é caso para nos sentirmos inferiores. Já ouvi dizer que vai passar a haver mais palavras para nós. Por exemplo, COPO vai escrever-se KOPO, VACA vai ser WACA e IGREJA será YGREJA...

– Tens a certeza? – perguntaram as outras letras, desconfiadas.

– Bom, a certeza não posso ter. Mas ouvi dizer, lá isso ouvi. Claro que ainda vai demorar, porque as pessoas já estão muito habituadas e não se pode mudar de repente...

– Acho muito bem – disse a Vanessa. – Vocês as três são das letras mais bonitas que eu tenho visto.

As três letras coraram de vergonha e sentiram-se menos infelizes. Nesse instante, porém, soou uma campainha. Tinha acabado a hora do recreio.

O professor Alfabeto dirigiu-se a um grupinho de letras e mandou-as formar a palavra AMANHÃ.

Naquele grupo só havia um A, que não teve outro remédio senão saltar do princípio para o meio e depois para o fim da palavra. Quando chegava ao último lugar na palavra tinha de pôr um acento ondulado na cabeça que parecia um chapéu.

– Que vaidoso! Só ele é que usa aquele chapéu. Tem a mania... – disse um X que ia a passar por ali.

– Vaidoso és tu – respondeu o A imediatamente. – Desde que foste para o Totobola estás convencido que és uma letra muito importante.

– E sou – disse o X esticando muito os tracinhos. – Por alguma razão me escolheram a mim e não a ti ou a outra letra qualquer. Já viste o que seria um Totobola que em vez de 1-X-2 tivesse 1-A-2 ou 1-B-2? Ah! Ah! Ah!

– Ora, ora – resmungou o A, ofendido. – Nem eu queria estar ali metido entre dois números. Prefiro estar nas palavras com as outras letras minhas amigas.

– Pois é, talvez tenhas razão – disse o X, já arrependido da sua vaidade. – Também prefiro andar nas palavras, com as outras letras. Vamos fazer uma em que possamos estar juntos.

– Combinado! – disse o A, mais satisfeito. – E que palavra há-de ser?

– Já sei! Acabo de me lembrar de uma em que ficamos os dois mesmo juntinhos – disse o X. E foi dizê-la ao ouvido do A, que chamou logo dois E e um M que estavam ali perto.

Puseram-se assim: primeiro o E, a seguir o X, depois o A, depois o M e no fim o E. A Vanessa foi chamar o pai para ele lhe ler aquela palavra em voz alta:

– EXAME! – disse o pai.

Ela ficou a pensar durante uns instantes e depois disse:

– Nunca tinha ouvido falar dessa palavra mas não me agrada lá muito. Por que será?

O pai da Vanessa riu-se muito, mas nem teve tempo para lhe explicar o que era um exame porque o professor Alfabeto entretanto já tinha mandado formar outra palavra: CORAÇÃO.

As letras que entravam nessa palavra vieram a correr e ocuparam os seus lugares; mas o C, que devia ser o primeiro, já que a palavra começava por ele, era um grande preguiçoso, e desde que tinha entrado da última vez na palavra CAMA, tinha lá ficado, muito deitadinho. Como era seu costume, chegou atrasado; e enquanto ele não veio, em vez de CORAÇÃO lia-se ORAÇÃO, que é uma coisa muito diferente.

A Vanessa nunca imaginara que uma só letra pudesse ter tanta importância. O professor Alfabeto ficou numa fúria e deu-lhe um raspanete.

– E, para a próxima, ficas toda a tarde fechado dentro dum parêntesis – resmungou ainda o professor.

As letras estremeceram. Se havia coisa que as assustava era ficar dentro de um parêntesis. E quem gosta de estar preso, seja onde for?

Ora bem, como aquele exercício não correu nada bem, o professor ficou arreliado e voltou-se de repente para quatro letras pequeninas que andavam ali perto a brincar às escondidas:

– Ei... vocês aí. Formem imediatamente uma palavra. Uma palavra qualquer.

As letras não estavam à espera daquilo e ficaram tão atrapalhadas que se alinharam de qualquer maneira. Assim:

– Isso não é palavra nenhuma! – gritou o professor, cada vez mais zangado.

As quatro letras, coitadas, estavam tão aflitas que não sabiam que palavra fazer. Por fim, começaram a olhar umas para as outras e foram mudando de sítio até ficarem assim:

Pronto, tinham conseguido formar uma palavra. Mas ainda havia um pequeno problema: o H, que era o primeiro da fila, não estava alinhado com as outras letras, mas um bocadinho curvado para a frente.

O professor pôs-se a olhar para ele com um ar reprovador, a bater com um pé no chão. Depois disse:

– Achas que isso são maneiras de estar numa palavra?

– Desculpe – disse o H com uma voz muito fraca. – A verdade é que eu estou com uma dor nas costas. Ontem andámos a pintar as paredes dos quartos e eu mais outros H tivemos de ficar uns por cima dos outros para se fazer uma escada. Como fiquei em baixo, fiz um esforço muito grande. Agora tenho uma dor nas costas que não me deixa endireitar.

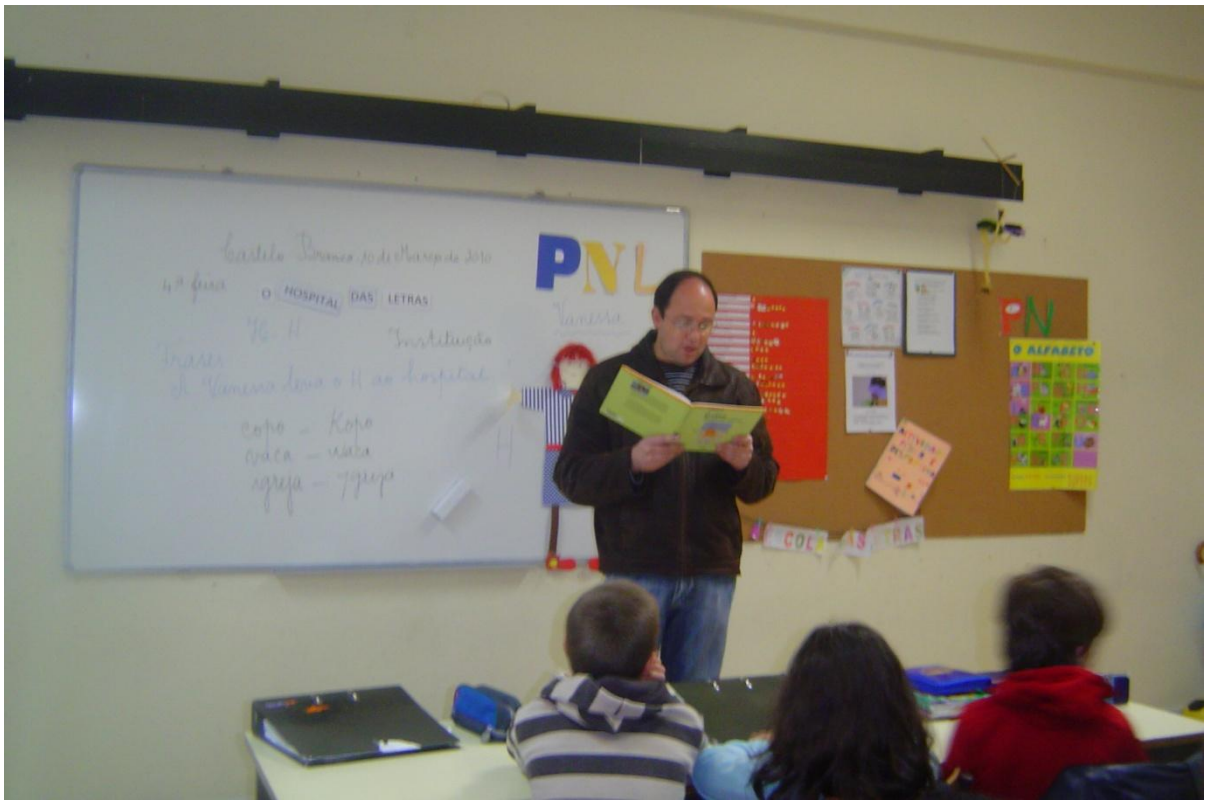
O professor avançou e olhou o H, desconfiado. A letra, por sua vez, deu um passo em frente e completou o discurso:

– Está a ver? Até tenho o tracinho do meio todo amassado.

E tinha. O professor acabou por ficar preocupado e disse-lhe para ele sair da palavra e se ir tratar ao hospital. Imediatamente.

A Vanessa ficou cheia de curiosidade e ofereceu-se para acompanhar o H ao hospital. Como seria um hospital de letras?

Anexo VI


PNL
O HOSPITAL DAS LETRAS
O ALFABETO

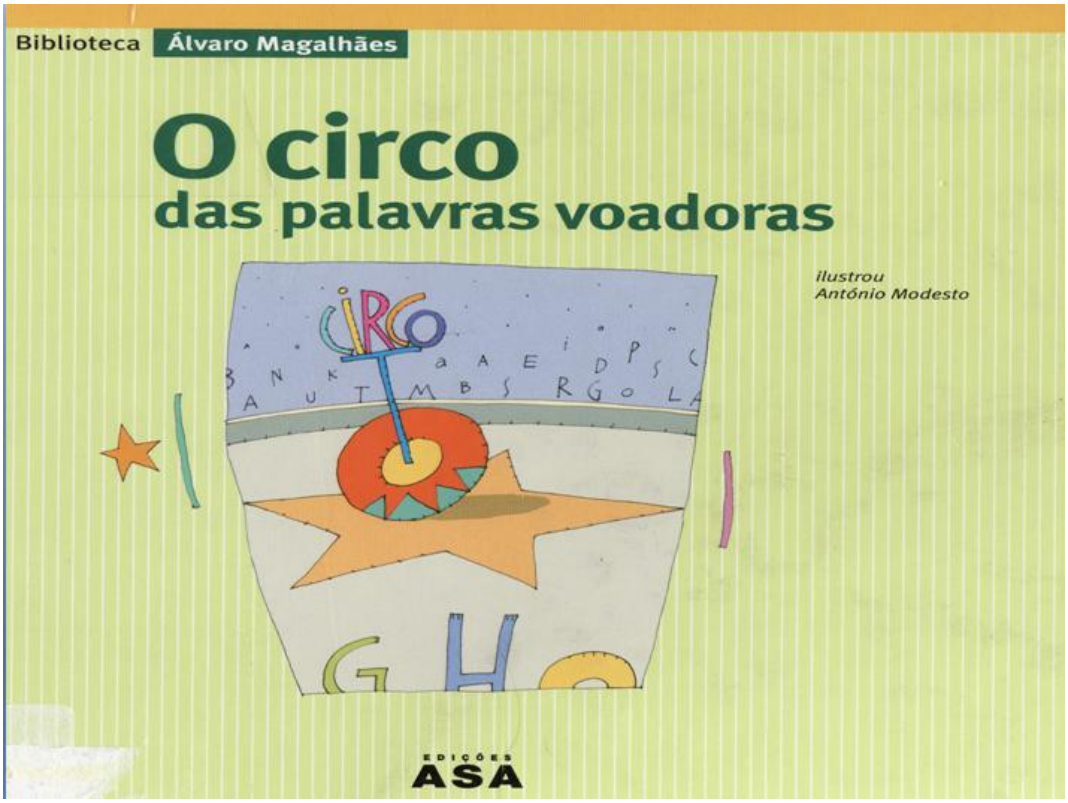
Anexo VII

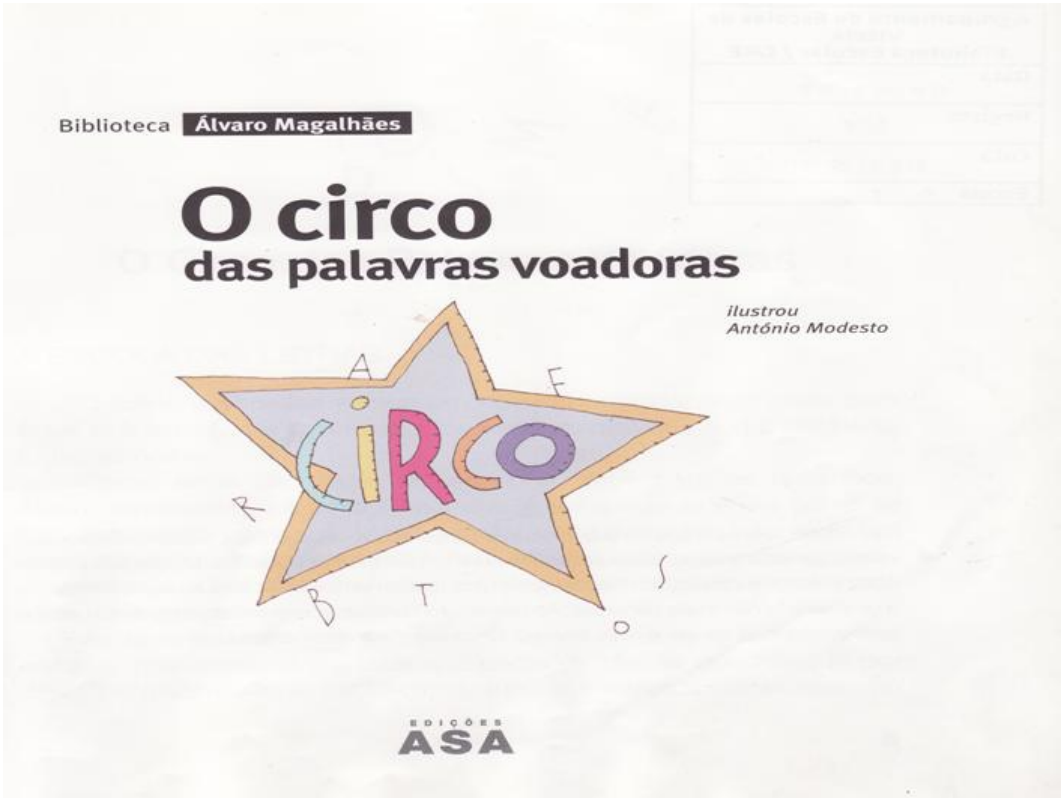
A ESCOLA DAS LETRAS
A Escola das Letras
KW
WYK
Vanessa
A Escola das Letras
HOJE
HHH
HOJE

Anexo VIII

O HOSPITAL DAS LETRAS
AMOR
GUERRA

Anexo IX

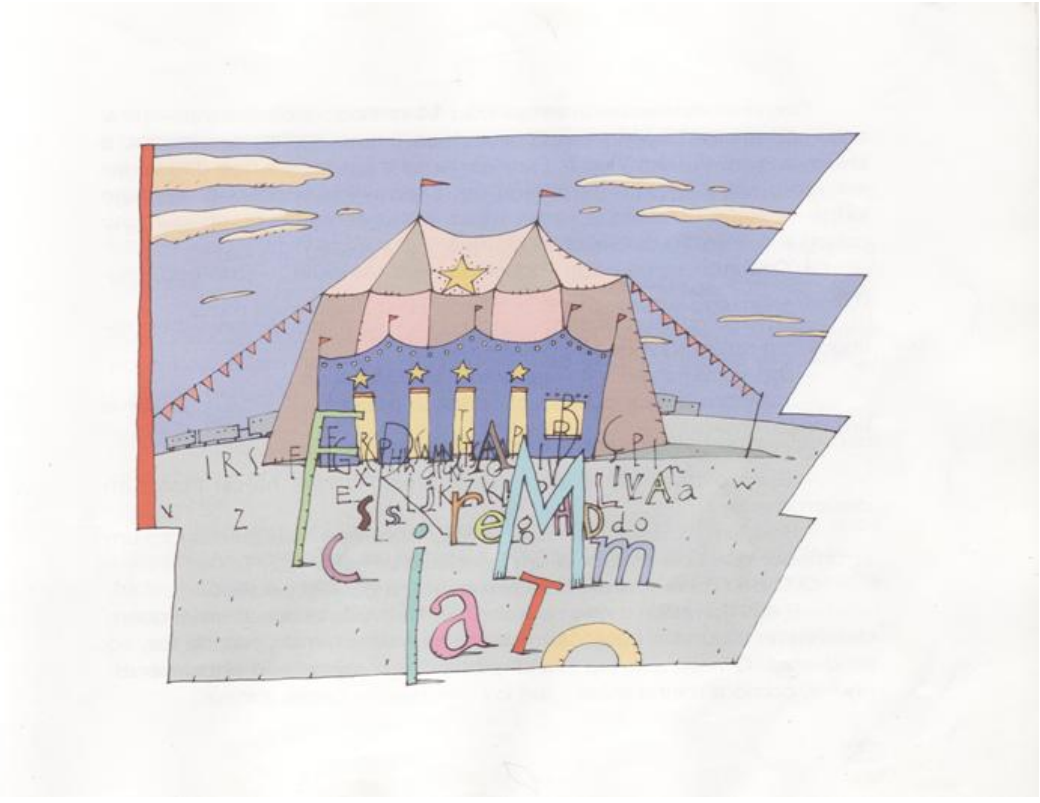

Biblioteca
Álvaro Magalhães
O circo
das palavras voadoras
ilustrou
António Modesto
CIRCO
EDIÇÕES
ASA


Biblioteca
Álvaro Magalhães
O circo
das palavras voadoras
ilustrou
António Modesto
CIRCO
EDIÇÕES
ASA

O CIRCO DAS PALAVRAS VOADORAS

O pai da Vanessa ficou contente por voltar a vê-la. Não parecia, mas já tinha passado muito tempo. Estava na hora do regresso, mas ela tomou a mão do pai e levou-o na direcção do circo, que não era longe.

A entrada do circo estava atafulhada de letras, que se empurravam umas às outras no meio de grande algazarra. Ninguém queria chegar atrasado, ninguém queria perder uma só daquelas palavras voadoras.



Como a Vanessa era amiga do I Magnífico, deixaram-nos entrar sem pagar bilhete. Veio um D, que fazia o trabalho de arrumador, e levou-os para um bom lugar. Dizia ele, mas a verdade é que deu várias voltas ao circo e, por fim, deixou-os numa velha arrecadação, muito longe da pista. Estavam lá várias letras, todas sentadas no chão, muito caladas, à espera não se sabia de quê.

– Aqui não se vê nada – queixou-se a Vanessa. – Que rico arrumador.

– Eu faço o meu trabalho – disse o D. – Tu é que devias saber distinguir um arrumador de um desarrumador.

– Um desarrumador? – espantou-se a Vanessa.

– Também nunca ouvi falar – disse o pai dela. – Para que serve um desarrumador?

O D ficou ofendido:

– Essa é boa. Serve para desarrumar. O que há-de fazer um desarrumador?

– Pois sim – disse a Vanessa. – Mas dava-nos mais jeito agora um arrumador que nos levasse a um bom lugar.

O D deu duas voltas sobre si mesmo, a ganhar paciência:

– E eu? Também tenho de trabalhar. Não falta quem arrume; quem desarrume é que faz falta. Além disso, na minha família, não se faz, só se desfaz. O meu avô era descarpinteiro e a minha avó era descozinheira, como a minha mãe.

– A tua mãe é descozinheira? – admirou-se a Vanessa.

– A melhor de todas. Descozinha como ninguém. E também desvarre o chão, desarruma a casa, deslava e descose a roupa. Coitada, tem sempre que desfazer. Não desfazendo, é uma boa letra-mãe. E o meu pai também.

– O teu pai também é uma boa mãe? – voltou a admirar-se a Vanessa.

– É um bom pai. E uma boa letra. E um grande desengenheiro, o melhor cá da terra. Foi ele quem desfez a ponte que devia atravessar o rio, foi ele quem desfez o palácio que não está ali fora, na praça. Não o viram, pois não?

– Não.

– Então já estão a ver. Foi ele quem o desfez. E a ponte? Também não viram a ponte quando passaram o rio, pois não?

– Não.

– Também foi ele. Foi a maior obra que ele desfez. Anos e anos naquilo. As outras letras faziam a ponte durante o dia e ele desfazia tudo durante a noite. Se a ponte não está lá e ninguém a pode ver, é porque ele a desfez. Ou não é?

– Já percebi – disse a Vanessa. – O I Magnífico, o desequilibrista, deve ser da tua família.

– Quem é esse? – perguntou o pai.

– É meu primo – disse o D cheio de orgulho. – Já me esquecia de falar dele. É o orgulho da família.

– Isto é tudo muito bonito – disse por fim o pai da Vanessa –, mas nós viemos para ver o Circo das Palavras Voadoras e a verdade é que não vemos nada. Só ouvimos o barulho ao longe.

O D não gostou nada de ouvir aquilo.

– Estão aqui mais letras e não se queixam – disse ele muito alto. – Por isso deixem-se estar que estão muito bem desarrumados. Quanto a mim, lá vou andando. Ainda tenho muito que desfazer hoje.

– Queixo-me eu – disse um P a caminhar decidido para a saída. – Estes desarrumadores são muito engraçados, mas às vezes dão-nos cabo da vida. Quem quiser ver o circo que venha atrás de mim.

A Vanessa e o pai seguiram o P e pouco depois chegavam a um camarote onde havia mais letras do que dentro de um livro grosso.

– Com licença! Com licença!

Ninguém deixava passar ninguém. Ninguém tirava os olhos do ar, onde voavam as palavras voadoras. Eram palavras leves e livres, sem significado, palavras preguiçosas que não queriam aprender o que elas queriam dizer.

Bastava estender um braço para as apanhar. O P encheu um saco com elas e deu-o à Vanessa.

– Leva-as para casa – disse ele. – Mas não as uses para falar. Não as digas. Elas só falam o que não disseres. Passam o dia à escuta do

silêncio que fizeres. Nem tentes pô-las por ordem, não as mandes dizer nada que elas não queiram dizer. Elas só fazem o que não quiseres. Basta não lhes pedir.

A Vanessa agradeceu, mas não estava convencida.

– Para que servem palavras que não servem para falar?

– Servem para calar. Servem para brincar. E também servem para dançar, quando a música é boa e as levanta no ar. Com estas palavras podes fazer uma magia, um encantamento.

A Vanessa torceu o nariz:

– Um encantamento? Uma magia?

– Se quiseres – disse o P. – Mas também podes fazer uma poesia. Sobretudo se não a quiseres fazer. As melhores são as que se fazem por si.

– Eu fico com esse saco – disse o pai da Vanessa, muito interessado.

O P ia tão lançado que nem o ouviu:

– Ora vejam! – disse ele. – Algumas letras juntam-se a brincar e formam palavras que dão belos poemas para bebés. Ora ouçam:

Djá, dá, dá, di.
Nhá, né, á.
Irritilî.

– Djá, dá, dá, di. Nhá, né, á. Irritilì – repetiu a Vanessa. Não eram palavras, mas bolhinhas de sabão que se desfaziam contra o céu da boca.

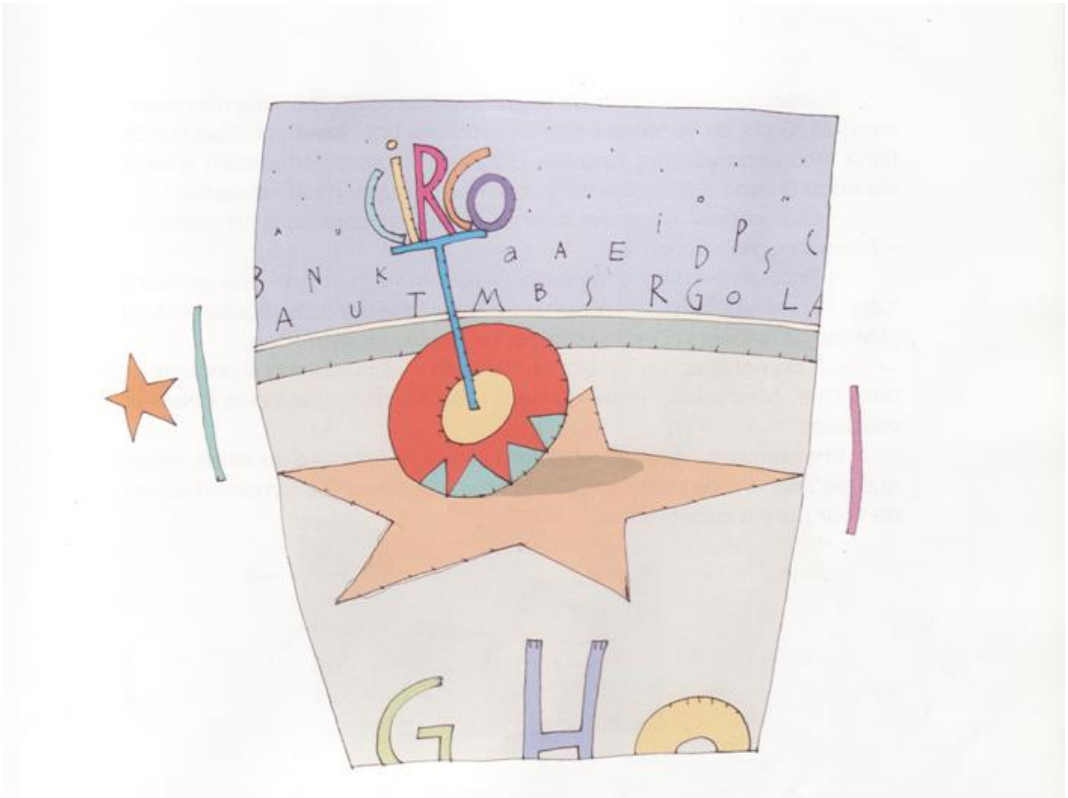
– Mas não é tudo – continuou o P, entusiasmado. – Estas palavras também podem fazer belos poemas para hipopótamos.

– Como? – disse o pai da Vanessa, que se esqueceu de fechar a boca e ficou com ela aberta.

– É como eu digo – voltou o P. – Ouve-se o som do capim a ondular ao vento sob a luz da Lua. Até parece que se sente o cheiro, que se sente a brisa. E os hipopótamos adoram. Outras vezes estas palavras fazem poemas que lembram os mistérios do tempo e são muito apreciados pelos gatos. Mas também podem fazer óptimos poemas para joaninhas e borboletas. E periquitos e bichos-da-seda. É verdade!

Na pista do circo, os números sucediam-se: a palavra que se equilibrava numa letra só, as letras contorcionistas que ganhavam a forma de outras letras, as letras engraçadas que faziam as outras letras rir, a letra serrada ao meio que voltava a aparecer direitinha no final do truque, etc., etc.

A Vanessa e o pai esperaram pela actuação do I Magnífico, que se desequilibrou lindamente, e depois vieram embora. Mil passos bem dados e muito bem contados e lá estavam eles de volta ao seu mundo.



Traziam um saco cheio de belas palavras voadoras, que não pesava nada. O pai da Vanessa escrevia histórias, fazia poemas. Mas nunca tinha feito poemas com palavras daquelas. Quando chegaram a casa ele abriu o saco e as palavras voaram para longe, muito aliviadas.

– Que pena – disse ele a olhar para o ar com cara de palerma.

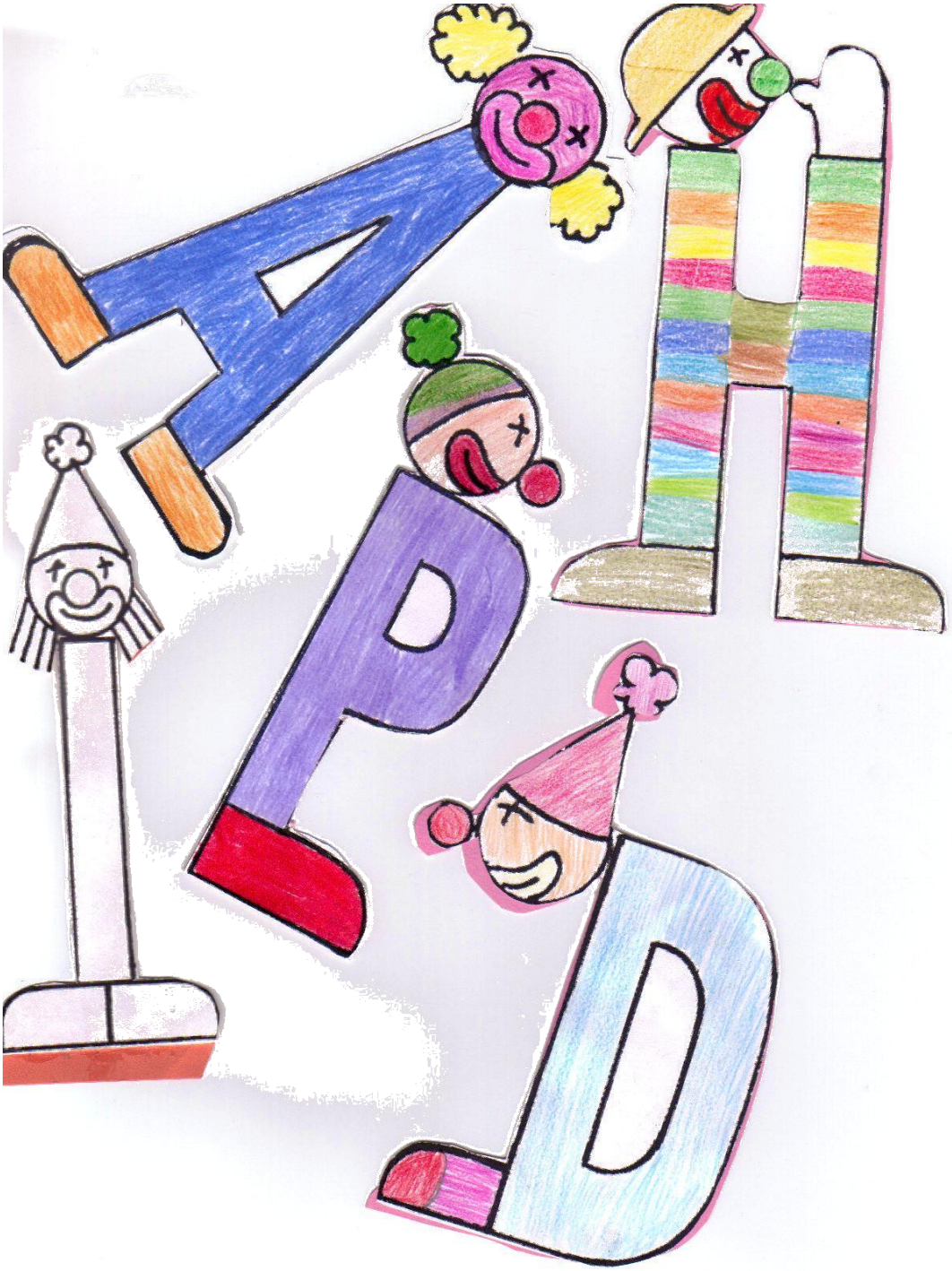
– Eram mesmo voadoras.

– Deixa lá – disse a Vanessa. – Foram fazer o que elas queriam fazer. Aquelas palavras só dizem o que elas querem dizer. Agora podem ouvi-las os bebés, os hipopótamos, os gatos, as joaninhas...

– E os periquitos e os bichos-da seda – acrescentou o pai a olhar para o ar. Mas nunca mais viu nem uma só daquelas belas palavras voadoras.

Entretanto, a Vanessa abriu um livro e lá estavam as letras todas que ela acabara de conhecer. Quando as soubesse ler, também haviam de voar para a cabeça dela.

Anexo X


A
H
P
D

Anexo XI

A FLAUTA
Maestro Dó Ré Mi

Anexo XII

A Escola das Letras

1. O pai da Vanessa leva-a à escola das letras.

2. A Escola ficava numa cidade muito pequena, onde só viviam letras e o professor Alfabeto.

3. Quando chegaram à cidade, o pai apresentou a Vanessa ao professor Alfabeto.

4. O professor levou-as até ao recreio onde estavam as letras a brincar

5. O professor bateu as palmas e as letras ficaram à escuta.

6. O professor pediu-lhes para se colocarem por ordem.

7. Então, ordenaram-se e ficaram quietas, em várias filas, 26 letras, o alfabeto!

8. Em seguida, o professor pediu para voltarem a brincar, mas o w, k e o y estavam muito tristes porque não entravam em muitas palavras - "Não temos emprego, temos de ir para o estrangeiro."

9. A Vanessa contentou-as, disse-lhes que eram as letras mais bonitas.

10. O professor pediu a um grupo de letras que formasse a palavra coração. ♥

11. As letras vieram a correr, mas o c ficou esquecido na cama e formou-se apenas a palavra oração,

12. A Vanessa percebeu a importância de cada letra.

13. O professor pediu de novo a um grupo de quatro letras para formar uma palavra (j h e o).

14. Estas arrumaram-se e fizeram hoje.

15. O h queixou-se porque estava cansado, e a Vanessa levou-o para o Hospital das Letras.

Anexo XIII

O Hospital das Letras.

Frases:

1. A Vanessa ajudou o H a caminhar até ao hospital.

2. O doutor dois pontos guiou a Vanessa numa visita ao hospital.

3. Aqui, estavam quatro letras doentes.

4. A Vanessa observou todas as letras doentes, despediu-se e desejou-lhes as boas melhoras.

5. O doutor: (dois pontos) acompanhou-a até à porta do hospital e disse-lhe que não se preocupasse com o H e com as outras letras doentes

6. No regresso, a Vanessa encontrou o I. Em conversa, o I disse-se lhe que estava a caminho do circo. Perguntou à Vanessa se queria ir com ele. Ela respondeu que não. Tinha o seu pai à espera, na escola das letras.

7. A Vanessa encontrou ainda o A e lá foram a conversar.

8. Então o A explicou à Vanessa que as letras entram em todas as palavras, que gostava de entrar na palavra AMOR e não na palavra GUERRA. Disse ainda que as são todas importantes e que as pessoas muitas vezes, as usam mal.

9. A Vanessa disse então que não comia mais sopa de Letras. O A deu uma risada porque não eram essas letras mal usadas.

Anexo XIV

ESCOLA

ESCOLA

ESCOLA

CIRCO AS LET

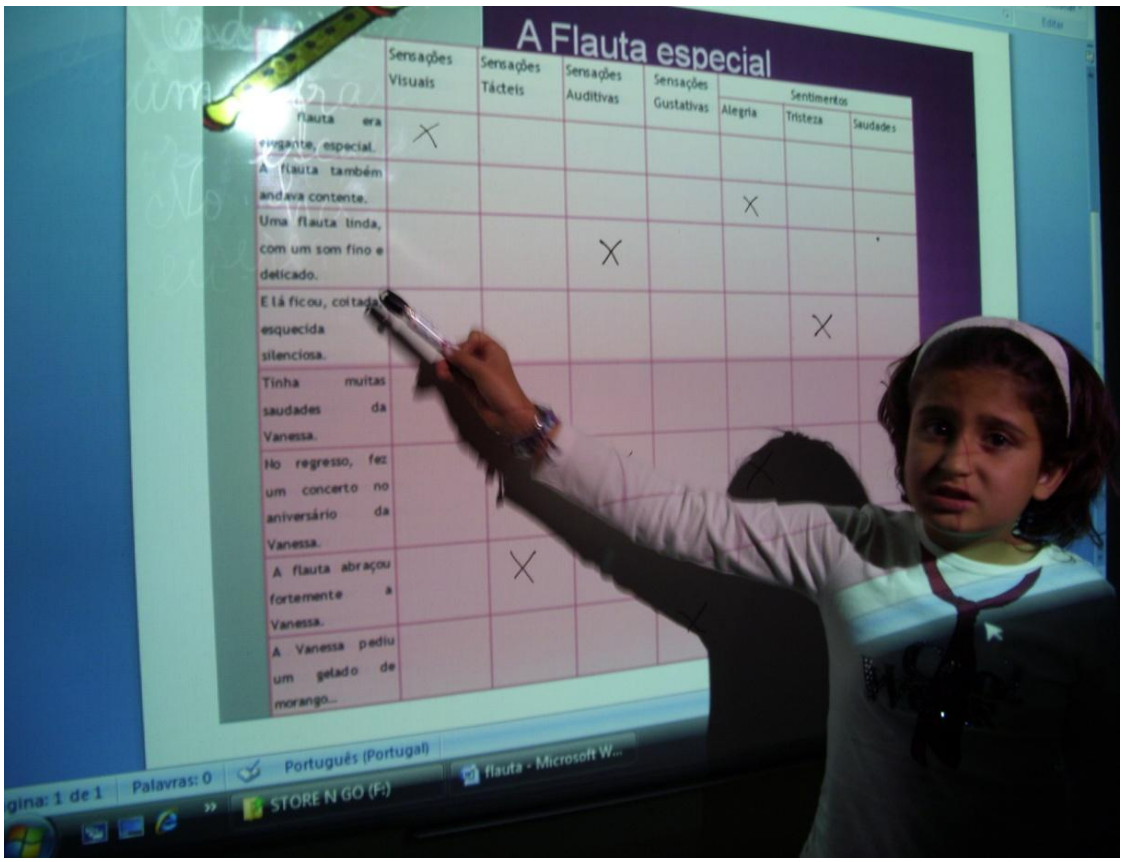
Anexo XV

LER
E...

LER
E...

Anexo XVI

	Sensações Visuais	Sensações Tácteis	Sensações Auditivas	Sensações Gustativas	Sentimentos		
					Alegria	Tristeza	Saudade
A flauta era elegante, especial.							
A flauta também andava contente.							
Uma flauta linda, com um som fino e delicado.							
E lá ficou, coitada, esquecida e silenciosa.							
Tinha muitas saudades da Vanessa.							
No regresso, fez um concerto no aniversário da Vanessa.							
A flauta abraçou fortemente a Vanessa.							
A Vanessa pediu um gelado de morango...							


A Flauta especial
Sensações Visuais
Sensações Tácteis
Sensações Auditivas
Sensações Gustativas
Sentimentos
Alegria
Tristeza
Saudades
flauta era
rgante, especial.
A flauta também andava contente.
Uma flauta linda, com um som fino e delicado.
E lá ficou, coitada esquecida silenciosa.
Tinha muitas saudades da Vanessa.
No regresso, fez um concerto no aniversário da Vanessa.
A flauta abraçou fortemente a Vanessa.
A Vanessa pediu um gelado de morango...
Português (Portugal)
Palavras: 0
STORE N GO (F:)
flauta - Microsoft W...