

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE LETRAS



NARRATIVAS E INTERACTIVIDADE

UM ESTUDO DE CASO

MÁRIO PEREIRA VICENTE

Covilhã, Junho

2010

CANDIDATO: Mário Pereira Vicente

ORIENTADORA:

Prof.^ª. Doutora

Maria da Graça Guilherme D´ Almeida

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

*À minha filha Vera
e à minha esposa São*

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho só foi possível devido a um variadíssimo conjunto de factores entre os quais, a colaboração e apoio de outras pessoas a quem não posso deixar de agradecer.

O meu especial e profundo agradecimento à Professora Doutora Maria da Graça Sardinha pelo rigor do acompanhamento, pela pertinência das suas observações, o franco interesse e a disponibilidade ímpar no decurso desta dissertação. Bem-haja pelas aprendizagens que me possibilitou.

Ao Director do Agrupamento de Escolas João Roiz pela colaboração prestada.

À professora Maria Emília e a todos os alunos que com a sua grande disponibilidade e vontade de colaborar, tornaram possível a concretização deste estudo.

À minha família e amigos, Lurdes, Quim, Alice e Ju pelo seu apoio, encorajamento e compreensão.

Em especial à São e à Vera, por serem o meu maior incentivo.

Resumo

A vinda do Magalhães para a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico tem originado alguma controvérsia. Entendemos que a vinda do computador para o contexto pedagógico vem responder às necessidades exigidas pela sociedade do momento. A escola do século XXI coloca-nos desafios múltiplos e complexos para os quais temos de encontrar respostas eficazes quer no modo, quer no próprio tempo.

Devido à falta de hábitos familiares em leitura seja nos contos e recontos de histórias, seja noutra tipo de leituras, foram-se criando distâncias entre a criança e os livros infantis. Este projecto visa recordar o mágico universo da infância, recuperando o gosto pelas histórias infantis, desenvolvendo, assim, a oralidade, a escrita e a compreensão, expressando as emoções e os sentimentos, a socialização e os valores morais.

A nossa dissertação procura valorizar o papel das narrativas e validar a importância das TIC na sala de aula. Assim sendo, procuramos saber até que ponto os alunos constroem recontos mais elaborados quando escutam uma narrativa lida pelo professor, ou quando a lêem no “Magalhães”.

Concluiu-se, fazendo uma síntese dos dados obtidos, e reflectindo sobre a importância do reconto, tendo por base a narrativa e o uso do “Magalhães”.

Abstract

The coming of the “Magalhães” to the primary school has caused some controversy. We believe that the coming of the computer to the teaching context is an answer to the needs required by society at the present time. The school of the twenty-first century presents us many complex challenges to which we must find effective answers in means and time.

Due to the lack of family reading habits in telling and retelling stories, or any other type of reading, a gap between children and children's books has arose. This project aims to remember the magical universe of childhood, regaining an appraisalment for the children's stories, developing orality, writing and comprehension, showing emotions and feelings, socialization and moral values.

Our dissertation seeks to value the role of narrative and to validate the importance of ICT in the classroom. This way, we try to unveil to what extent do students build more elaborate story retelling when they hear a story read by the teacher, or when they read it in the "Magalhães".

Our study was concluded making a synthesis of the achieved data and thinking about the importance of retelling, based on the narrative and the use of the "Magalhães".

Índice

Introdução.....	12
I Parte – Quadro de Conceitos	15
1-Promoção da Leitura e mundos da literacia	16
2 - Formação de Leitores.....	19
3 - A Leitura e Compreensão.....	29
4 - Os Macroprocessos	31
5 - Os contextos	34
6 - A narrativa.....	35
6.1 - Esquema da narrativa	38
6.2 - A controvérsia à volta da narrativa	38
6.3 - O reconto da narrativa	41
II Parte – Experiência Pedagógica	46
1 - O Estudo.....	47
1.1 – O Estudo de Caso	48
2 - Objectivo geral	51
3 - A Escola	52
3.1 - Caracterização do Agrupamento	52
3.2 - EBI João Roiz.....	52
3.3 - EB1 da Quinta da Granja.....	53
4 – Caracterização dos Intervenientes.....	54
4.1 - Grupo A.....	55
4.2 - Grupo B.....	56
5 - O Projecto Educativo do Agrupamento (articulação)	58
6 - A História (justificação).....	61
7 - Actividades.....	63
7.1 - Narrativa através do Magalhães – Grupo A.....	64
7.2 -Narrativa pelo professor – Grupo B	67

8 - O Reconto: Análise e Interpretação	68
9 – Análise dos dados recolhidos.....	72
9.1 - Análise do reconto	73
9.2 – Acrescentos	77
9.3 – Atributos	81
9.4 - Conectores	84
9.5 – Análise final	88
Considerações Finais	91
Bibliografia e Webgrafia.....	96
Bibliografia.....	97
Webgrafia.....	100
Anexos	101

Índice de quadros

Quadro 1 - A relação entre exclusão social, leitura e literacia. (Adaptado Coutinho e Azevedo, 2007: 37)	28
Quadro 2 - Modelo contemporâneo da compreensão na leitura. (adaptado Giasson 1993)	29
Quadro 3 - As componentes da variável leitor. (adaptado Giasson 1993)	30
Quadro 4 - Categorias presentes na gramática da narrativa. (adaptado de Giasson 1993)	32
Quadro 5 - Categorias das partes da narrativa. (adaptado de Giasson 1993)	33
Quadro 6 - Argumentos da controvérsia do ensino directo das categorias da narrativa. (adaptado de Giasson 1993)	39
Quadro 7 - Gráfico de uma narrativa clássica. (adaptado de Giasson 1993 - Cullin 1987)	44
Quadro 8 - Gráfico de uma história cumulativa. (adaptado Giasson 1993 – Cullinan 1987 aplicada à história O João Cabrito de N. Hogrogion 1972).....	45
Quadro 9 - Vantagens e Constrangimentos do Programa e-escolinha.	51
Quadro 10 - Clarificação dos temas da história.	62
Quadro 11 - Grelha de análise do Reconto. (Adaptado Giasson 1993).....	71
Quadro 12 - Análise de reconto Grupo A.....	73
Quadro 13 - Grelha de dados para Análise de reconto - Grupo A.	74
Quadro 14 - Análise de reconto grupo B.....	75
Quadro 15 - Grelha de dados para Análise de reconto - Grupo B.	76
Quadro 16 - Gráfico de Acrescentos do Grupo A.....	77
Quadro 17 - Gráfico de Acrescentos do Grupo B.....	78
Quadro 18 - Grelha de dados de Acrescentos - Grupo A e B.....	79
Quadro 19 - Gráficos percentuais de acrescentos dos Grupos A e B.....	80
Quadro 20 - Gráfico do número de atributos utilizados Grupo A.....	81
Quadro 21 - Gráfico do número de atributos utilizados Grupo B.....	81
Quadro 22 - Grelha com o número de atributos utilizados - Grupo A.	82
Quadro 23 - Gráfico do número de atributos utilizados - Grupo B.....	83
Quadro 24 - Quadro síntese da frequência dos atributos usados pelos alunos.	84
Quadro 25 - Gráfico de Conectores utilizados pelos alunos do Grupo A.	85

Quadro 26 - Gráfico de Conectores utilizados pelos alunos do Grupo B.....	85
Quadro 27 - Grelha de dados com o número de atributos utilizados - Grupo A.	86
Quadro 28 - Grelha de dados com o número de atributos utilizados - Grupo B.....	87

Introdução

A vinda do Magalhães¹ para a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico tem originado algumas celeumas não sendo nossa intenção alimentá-las. Entendemos que a vinda do computador para o contexto pedagógico vem responder às necessidades exigidas pela sociedade do momento. A escola do século XXI coloca-nos desafios múltiplos e complexos para os quais temos de encontrar respostas eficazes quer no modo, quer no próprio tempo.

As práticas de leitura não podem deixar de se associar a estas mudanças, pois se até há bem pouco tempo o conceito de leitor apenas se relacionava com o uso dos livros, a expansão das novas tecnologias trouxeram-nos um novo paradigma de leitor de facto, da era do Gutenberg² passámos há era de Marconi³.

A escola não pode alhear-se deste novo conceito de leitor nem das formas de o promover. Entendemos que se deve encontrar algum equilíbrio tanto no uso das chamadas ferramentas tradicionais, como no recurso às novas tecnologias .

O mundo actual é composto por mudanças que transformam aquilo que nos hoje parece evidente, num amanhã de dúvidas, que precisam de ser ultrapassadas. Ao professor é exigido que repense metodologias no sentido de formar jovens que não

¹ O Magalhães é um computador portátil de baixo custo, montado em Portugal. É baseado na segunda versão do portátil Classmate PC da Intel. O nome provém do navegador português Fernão de Magalhães. A montagem deste computador em Portugal, sob o âmbito do programa e-escolinha, resulta de um protocolo, anunciado em 31 de Julho de 2008, entre o Governo da República Portuguesa e a Intel para a criação de um consórcio com capitais maioritariamente portugueses formado pelas empresas J.P. Sá Couto, Prológica e a Intel (Wikipédia, a enciclopédia livre).

² João Gutenberg, ou Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg (Mogúncia, c. década de 1390 - 3 de Fevereiro de 1468) foi um inventor e gráfico alemão anthonny que introduziu a forma moderna de impressão de livros, que possibilitou a divulgação e cópia muito mais rápida de livros e jornais (Wikipédia, a enciclopédia livre).

³ Marquês Guglielmo Marconi (Bolonha, 25 de abril de 1874 — Roma, 20 de julho de 1937) foi um físico e inventor italiano[1]. Inventor do primeiro sistema prático de telegrafia sem fios, em 1896 (Wikipédia, a enciclopédia livre).

meros construtores de saber, mas que revelem capacidade autónoma e recorrente ao longo da vida.

O conceito de leitura não é de modo algum igual ao de algumas décadas atrás. De um leitor passivo passou-se a um leitor activo a quem cabe abordar o texto com as suas estruturas cognitivas, linguísticas, culturais e afectivas como refere Sardinha (2007). A autora convoca Eco para quem o texto não é mais um conjunto de um emaranhado de frases, mas algo que necessita que o leitor lhe dê vida.

O termo literacia entrou decididamente no quotidiano dos portugueses. Ora, até há bem pouco tempo falava-se em alfabetização. Hoje, acreditando na capacidade dos agentes de literacia, mais particularmente a escola, a par da participação activa das famílias, acreditamos na mudança. Se como temos vindo a afirmar, as sociedades estão sujeitas a mudanças, também a escola deve promovê-las. Com efeito, a escola e a sociedade devem andar de mãos dadas.

O Plano Nacional de Leitura é considerado como um desígnio nacional e alerta para a necessidade de formar leitores assíduos e habituais. Sem entrarmos na nossa história, sabemos que o povo português, até há bem pouco tempo, não tinha hábitos de leitura. Actualmente, a oferta é tão diversificada, que cabe à escola promovê-la, não só junto dos alunos como, também, junto das famílias, pois, entendemos que, as parcerias são fundamentais, uma vez que é no seio familiar que é feita a primeira socialização.

Retomando as novas tecnologias, a nossa dissertação procura responder ao equilíbrio que atrás comentámos. Assim sendo, procuramos saber até que ponto os alunos constroem recontos mais elaborados quando escutam uma narrativa lida pelo professor, ou quando a lêem no “Magalhães”.

Mediante o exposto, apresentamos os objectivos da nossa dissertação:

- Construir uma síntese sobre leitura e compreensão;
- Valorizar o papel das narrativas enquanto estruturas textuais capazes de desenvolver mecanismos de compreensão;

- Validar a importância das TIC na sala de aula.

Podemos então afirmar que a nossa dissertação se compõe de duas partes consideradas fundamentais. Na primeira parte apresentamos um quadro de conceitos. Na segunda, procedemos a uma experiência pedagógica cujo objectivo principal é entender de que forma os alunos constroem os seus recontos, tendo por base a narrativa “Um dia de Tempestade” de M. Christina Butler. No final, apresentamos as referências bibliográficas bem como a webgrafia dos sítios a que recorreremos.

I Parte - Quadro de Conceitos

1-Promoção da Leitura e mundos da literacia

Aumentar e enriquecer a competência leitora, de modo que o aluno seja capaz de interpretar um texto e captar a sua intencionalidade, reconhecer e desfrutar a sua dimensão estética e de linguagem, construir significados, colocar o que lê em relação a si mesmo, é um processo intimamente ligado ao desenvolvimento afectivo, individual e social do livro.

O processo de aquisição e consolidação de hábitos leitores é um caminho que se inicia na leitura partilhada, na socialização do texto e que termina na leitura solitária. Promover a leitura é, portanto, uma atitude permanente que se apoia na oferta de modelos. A acção da promoção da leitura na escola deve basear-se numa oferta regular de espaços e tempos de encontro com o livro, na aula e na biblioteca escolar. Sáiz (2007: 166) resume promoção de leitura como

Animar à leitura é aproximar o livro de forma fruitiva, para apreendê-lo, para fazê-lo próprio, para esta interacção livro/leitor permita a formação e o crescimento pessoal. Animar a ler é motivar, despertar a curiosidade, contagiar, expandir, fazer chegar, é criar leitores activos, participativos, que através da sua leitura, satisfaçam a sua curiosidade, cheguem a conclusões, contrastem com as suas próprias experiências aquilo que lêem.

No encontro de bibliotecários, professores e autores em Guadalajar (Espanha) em 2002, publicaram uma séries de conclusões com vista à promoção da leitura. Passamos a enumerar algumas delas:

- A promoção da leitura requer a união de esforços: escola, família, biblioteca pública, livraria, etc., sem esquecer que os decisores políticos (a Administração) se devem comprometer legal e necessariamente;
- A promoção da leitura exige tempo, acções repetidas, fugir da “espectacularização” da leitura;
- Os resultados só se vêem a longo prazo;
- Não se trata de ler mais mas ler melhor.

Face a este ponto de vista para a promoção da leitura Sáiz (2007) propõe uma política de animação de leitura baseada no seguinte:

- As bibliotecas como espaços de encontro;
- Um fundo documental seleccionado com qualidade;
- A organização de actividades e programas de forma periódica e constante;
- Proporcionar recursos a pais e educadores relacionados com a leitura;
- Despertar a curiosidade e o interesse pelo mundo dos livros;
- Proporcionar modelos leitores: personagens, atitudes, comportamentos, etc.;
- Potenciar o empréstimo de livros.

Neves et al (2007) referem que em Portugal, comparativamente com outros países, designadamente europeus, verificam-se baixos níveis de literacia e de hábitos e práticas de leitura, acrescidas ainda, da pouca frequência de bibliotecas. Dados estes confirmados por estudos que estão na base do lançamento do Plano Nacional de Leitura (PNL).

Para além do já referido, saiu em Diário da República, N° 133-12 de Julho a resolução n° 86/2006 que nos diz:

Os resultados globais de estudos nacionais e internacionais realizados nas últimas duas décadas demonstram que, no que respeita ao domínio da leitura, a situação de Portugal é grave, revelando baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar. Entre os estudos mais recentes, conta-se o Programme for International Student Assessment (PISA), lançado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em 1997 para medir a capacidade de os jovens de 15 anos usarem conhecimentos na vida real. Os resultados relativos a avaliação de níveis de leitura (literacia de leitura) revelam que Portugal se encontra numa situação muito desfavorável. Os primeiros elementos, publicados em 2000, colocaram 48% dos jovens portugueses nos patamares inferiores (1 ou 2) de uma escala de cinco níveis. E entre a primeira apresentação de resultados e a seguinte, em 2003, não se detectou evolução positiva. Também os resultados das provas de aferição, realizadas no final do 1º ciclo, tornaram evidente que a maioria das crianças faz a transição para o 2º ciclo sem ter adquirido competências básicas no domínio da leitura e da escrita. Apesar do investimento da escola e do investimento das bibliotecas, que, nas últimas décadas, têm vindo a desenvolver diversas actividades destinadas a promover o interesse pelo livro e o prazer de ler, a situação mantém-se preocupante. Para a alterar, torna-se urgente compreender as razões mais profundas do problema e encontrar o rumo que permita ultrapassá-lo. O PNL propõe-se criar condições para que os Portugueses alcancem níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita em

qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da ciência e desfrutar as grandes obras da literatura.

Com a criação do PNL, o XVII Governo Constitucional pretende constituir uma resposta institucional à preocupação pelos baixos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens. O PNL materializa-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, particularmente entre a população escolar.

Destacam-se, como principais objectivos:

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

Pretende-se com o PNL que as escolas e jardins-de-infância trabalhem com conjuntos diversificados de livros, adequados a cada nível de escolaridade. Podem, ainda, ser chamados a colaborar escritores, ilustradores, criadores e outras entidades que se disponibilizem a participar em acções ou a promover iniciativas.

Foram também definidas linhas de estratégias que passamos a enumerar:

- i) alargar e diversificar as acções promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais;
- ii) contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura;
- iii) assegurar formação e instrumentos de apoio;
- iv) inventariar e otimizar recursos e competências;
- v) criar e manter um sistema de informação e avaliação.

Juntamente com os programas de promoção da leitura lançados no âmbito do PNL, é desejável que surjam diversas iniciativas de âmbito local, regional e nacional. Iniciativas essas que devem ser promovidas por organizações da sociedade civil, por profissionais e por voluntários. Se a responsabilidade for assumida colectivamente, tanto melhor, pois mais depressa se aumentarão os níveis de literacia.

2 - Formação de Leitores

Pontes e Barros (2007: 69) fizeram uma reflexão à volta do papel da escola na promoção da leitura dizendo,

o que sempre foi proposto na verdade não se efectivou, que a escola tem interpretado essa incumbência de maneira mecânica e estática, sem conferir sentido ao ler. Dessa forma a leitura não parece ser fonte de prazer ou proporcionar significado para o educando, apenas reproduzindo o autoritarismo vigente na relação professor/aluno, bem como a relação de dominação existente na sociedade, de uma minoria detentora do poder que consegue impor os seus valores a uma maioria que não parece ter os seus valores reconhecidos.

Nesta perspectiva, entendemos que o papel das bibliotecas escolares, enquanto lugares de promoção da leitura, deve ser aqui acentuado.

A insuficiência de hábitos e práticas de leitura da população portuguesa foi uma preocupação reconhecida pelo Governo, levando-o a propor medidas, como forma de

incentivar uma maior utilização do livro nas metodologias de ensino, na organização do tempo escolar e no desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede. Para analisar e propor medidas nesse âmbito, foi criado um grupo de trabalho constituído por elementos do Ministério da Cultura e Ministério da Educação pelos Despachos Conjuntos nº 43/ME/MC/95 e nº5/ME/MC/96. Esse grupo de trabalho lançou a rede das bibliotecas escolares.

A biblioteca escolar é uma estrutura educativa essencial a todo o processo ensino aprendizagem, assumindo funções de carácter informativo, educativo, cultural e recreativo. Segundo Veiga et al. (1996), a biblioteca deverá ser entendida como um centro de recursos multimédia e de livre acesso, destinado à consulta e à produção em diferentes suportes. Deverá, também, tornar-se um centro de iniciativas, inseridas na vida pedagógica da escola e aberta à comunidade local.

Estando este espaço integrado na escola, constitui um dos principais recursos para o desenvolvimento curricular e as suas actividades devem ser integradas nas restantes actividades da escolares fazendo parte do seu Projecto Educativo. Sendo, pois, um espaço privilegiado para a promoção da leitura lúdica, nomeadamente de obras literárias e de ficção adequadas à idade dos alunos.

De acordo com estes princípios, Veiga et al. (1996) referem que a biblioteca escolar deve constituir-se como o centro da organização pedagógica da escola, orientado para a informação e actividades culturais com vista a atingir, entre outros, os seguintes objectivos:

- tornar possível a plena utilização dos recursos pedagógicos existentes e dotar a escola de um fundo documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas e projectos de trabalho;
- permitir a integração dos materiais impressos, audiovisuais e informáticos e favorecer a constituição de conjuntos documentais, organizados em função de diferentes temas;
- desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como: seleccionar, analisar, criticar e utilizar documentos; desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, a solicitação do professor ou de sua própria iniciativa; produzir sínteses informativas em diferentes suportes;

- estimular nos alunos o prazer de ler e o interesse pela cultura nacional e universal;
- ajudar os professores a planificarem as suas actividades de ensino e a diversificarem as situações de aprendizagem;
- associar a leitura, os livros e a frequência de bibliotecas à ocupação lúdica dos tempos livres” (Veiga et al. 1996: 34).

Ainda, de acordo com os mesmos autores, as bibliotecas escolares têm que garantir um conjunto de condições mínimas de instalação e funcionamento para a concretização destes objectivos como sejam: uma equipa educativa; instalações adequadas; espaços especializados; uma política documental ajustada à população escolar; uma dotação orçamental própria; princípios de organização e funcionamento e articulação em rede com outras bibliotecas escolares ou públicas.

Para que a rede de bibliotecas escolares se desenvolva e concretize os objectivos propostos, é necessário coordenar um conjunto de estudos e actividades recorrendo a estratégias de operacionalização inicialmente definidas no Projecto Educativo (P.E.) da escola, como foi referido anteriormente, e no Plano Anual de Actividades (P.A.A.). Como exemplo, vamos apresentar as estratégias de operacionalização ao nível da Biblioteca Escolar no Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas⁴ onde é realizado este estudo.

(...) A Biblioteca Escolar é parte integrante do processo ensino/aprendizagem. Oferece ao utilizador serviços de aprendizagem e documentos em vários suportes, que complementam os manuais escolares e enriquecem as estratégias de ensino/aprendizagem. É também um meio essencial para atingir a literacia da informação e formar pensadores críticos.

Através deste espaço procura-se:

- Tornar possível a plena utilização de recursos pedagógicos existentes e dotar a escola de um fundo documental adequado às necessidades das diferentes disciplinas e projectos de trabalho;

⁴ Tudo o que é dito sobre a Biblioteca Escolar do Agrupamento foi retirado do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades que se encontra no Portal do Agrupamento.

- Permitir a integração dos materiais impressos, audiovisuais e informáticos e favorecer a constituição de conjuntos documentais, organizados em função de diferentes temas;
- Desenvolver nos alunos competências e hábitos de trabalho baseados na consulta, tratamento e produção de informação, tais como: seleccionar, analisar, criticar e utilizar documentos;
- Desenvolver nos alunos hábitos de trabalho, de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo, por solicitação do professor ou por iniciativa própria;
- Desenvolver nos alunos competências para reproduzir sínteses informativas em diferentes suportes;
- Estimular nos alunos o prazer de ler e o interesse pela cultura nacional e internacional;
- Ajudar os professores a planificarem as suas actividades de ensino e a diversificarem as situações de aprendizagem;
- Associar a leitura, os livros e a frequência de bibliotecas à ocupação lúdica;
- Estabelecer estreita ligação com os Projectos Curriculares de Turma e com as actividades dos Clubes e Projectos;
- Promover e/ou dinamizar actividades de complemento dos curricula.

Assim, o Plano Anual de Actividades da Biblioteca Escolar do Agrupamento atrás, referido, contempla as seguintes actividades:

- Registo dos documentos entrados;
- Classificação / Indexação;
- Tratamento informático do acervo Documental;
- Arrumação e organização do espaço;
- Atendimento;
- Acompanhamento dos utilizadores na pesquisa, selecção e tratamento da informação;
- Recolha, selecção e divulgação de notícias;
- Aquisição e divulgação de documentos livro e não livro;
- Baús PNL/ Área de Projecto;
- Entrega de Baús Itinerantes;
- Manutenção do blog da BECRE na página do Agrupamento;
- Criação de instrumentos que permitam a elaboração de estatísticas;
- Leituras Partilhadas;
- Encontros com escritores;
- Participação na elaboração de materiais de apoio aos curricula;
- Realização de concursos – periodicidade Mensal;
- PNL para crianças com NEE, com recurso ao Sistema Pictográfico de Comunicação (SPC);
- Construção de tabelas;

- Enriquecimento do acervo documental da BECRE com livros adaptados para alunos com NEE;
- Comemorar efemérides.

Assim, torna-se urgente que a escola tenha uma postura mais aberta e proponha actividades de mudança na prática de formação de leitores capazes de se assumirem como reflexivos, capazes e críticos. Para isso, Pontes e Barros (2007: 70) partem de

um conceito de leitura caracterizado pela acção racional que relaciona o individuo que lê e o mundo que o cerca, e entendemos que esta acção não pode ser mecânica, nem menos estática, mas uma acção em que se admitem as várias interpretações o desvendar dos significados omitidos no texto que deixam de ser deduzidos, inventados e uma busca da consciência do ser do mundo.

As autoras concluem que

ler é uma acção complexa, requer abstracção, capacidade de pensar, reflectir, que envolve as informações apresentadas pelo texto com o que o leitor já tem, já traz consigo mesmo o que para Smith (1991) representa o seu repertório de leitura, e para Freire (1990) a leitura do mundo.

A leitura abre assim caminhos ao pensamento crítico e a novos horizontes, mas também dá prazer e dá largas à imaginação. Mas para se gostar de ler é preciso saber ler sem esforço e ter motivação para o fazer, sendo o professor uma ajuda essencial e necessária para levar os alunos a ter gosto pela leitura. É neste âmbito que surgem as actividades de pré-leitura, durante a leitura e após a leitura, como referem Pontes e Barros (2007). Estas actividades vão valorizar o aluno como leitor, o seu conhecimento, as suas experiências e as suas vivências.

Seguidamente, iremos abordar os objectivos de cada uma destas actividades pelo ponto de vista das autoras acima referidas:

- Actividades de pré-leitura – pretendem activar e construir a competência enciclopédica do aluno através da exploração da capa, do título das ilustrações, encorajando-o a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências. Vai despertar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura.
- Actividades durante a leitura – solicitam o desenvolvimento de competências tais como: preparar o aluno para usar estratégias de compreensão; familiarizá-lo com a estrutura do texto; focar a sua atenção na linguagem; facilitar a

compreensão sobre as personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave; colaboração de sentidos e interpretações.

- Actividades após a leitura – têm como objectivos: encorajar respostas pessoais; promover a reflexão sobre o texto; facilitar a organização, a análise e a síntese de ideias; proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas.

Após estas actividades, também, se podem proporcionar experiências de escrita, mas evitando as de exploração “gramatical” ou a tradicional “composição”, o que em nada iria contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, mas sim um pretexto para dar matéria. Pois, como referem as autoras, “Afinal, ler, escrever, ouvir e falar são habilidades linguísticas interligadas e que se apoiam mutuamente” (Pontes e Barros 2007: 73).

Todavia, de nada servem tais competências quando não forem devidamente aplicadas. Este procedimento remete-nos para o vocábulo “Literacia” sobre o qual vamos reflectir como um saber em uso.

Chauveau (1993 citado por Sardinha 2007: 6), a propósito do conceito de leitura, refere-se às práticas actuais diferenciando-as de antigamente.

Actualmente ensinar a ler é um projecto muito ambicioso. O aluno só se tornará leitor se desenvolver um comportamento de leitor. Para isso terá de fazer da leitura um projecto de vida. Deste modo em momento algum da nossa existência podemos afirmar que já adquirimos a nossa competência máxima em leitura. Ler até morrer.

Então, não estará a leitura relacionada com a literacia? Calçada (2007: 11) refere que até há pouco tempo,

o conceito de leitor se associava à frequência de leitura e ao uso de bibliotecas, hoje a expansão dos ambientes digitais recoloca este conceito numa outra representação formal e literária, emancipada do tempo e do espaço em que a actividade leitora se concretiza. Os nossos jovens para passar mais tempo a ler e escrever nessa interacção única que o hipertexto permite, mas corresponde esta atitude a práticas de leitura, a competência leitora capazes de lhes abrir o acesso a uma obra literária ou científica? Ou, pelo contrário traduzem-se numa outra modalidade de leitura e escrita mas redutora nas

sentidos, menos exigente conceptualmente, mas ainda assim, leitura? Ou exactamente será esta ambivalência de formatos e textos, mais responsabilizante para a escola e educadores pela necessária associação de melhores e mais competências tradicionais de leitura com as novas competências literácicas, que subjazem aos ambientes digitais e às quantidades massivas de informação?

A alteração dos modelos e modos de leitura gerou a emergência de outras representações no acesso ao conhecimento indutoras, ainda, de mudanças cognitivas: a estrutura da “rede” e a sua lógica de acesso vêm alterar a estrutura de pensamento analógico associada aos suportes tradicionais, substituindo-se e/ou coexistindo com uma estrutura de pensamento também ela digital.

Por conseguinte ter competência em leitura implica saber aceder à nova sociedade de informação. Vejamos como Notari, O’Connor, Vadasy (2001 citados por Fernandes 2007: 19), entende a literacia:

Por literacia entenderemos o domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros actos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho. Desde os anos 80 que educadores e investigadores têm revisto as suas perspectivas sobre como e quando inicia a sua aprendizagem literácita. Segundo a perspectiva de literacia emergente, esta aprendizagem é complexa quer do ponto de vista sociológico e psicológico, quer do ponto de vista linguístico.

O desenvolvimento da literacia adquire-se através de experiências linguísticas ao longo da infância, assim estas competências começam a acumular-se muito antes do processo formal da aprendizagem se iniciar. Segundo Burns et al. (1999 citados por Fernandes 2007: 20),

para a emergência de uma competência literácita é necessário assegurar que se reúnem oportunidades de desenvolver uma linguagem oral competente, incluindo o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, e reconhecimento de letras, as consciências de regras de escrita e, motivação para a leitura.

Podemos então, dizer que para se atingir uma competência literácita temos que incluir, desde muito cedo na criança, um conjunto de experiências e conhecimentos até à entrada para a escola básica. Por tudo isto, já no jardim-de-infância se devem incluir actividades estimuladoras para a prática da literacia.

Fernandes (2007) reafirma que existe diversidade de modelos educativos na educação pré-escolar o que nem sempre é benéfico, pois, leva os educadores a utilizar “modelos estáticos e limitados”, Fernandes (2005 citado por Fernandes 2007: 20). Esses modelos desenvolvem-se à volta de dois pólos: i) modelos mais académicos; ii) modelos curriculares e interactivos.

- i) Modelos académicos – são modelos centrados na aprendizagem e têm-se desenvolvido à volta da necessidade de desenvolver a mestria da criança nas questões da literacia e numeracia na opinião de Katz & Chard (2000 citados por Fernandes 2007). Nesta perspectiva, a criança fica muito dependente do adulto para desenvolver aprendizagens, sendo estas fundamentais para as novas aquisições.
- ii) Modelos curriculares interactivos – são modelos centrados no desenvolvimento com perspectivas construtivistas em que as crianças são construtores activos da sua própria aprendizagem. Tem como objectivo dar oportunidades de exploração, descoberta e construção de conhecimento.

Na verdade, Fernandes (2007) diz ser consensual a ideia de que programas de educação pré-escolar, sistematizados sob a forma de programas académicos, são importantes para crianças, cujo meio social e ambiente cultural não oferece estímulos e experiências, que sustentem uma aprendizagem informal de conjunto de conhecimentos básicos (vocabulário; nomes das cores; letras do alfabeto; etc...).

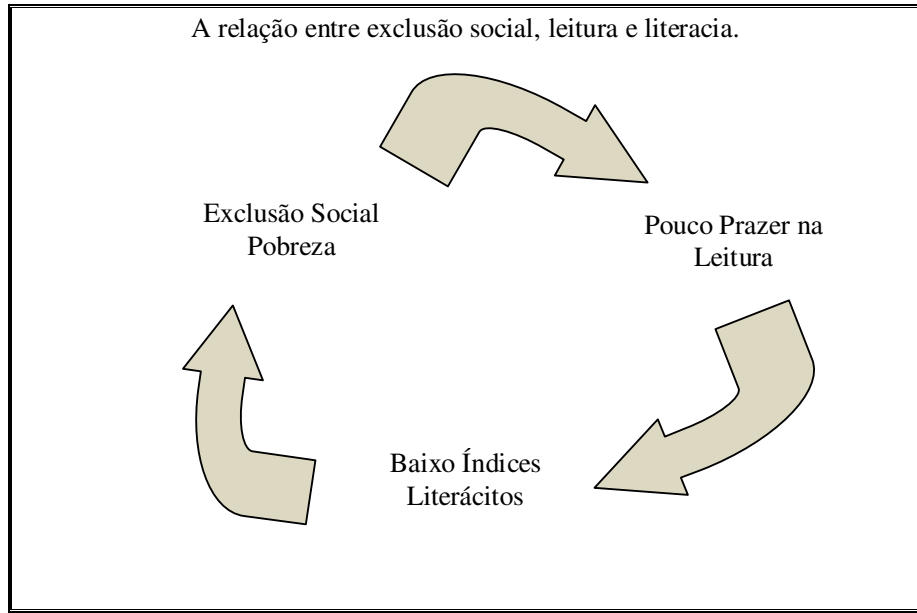
O mesmo autor refere que:

a construção de uma medida de qualidade pré-escolar no âmbito do desenvolvimento cognitivo-linguístico deverá ter em conta um conjunto de princípios estruturais fortemente descritos pela investigação como fortemente relacionados com o sucesso subsequente na aprendizagem da leitura e escrita, em particular, e o desenvolvimento de competências literárias, em geral (Gunn, Simmons & Kameenui, 1998 citado por Fernandes 2007: 21-22).

Este autor aponta experiências estimuladoras para a prática da literacia, como:

Actividades práticas	O que permitem
<ul style="list-style-type: none"> • Registos de actividade (tarefa de rotina diária) • Quadros de presença (tarefa de rotina diária) • Outros materiais escritos • Explorar livros 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar que é o texto que transporta a informação - Observar que o texto possui um estrutura visual (inicia-se no topo da página, desenvolve-se da esquerda para a direita e continua na página seguinte)
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de escrita (desenhos e registos de grupo ou individuais) 	<ul style="list-style-type: none"> - conceptualização de elementos com: palavra, espaço, linha, página, capítulo e ilustração
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades linguísticas: ler histórias, exploração de lengalengas, rimas e cantigas • Exploração de regularidades rítmicas de palavras conhecidas 	<ul style="list-style-type: none"> - experimentar o uso da linguagem para narrar acontecimentos reais ou imaginados, exprimir desejos e sentimentos, dar instruções ou manter relações - desenvolver consciência sobre regularidades fonológicas

Em Coutinho e Azevedo (2007) encontramos na literacia a falta de hábitos de leitura que pode provocar exclusão social.



Quadro 1 - A relação entre exclusão social, leitura e literacia. (Adaptado Coutinho e Azevedo, 2007: 37)

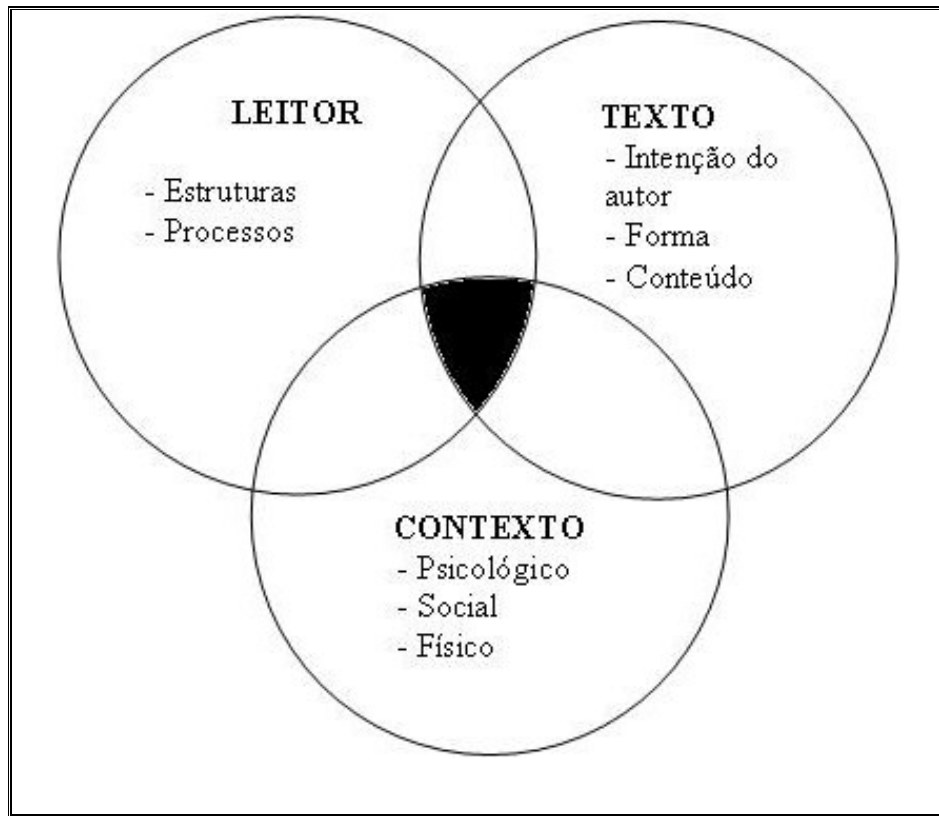
Os mesmos autores dizem que é necessário:

- Criar uma cultura de escola na qual todas as crianças e jovens são encorajados a ser leitores entusiastas e tornar as práticas de leitura num hábito consistente.
- Apoiar os pais no encorajamento da leitura em casa.
- Tirar partido do gosto de ouvir e contar histórias.
- Organizar programas de leitura em parceria com instituições de apoio social e outras organizações educativas locais.
- Proporcionar exemplos adequados de leitura, pelo adultos mediadores.

(Coutinho e Azevedo, 2007: 37)

3 - A Leitura e Compreensão

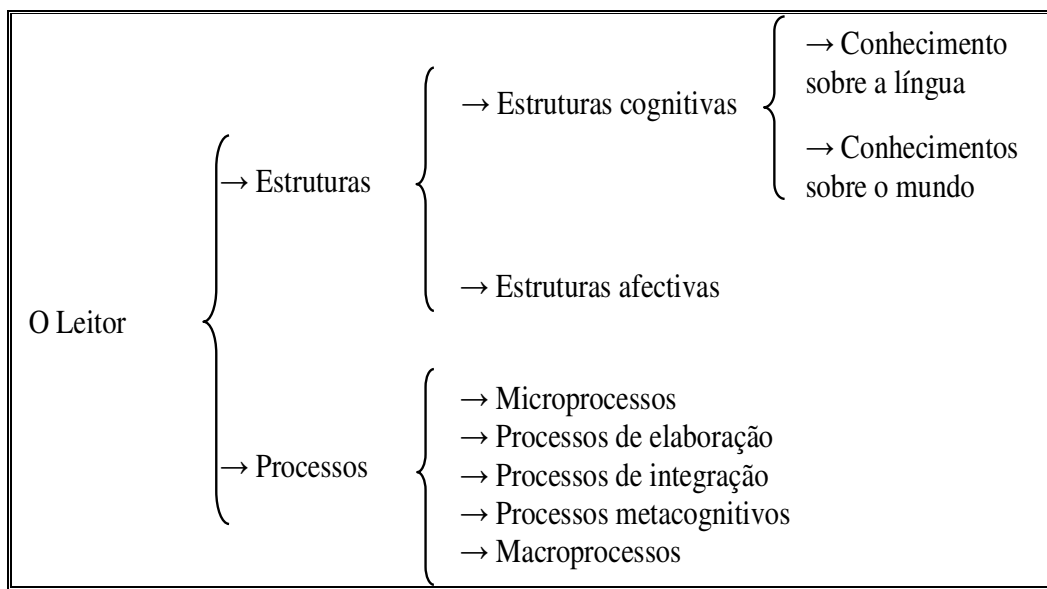
A leitura implica falar de compreensão, como já afirmámos. Esta será tanto maior à medida que o sujeito leitor for desenvolvendo as suas competências leitoras. Em Giasson (1993) encontramos o modelo de compreensão de leitura que implica três componentes em interacção: o leitor, o texto e o contexto.



Quadro 2 - Modelo contemporâneo da compreensão na leitura. (adaptado Giasson 1993)

Vejam os cada variável em pormenor:

O leitor, também ele implicado nas estruturas e processos, é apresentado da seguinte forma:



Quadro 3 - As componentes da variável leitor. (adaptado Giasson 1993)

Quanto aos contextos, estes compreendem elementos que não fazem parte do texto e a autora já citada aponta o contexto psicológico, o social e o físico como elementos que influem na compreensão do texto. Quanto ao texto, diz respeito à estrutura do mesmo, ou seja, ao modo como as ideias estão organizadas, os conceitos apresentados a partir dos conhecimentos do leitor. Pela importância atribuída a esta variável iremos retomá-la na parte prática do estudo.

Voltando à variável leitor, tentaremos explicar os processos a que recorre ao interagir com o texto, sendo eles:

- Microprocessos - reconhecimento das palavras, leitura de grupos de palavras e à microselecção.
- Processos de integração - o sujeito leitor utiliza referentes, conectores e inferências baseadas em esquemas.

- Macroprocessos - é feita a identificação das ideias principais, resumo e utilização da estrutura do texto.
- Processos de elaboração - o leitor utiliza previsões, imagens mentais, resposta afectiva, ligação com os conhecimentos e raciocínio.
- Processos metacognitivos - é feita a identificação da perda da compreensão e reparação da perda de compreensão.

Embora a autora aponte formas de ensino explícito para cada um dos processos com que o leitor aborda o texto, a nossa tese enquadra-se nos macroprocessos, mais propriamente na capacidade de elaborar o reconto enquanto técnica da narrativa. O ponto seguinte aponta para uma descrição dos macroprocessos.

4 - Os Macroprocessos

Vejamos a estrutura dos textos narrativos em que existe uma grande variedade: a lenda, o conto, a fábula... e a narrativa. O tipo de texto que tem sido mais estudado na escola e que tem suscitado maior número de pesquisas em educação é a narrativa, que também é abordado como um texto de estrutura narrativa.

Segundo Giasson (1993) a gramática da narrativa tem a ver com a estrutura dos textos. É um sistema de regras que tem como finalidade escrever regularidades presentes na narrativa. Estas regras descrevem as partes que compõe uma história e o modo como elas estão organizadas. Existem várias gramáticas de diferentes autores em que, embora a identificação das partes essenciais da narrativa possa variar, diversos elementos são comuns. O quadro que em de seguida apresentamos mostra diferentes categorias que geralmente se encontram nas gramáticas da narrativa.

1) Exposição	Descrição da ou das personagens, do tempo, do lugar, bem como da situação inicial, isto é, a situação na qual se encontra a personagem no início da história. É muitas vezes introduzida por: “Era uma vez...”.
2) Acontecimento desencadeador	Apresentação do acontecimento que faz arrancar a história. É muitas vezes introduzido por: “Um dia...”.
3) Compilação	Compreende: - a reacção da personagem: o que a personagem pensa ou diz como reacção ao elemento desencadeador; - o objectivo: o que a personagem decide fazer a propósito do problema central da narrativa; - a tentativa: o esforço da personagem para resolver esse problema.
4) Resolução	Revelação dos resultados frutíferos ou infrutíferos da tentativa da personagem, isto é, resolução do problema.
5) Fim	Consequência a longo prazo da acção da personagem. (facultativo) Exemplo: “E viveram felizes para sempre.”
6) Moral	Preceito ou lição que se pode tirar da história. (facultativa)

Quadro 4 - Categorias presentes na gramática da narrativa. (adaptado de Giasson 1993)

Apesar de a maior parte das categorias estarem presentes numa narrativa, algumas podem estar apenas mencionadas ou até mesmo ausentes. “Por exemplo o tempo e o espaço são por vezes imprecisos quando são menos importantes numa narrativa. O mesmo se passa com o fim e a moral que são sempre explícitos”, afirma Giasson (1993: 133).

Vamos apresentar de seguida uma história simples, só com um episódio, analisada por Giasson (1993), que compreende cada uma das partes da narrativa, para melhor identificarmos as categorias da mesma.

EXPOSIÇÃO	“Era uma vez (tempo) um dragão feroz (personagem) que vivia numa caverna sobranceira a uma aldeia (espaço) e que amedrontava toda a gente (...) (situação inicial)”.
ELEMENTO DESENCADEADOR	“(…) Um dia este dragão caiu a um lago e perdeu a capacidade de lançar chamas. Já não podia assustar os aldeões, lançando fogo em direcção a eles (...)”.
COMPILAÇÃO	“(…) O dragão receava que a gente da aldeia viesse à sua caverna para o caçar (reacção); queria muito voltar a produzir fogo (objectivo). Assim, correu para o restaurante mexicano mais próximo, pediu o <i>taco</i> mais picante, o chili mais forte e uma forte dose de piri-piri. Engoliu tudo isto e soprou (tentativa) (...)”.
RESOLUÇÃO	“(…) Ué! O fogo jorrou! O dragão podia de novo lançar chamas. (...)”
FIM	“(…) Voltou para a sua caverna e viveu feliz para sempre a aterrorizar os aldeões com as suas maravilhosas chamas.(...)”

Quadro 5 - Categorias das partes da narrativa. (adaptado de Giasson 1993)

Existem, no entanto, histórias compostas de diversos episódios que levam à resolução da intriga. Nestes casos, cada episódio contém uma ou mais tentativas de resolução do problema e o resultado dessas tentativas por parte da ou das personagens.

5 - Os contextos

Pimenta (2005: 56-57) baseado em Giasson (1993) diz que:

o acto de ler constitui-se como actividade dinamizada por alguém (leitor), interagindo com um dado material (texto), em determinadas circunstâncias (contexto), tenham estas ver consigo mesmo, com a sua predisposição para o cumprimento da actividade, ou com a finalidade desta (contexto psicológico que mantém uma ligação indelével com as dimensões afectiva e cognitiva mobilizadas pelo leitor quando lê) com o meio em que se processa a leitura (contexto físico), ou ainda com as formas de interacção que estabelecem entre o leitor e o professor, ou leitor e os seus pares (contexto social).

Irwin (1986) é referenciado por Pimenta (2005) como sendo um parente próximo de Giasson (1993) pois refere-se ao contexto também de três formas diferentes: o contexto do leitor (quem lê), o contexto textual (o que se lê) e contexto situacional (porquê, quando e onde se lê).

Vamos de seguida fazer uma abordagem a estes contextos de Irwin (1986) pela perspectiva de Pimenta (2005). O contexto do leitor, incide nas características individuais, fundamentais no tipo de leitura efectuada, ou seja, o leitor interpreta o que lê de acordo com os seus conhecimentos, experiências de vida e emoções.

No contexto textual, a importância no momento da leitura tem também a ver com os conhecimentos prévios, tanto de natureza exógena, como endógena (vivências e experiências pessoais). Assim, a compreensão na leitura varia consoante a idade, o grau de desenvolvimento cognitivo, sócio-afectivo e sensível, a finalidade, a disposição, o interesse e a motivação do leitor.

Quanto aos contextos situacionais, podemos afirmar que, apesar de o leitor ser capaz de ler ou estar motivado para a leitura não garante que compreenda o texto apenas porque este não suscita dificuldades de maior. Existem outros factores que vão condicionar o grau de capacidade na leitura e que passam pela própria situação de leitura. Assim, segundo Irwin (1986), a compreensão, a interiorização dos objectivos das tarefas, dos objectivos de leitura, a articulação entre o questionário apresentado e os

ditos objectivos, situações de ordem emocional, social e física são algumas das questões que importa ponderar no momento da leitura, seja esta efectuada na escola ou não.

Segundo Ruddell e Unrau (1994) referidos por Pimenta (2005), consideram que a aprendizagem em geral, e a aprendizagem da leitura em particular, estará sempre dependente do trabalho que o professor consiga desenvolver com os seus alunos, assim como do ambiente que este venha a criar. Estes investigadores concebem a actividade da compreensão de leitura como participada, congregadora da variáveis leitor, texto e comunidade de sala de aula.

É importante a interacção com o grupo social e cultural em todo o processo de aprendizagem de leitura segundo Gee (2001) mencionado por Pimenta (2005).

Em resumo Pimenta (2005: 60) diz que:

o acto de ler, em sentido lato, é uma prática individual (embora muito marcada por aquilo que cada leitor é, enquanto elemento de um todo social), e partilhada em contexto escolar, sendo certo que, numa mesma turma escolar pode haver diferentes modelos culturais e sociais.

6 - A narrativa

O termo narrativa tem presentemente uma vasta panóplia de significados como menciona Pimenta (2005) ao referir-se a Carlos Reis e Ana C. Lopes no seu Dicionário de Narratologia (1994: 270-274) em que pode este ser sinónimo de “enunciado”, ou “o equivalente ao conjunto dos conteúdos representados em determinado enunciado” associam-no ainda ao acto de relatar. Pimenta (2005: 53) menciona ainda que

G. Genette falava de narrativa como “discurso” enquanto R. Barths a entendia como texto, não necessariamente prosa, caracterizando-se, fundamentalmente, pela enunciação, através do narrador de um universo particular, constituído por personagens e eventos reais ou fictícios, situados no tempo e no espaço (Lamas, 2000).

Na opinião de Pimenta (2005) Carlos e Ana C. Lopes (1994) equacionam o estudo da narrativa, enquanto modo literário destacando um conjunto de elementos:

1. poder concretizar-se em suportes expressivos diversos (verbal, icónico e verbo-icónico);
2. efectivar-se no universo literário assim como fora dele (imprensa, historiografia, relatórios, vida).

Assim, ainda para estes autores reflectindo sobre este conceito, há a considerar três dominantes do processo narrativo:

- Distanciamento em grau variável, entre o sujeito que narra e aquilo que narra;
- Exteriorização, traduzível na (re)criação de um universo narrativo, onde as personagens, os eventos, os espaços, etc. são descritos e caracterizados, e perante os quais o narrador assume uma atitude de neutralidade;
- Dinâmica temporal, relacionada não apenas com história relatada mas também com o próprio discurso.

Pimenta (2005: 54) diz que “ao procurar definir narrativa, aceita o risco de, a associar a uma “representação de acções e acontecimentos” Adam (1997-b: 18), no sentido que se trata da transposição (mais do que da imitação) da acção humana no e pelo próprio texto.”

Todavia, o mesmo autor refere que a questão da temporalidade é essencial para se considerar determinado relato como narrativa, porque os acontecimentos nas narrativas encontram-se ligados entre si, projectando a acção para um determinado final.

Sendo a narrativa um conjunto de acção/acções sucessivas, é importante que essa sequência obedeça a princípios de natureza cronológica. Mas, tão ou mais importante ainda

é o nexa de causalidade que entre elas se pode estabelecer, significando tal que umas devem resultar das outras; assim, a tão indispensável unidade de acção decorre em primeira análise, da relação causal que se estabeleças entre as suas acções e em muito

menor grau, da sua lógica temporal, ou da possível presença de pelo menos uma personagem ao longo de todo o texto. (Pimenta 2005: 54)

Outro conceito a referir nos estudos de narratologia é o de transformação, em que Adam (1997) citado por Pimenta (2005: 54) diz que “esta realidade é muito mais do que a mera explicitação do fluir do tempo; é antes a mudança”.

Segundo Pimenta (2005) podemos assumir que as acções vividas (através do tempo) por um determinado sujeito se transformam, enquanto se desenrolam assume-se que as narrativas se materializam enquanto processos únicos.

Segundo Aristóteles, (1999: 41 citado por Pimenta 2005), a ideia deste processo foi entendida durante muito tempo como ao equivalente à estrutura da narrativa, segundo três critérios base: ter princípio, ter meio e ter fim, ou, ainda, a estrutura da narração referida pela maneira clássica: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Resumindo, Pimenta (2005) apresenta os seis elementos definidos por Adam (1997) que devem estar presentes em qualquer narrativa que são:

1. Temporalidade – sucessão de eventos através de uma linha temporal;
2. Unidade temática – conferida pela presença constante de, pelo menos, uma personagem;
3. Transformação de predicados;
4. Processos;
5. Causalidade narrativa;
6. Avaliação final.

6.1 - Esquema da narrativa

O esquema da narrativa diz respeito ao leitor e pode ser definido como “uma representação interna idealizada das partes de uma narrativa típica” (Mandler e Johnson, 1977: 111) citados por Giasson (1993: 137). Este autor continua a referir que:

o esquema da narrativa é relativo a uma estrutura cognitiva geral no espírito do leitor, que este utiliza para tratar a informação da narrativa. O leitor utiliza este esquema para prever o que se vai passar a seguir, na história, para determinar os elementos importantes da mesma...

Giasson (1993) afirma, ainda, que este conhecimento da narrativa é intuitivo e começa a aparecer na pré-escolaridade desenvolvendo-se com a idade. Então, para compreender uma narrativa o leitor tem que identificar as motivações e as intenções das personagens a partir da sua experiência pessoal, sendo mais limitado nas crianças.

6.2 - A controvérsia à volta da narrativa

Existem vários estudos que pretenderam estabelecer uma ligação entre a estrutura da narrativa e a sua compreensão. Alguns autores são a favor do ensino da consciencialização, por parte dos alunos, dessa estrutura para melhor compreensão dos textos narrativos. Outros são a favor da abordagem indirecta através de perguntas sobre a narrativa lida, de modo a que os alunos possam identificar a informação contida.

Giasson (1993) apresenta um resumo de Fitzgerald (1989) sobre os principais argumentos contra e a favor do ensino directo das categorias da narrativa, num quadro que passamos a apresentar.

Argumentos contra:	Argumentos a favor:
1) Conhecer a estrutura canónica da narrativa não ajudará os alunos a compreenderem as numerosas narrativas não canónicas que encontrarão posteriormente.	1) Ensinar a estrutura canónica da narrativa ajudará os alunos a compreenderem e a produzirem a maior parte das narrativas.
2) A maior parte dos alunos aprenderão por si próprios as partes da narrativa.	2) Vários alunos não adquirem completamente sozinhos os conhecimentos sobre a estrutura da narrativa.
3) Não é necessariamente verdade que os alunos tenham necessidade de um conhecimento “consciente” das partes da narrativa.	3) Certos alunos que só têm um conhecimento intuitivo da estrutura da narrativa poderiam beneficiar de um ensino que levasse a uma consciencialização dos seus conhecimentos.
4) As actividades sobre as partes da narrativa insistem demasiado sobre a estrutura do texto e negligenciam o seu conteúdo.	4) Para resolver o problema da preponderância da estrutura do texto sobre o seu conteúdo, o professor pode muito bem estar atento para que ambos sejam postos em evidência nas actividades sobre a narrativa.

Quadro 6 - Argumentos da controvérsia do ensino directo das categorias da narrativa. (adaptado de Giasson 1993)

Esta controvérsia não põe em causa a importância do esquema da narrativa no processo da compreensão, põe em dúvida sim, o tipo de intervenção mais adequado para os alunos. Como diz Giasson (1993: 140)

... é pertinente um professor utilizar as categorias da narrativa, se tiver sempre presente que as actividades centradas na estrutura da narrativa não têm como objectivo tornar os alunos mais hábeis em determinar as partes da narrativa, mas ajudá-los a compreender melhor as narrativas. É essencial não confundir os fins e os meios: o conhecimento da estrutura da narrativa é um meio para compreender melhor um texto narrativo, não ser um fim em si (excepto nos cursos de literatura de nível superior).

A gramática da narrativa será pois um instrumento para o professor, uma grelha que irá permitir identificar os elementos importantes da narrativa ao preparar as actividades de leitura.

Seguidamente iremos apresentar algumas sugestões de actividades pedagógicas centradas no esquema da narrativa retiradas das obras de autores como Whaley (1981), Spiegel e Fitzgerald (1986), Stahl-Gemake e Guastello (1984) reunidos por Giasson (1993):

- Quadros da narrativa – tem como objectivo fornecer aos alunos uma estrutura que lhes permita concentrarem-se nos elementos importantes da narrativa e no seu encadeamento. Os alunos irão preencher um quadro com as diversas categorias da narrativa, que reflecta o essencial da mesma;
- Perguntas orientadas para a estrutura da narrativa – é possível utilizar a gramática da narrativa como grelha para se fazerem perguntas sobre o texto narrativo. Têm a vantagem de centrar a atenção dos alunos nos elementos importantes da história e de facilitar o reconto;
- Resumo de um livro – a gramática da narrativa pode facilitar o desenrolar desta actividade, fornecendo aos alunos um quadro no qual poderão organizar as suas informações. A organização de um questionário sobre o livro pode facilitar o seu resumo;

- Previsões – é uma actividade que consiste em perguntar aos alunos que façam previsões sobre cada uma das categorias da narrativa sucessivamente, em vez de perguntar só qual a previsão para o final da história;
- Histórias para ordenar – esta actividade consiste em dividir o texto de acordo com as categorias da narrativa e pedir aos alunos que o ordenem, reconstituindo o texto;
- Histórias cumulativas – nesta actividade o aluno escreve a situação inicial de uma história no cimo de uma página, passa a folha a outro que escreve a categoria seguinte e assim por diante até a história estar completa;
- Gráficos – Pode também apresentar-se a estrutura do texto narrativo sob a forma de gráfico. Apresentamos exemplo desta actividade no ponto seguinte com um gráfico de uma narrativa clássica e outro gráfico de uma história cumulativa.

6.3 - O reconto da narrativa

Dada a importância do reconto da narrativa, sendo o aspecto principal deste nosso trabalho, vamos abordar o seu papel no ensino e na avaliação.

Para Giasson (1993) o reconto consiste em pedir a um aluno que leia uma história e a conte por palavras suas. Os mais novos fazem o reconto oralmente e os mais velhos já o podem reproduzir por escrito.

Actualmente, o reconto é utilizado simultaneamente como meio de avaliação e de intervenção na compreensão. Como diz Giasson (1993:149): “O facto de terem de recontar o texto obriga os alunos a reorganizarem os elementos informativos de modo pessoal. A selecção que fazem desses elementos revela a sua maneira de compreenderem a história”.

O aluno torna-se um leitor mais activo pois tem que centrar a sua atenção na reestruturação do texto. É uma estratégia mais global, já que pressupõe um entendimento geral do texto e fornece-lhes elementos sobre a capacidade de estruturarem a informação.

Segundo Kalmbach, (1986) citado por Giasson (1993: 149)

o reconto fornece mais informações do que a apreciação global sobre o texto feito pelos alunos. Se lhes perguntar o que pensam de um texto, dirão: “é interessante”, “é aborrecido”..., mas se lhes pedir que contem a história, saberá muito mais sobre o que eles pensam realmente do texto.

Foram feitas várias pesquisas sobre esta técnica do reconto, o que veio a demonstrar a importância do mesmo para a melhor compreensão do texto,

Mais recentemente, os investigadores começaram a explorar esta técnica, utilizando-a com estratégia de leitura com alunos da Primária. Os resultados obtidos até agora mostram maior rendimento na compreensão do texto. Por exemplo, Grambell et al. (1985) comparam, em classes do quarto ano, dois grupos a quem pediram que voltassem a contar a história (ao primeiro); e que a ilustrassem (ao segundo). Os alunos do primeiro grupo lembraram-se de um maior número de elementos da história e responderam a mais perguntas literais inferências do que as do segundo grupo. Numa outra pesquisa, o reconto do texto revelou-se mais eficaz do que a imagem mental (Rose et al., 1984). Finalmente, noutra ainda (Kapinus et al., 1987), o reconto revelou-se tão eficaz como as perguntas de compreensão sobre o texto (Giassom 1993:150).

Outros estudos obtiveram, também, resultados positivos em grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Por vezes, a escola utiliza pouco esta técnica porque os alunos têm dificuldade em realizar esta actividade, pois, fazem muitas vezes recontos confusos e intermináveis. Sendo esta uma actividade complexa, os alunos devem ser orientados nas suas primeiras actividades de reconto.

Seguidamente apresentamos uma sequência que pode ser utilizada para iniciar os alunos no reconto segundo (Koskinen et al., 1988) citado por Giasson (1993):

- 1- **Explicar a estratégia** – Consiste em informar os alunos que vão treinar a fazer um reconto de uma história, para desenvolver as suas habilidades de narrar e verificar se compreendem as histórias que lêem.
- 2- **Ilustrar a estratégia** – O professor deve mostrar como se faz um reconto, partindo da leitura de texto curto.
- 3- **Orientar os alunos** – Fornecer aos alunos um texto para lerem silenciosamente e orientá-los no seu reconto em grupo, fornecendo apoio, sempre que necessário.
- 4- **Favorecer a utilização da estratégia** – Por ser uma actividade demorada, certos autores sugerem o trabalho de equipa. A estratégia pode partir de um trabalho de pares, com a leitura de textos curtos e bem estruturados que permitam uma actividade de dez a quinze minutos, com a distribuição de uma grelha, contendo elementos a ter em conta no reconto de uma história.
- 5- **Aplicação** – Depois da técnica dominada, os alunos devem ser sensibilizados de que o reconto é uma estratégia útil para melhor compreender e reter um texto. Deve, então, ser solicitado que contem mentalmente um texto de que precisem de se lembrar.

Para além de tudo o que já foi referido, o reconto também pode ser utilizado como técnica de avaliação da compreensão da leitura. Para Giasson (1993) existem duas maneiras complementares de avaliar o reconto de uma narrativa: análise quantitativa e análise qualitativa.

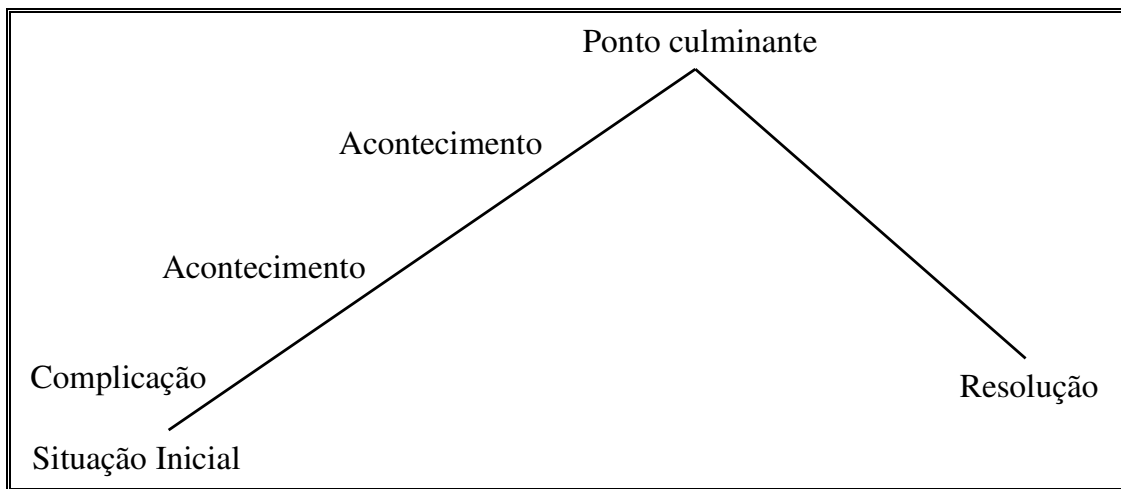
A análise quantitativa compara o reconto com o texto lido para verificar que quantidade de texto o leitor é capaz de reconstruir. De acordo com Clark, 1982; Laplante e Van Grunderbeeck, 1988; Morrow, 1988 referidos por Giasson (1993: 153),

para fazer esta análise o texto divide-se em unidades e compara-se o reconto o texto inicial. Estas unidades podem ser: 1) proposições (predicado e argumentos); 2) unidades determinadas pelas pausas; 3) elementos da estrutura da narrativa.

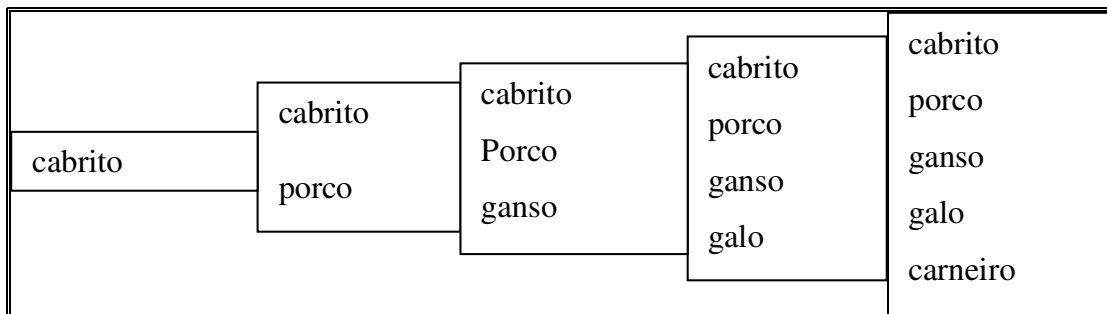
A análise qualitativa tem em consideração os elementos que o leitor acrescenta ao seu reconto bem como, a sua compreensão geral da história. Segundo Morrow et al., (1986) mencionado por Giasson (1993: 158) “a técnica quantitativa não toma em conta inferências feitas pelo leitor, porque, o que não corresponder a um elemento do texto, não é anotado”. Giasson (1993: 158) diz ainda que “a análise qualitativa tem exactamente como objectivo tomar em linha de conta as interpretações do aluno, a sua habilidade de resumir, as suas inferências correctas e erradas.”

Resumindo, o reconto trata-se de uma estratégia pouco utilizada, de difícil intervenção para um grande grupo de alunos, mas é possível utilizar estratégias concretas como sugerem Marshall (1983) e Koskinen et al. (1988) referidos anteriormente.

Em Cullin, citado por Giasson (1993), encontramos dois exemplos de narrativa: uma narrativa clássica e uma história cumulativa.



Quadro 7 - Gráfico de uma narrativa clássica. (adaptado de Giasson 1993 - Cullin 1987)



Quadro 8 - Gráfico de uma história cumulativa. (adaptado Giasson 1993 – Cullinan 1987 aplicada à história *O João Cabrito* de N. Hogrogion 1972).⁵

⁵ A história *O João Cabrito* resume-se assim: o João Cabrito não tenciona deixar-se comer pelos donos. Vai procurar refúgio no bosque. Na caminho, encontra primeiro o porco que decide partir com ele. Acompanhado pelo porco, o cabrito encontra o ganso que decide acompanhá-los e assim por diante...

II Parte - Experiência Pedagógica

1 - O Estudo

O nosso trabalho insere-se num estudo de caso pois, entendemos que este estudo pode ser feito com uma pessoa ou com grupos de pessoas ou até de cidades. Assim, as turmas onde se desenvolveu esta investigação, serão caracterizadas mais adiante.

Este estudo inscreve-se dentro de uma abordagem qualitativa interpretativa, porque pretende saber até que ponto os alunos constroem recontos mais elaborados quando escutam uma narrativa lida pelo professor, ou quando a lêem no “Magalhães”. Esta abordagem é uma das estratégias típicas das Ciências Sociais (Goetz et LeCompte, 1980 citados por Picado 2003) e tem como objectivo desenvolver um corpo ideográficos que descrevam os casos individuais (Erickson, 1986 citado por Picado 2003).

Ainda segundo Picado (2003) existem características específicas comuns nas abordagens em que o investigador é o principal instrumento de medida e da recolha de dados, pois todos os dados são filtrados pelos seus critérios daí, os resultados apresentarem uma certa subjectividade, que necessita ser controlada. O mesmo autor refere, que “este controlo exige uma reflexão permanente e contínua e uma análise recursiva, substanciada na auto-consciência e na compreensão inter-subjectiva das experiências dos sujeitos participantes” (Picado, 2003: 39).

A abordagem qualitativa caracteriza-se ainda por ser um estudo intensivo e em pequena escala, aplica a técnicas de recolha de dados aberta em que a teoria se gera, a partir dos dados da realidade (Goetz e LeCompte, 1980 citados por Picado 2003).

Todavia, o estudo de caso encerra em si algumas desvantagens, sendo a principal, a impossibilidade de se efectuarem generalizações. Os dados foram recolhidos através da análise de textos e completados por grelhas de observação de comportamentos decorrentes da escrita.

1.1 – O Estudo de Caso

Devido à falta de hábitos familiares em leitura nos contos e recontos de histórias, foram-se criando distâncias entre a criança e os livros infantis. Este projecto visa recordar o mágico universo da infância, recuperando o gosto pelas histórias infantis, desenvolvendo, assim, a oralidade, a escrita e a compreensão, expressando as emoções e os sentimentos, a socialização e os valores morais.

Mas, não podemos esquecer que o computador enquanto objecto de utilidade pública pode e deve ser introduzido na escola (de forma equilibrada), já que não podemos fugir às regras da sociedade do momento. Pinto (2002: 14) afirma que “é hoje universalmente aceite a ideia de que uma sociedade em mutação permanente só pode aceitar uma escola em mutação também permanente”. Apesar da inserção do computador na escola promover opiniões contraditórias, é importante perceber que, por si só, não infere uma pedagogia mas sim pode ser usado ao serviço das mais variadas perspectivas pedagógicas (Ponte, 1992).

Nesta perspectiva, propomos abordar a leitura na sala de aula recorrendo às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), particularmente aos computadores.

Como é do conhecimento geral a leitura é indispensável na vida quotidiana e muitas vezes os textos escritos substituem a informação falada. Cada suporte de leitura apresenta o seu espaço próprio e a sua finalidade. Segundo Santos (2006), a leitura virtual surge como mais uma opção de leitura, sendo o leitor quem sai beneficiado e sendo também ao leitor a quem cabe decidir sobre quando e como ler.

Pensamos, assim, que a utilização do computador na aprendizagem da leitura é um aspecto importante a considerar, não só na fase inicial, mais recreativa, mas também nas fases posteriores. A utilização do computador é favorável ao desenvolvimento do trabalho autónomo, que se transformará numa maior confiança, e no aperfeiçoamento da leitura por parte do aluno.

Além de ser uma mais valia para a leitura, para Hull (1981, citado por Sardinha 2005), o computador é um óptimo instrumento facilitador da abordagem à escrita como processo, mediante a preciosa ajuda nas múltiplas reformulações e auxílio à construção do pensamento, já que facilita o processo de revisão de texto, que, por sua vez, pode ser alterado as vezes que sejam necessárias.

A integração dos computadores e a sua utilização nas escolas, nos primeiros anos, foi feita no sentido de melhorar a eficácia do acto de ensinar. Mas, a inclusão das TIC no sistema educativo vai introduzir mudanças, não só ao nível tecnológico, mas também ao nível social, modificando o modo como se aprende, a relação entre quem aprende e quem ensina e o conceito que se tem do conhecimento (Picado, 2007).

Paiva (2002) é da opinião de que uma escola que não recorra, que não integre os novos meios informáticos, corre o risco de se tornar obsoleta. “As tecnologias de informação e comunicação não são mais uma ferramenta didáctica ao serviço dos professores e alunos... elas são e estão no mundo onde crescem os jovens que ensinamos...” (Adell, 1997 citado por Paiva, 2002:8).

A introdução da TIC nas escolas é um motivo de mudança nas políticas educativas, nos processos de aprendizagem, na organização espacial e nas atitudes que se querem cooperativas e críticas por parte dos professores e dos alunos, futuros cidadãos adultos, Segundo Santos (2006)

A escola tem que proporcionar a todos os alunos a oportunidade de viver tipos de experiência de aprendizagem que se consideram fundamentais nas diversas áreas do currículo (DEB, 1999). É importante que a escola reflecta e avalie a interacção das TIC com o processo de ensino/aprendizagem e se torne num espaço onde são facultados os meios para construir o conhecimento, atitudes e valores (Boiça, 2005: 18).

Relativamente ao papel do professor, a mesma autora cita Nóvoa (1995), referindo que os contextos escolares, onde as TIC marcam presença, exigem ao professor a aquisição de novas competências, nomeadamente na área da informática, para utilização própria e com os alunos, e competências ao nível do trabalho de equipa. O professor surge, assim, como um “(...) facilitador da aprendizagem, cuja principal

função consiste em estimular os alunos, no sentido de considerarem e avaliarem diferentes perspectivas de conhecimento, promovendo desse modo um desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo” (Jonassen et al 1999 citado por Santos, 2006: 86).

Para os alunos, as TIC, constituem um factor determinante na motivação e na melhoria da aprendizagem, quer relativamente à participação dos mesmos nas actividades escolares, quer na diversificação do ensino e das situações de aprendizagem, de acordo com os interesses e aptidões dos alunos (Boiça, 2005).

O Ministério da Educação, juntamente com as autarquias, tem também um papel importante a desempenhar, como o apetrechamento de todas as escolas com material informático actualizado com acesso à Internet. Porém, sabe-se não que não basta colocar computadores nas escolas para garantir uma melhoria na educação, mas a falta dos mesmos distanciará cada vez mais a escola da realidade actual da sociedade.

Neste sentido, o Ministério da Educação implementou um programa designado *e-escolinha*, um projecto tecnológico destinado aos alunos do Ensino Básico (1º, 2º, 3º e 4º ano), tendo como principal iniciativa a distribuição de computadores portáteis a muito baixo custo. O computador distribuído é o Portátil Magalhães, algo semelhante ao Classmate PC, já usado em cerca de 30 países, com montagem em Portugal. Os primeiros portáteis foram distribuídos a partir de Setembro de 2009, no início do ano lectivo 2008/2009, com a distribuição de 500 mil portáteis⁶.

A implementação deste programa apresenta algumas vantagens e constrangimentos, tais como podem ser constatados no quadro que de seguida apresentamos.

⁶ Wikipédia a enciclopédia livre

Vantagens	Constrangimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Maior motivação dos alunos; • Os alunos podem fazer trabalhos diferentes em casa e na escola (ex.: fotografar a sua freguesia, ilustrar uma história, obter categorias de objectos,...); • Actividades diversificadas; • Consolidação de conhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de ligar o computador à ficha na sala; • Necessidade de formação de alunos, professores, pais,... • Dificuldades em lidar com ficheiros (transmissão de vírus, fazer chegar os ficheiros a todos os alunos,..); • Computadores podem ser danificados, roubados,...

Quadro 9 - Vantagens e Constrangimentos do Programa e-escolinha.

2 - Objectivo geral

Esta investigação é um estudo qualitativo e exploratório sobre a narrativa e a interactividade. Assim sendo, procuramos saber até que ponto os alunos constroem recontos mais elaborados quando escutam uma narrativa lida pelo professor, ou quando a lêem no “Magalhães”.

Mediante o exposto, apresentamos de seguida o objectivo geral e os objectivos específicos:

Objectivo Geral

- Mostrar ao aluno a importância da leitura, do conto e reconto das histórias infantis.

Objectivos específicos

- Desenvolver o gosto pela leitura e interpretação das histórias;
- Reconhecer os valores e princípios morais (altruísmo, partilha, solidariedade, amizade e generosidade);

- Promover a socialização e a desinibição das crianças;
- Exercitar a criatividade;
- Identificar vantagens e constrangimentos na produção do reconto dos alunos cuja leitura é feita com recurso e sem recurso ao computador.

3 - A Escola

3.1 - Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento João Roiz de Castelo Branco é constituído por um Jardim-de-infância – JI do Valongo – quatro escolas do Ensino Básico – EB 1 de Retaxo, EB1 de Cebolais de Cima, EB 1 do Valongo e EB 1 da Quinta da Granja e uma escola do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico – Escola Básica Integrada João Roiz.

Neste capítulo vamos caracterizar especificamente as escolas onde os grupos (turmas do estudo) estão integradas que são as escolas Sede do Agrupamento, EBI João Roiz e EB1 Quinta da Granja.

3.2 - EBI João Roiz

A sede do agrupamento é na EBI João Roiz de Castelo Branco. Nesta escola, funcionam os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico bem como as turmas do 4º Ano das EB1 do Valongo e Quinta da Granja. Esta Escola é formada por três blocos com vinte e cinco salas de aulas com videoprojector, um refeitório e um pavilhão gimnodesportivo. Tem um outro bloco onde está instalado o refeitório e junto do campo de jogos está instalado um pequeno pavilhão com balneários.

A equipa Pedagógica integra o grupo de docentes e os professores de Educação Especial, num total de setenta e quatro professores incluindo três professores do 1º Ciclo. A maioria dos docentes pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva.

A Escola Básica Integrada conta, neste ano lectivo, com vinte e um auxiliares de acção educativa, apoiados por auxiliares de limpeza.

Definidas e integradas na estratégia de funcionamento da gestão escolar funcionam anualmente, com finalidades e objectivos adaptados às reais necessidades da comunidade educativa, o Gabinete de Apoio ao Aluno, Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos e Gabinete de Serviço Social. Para além dos clubes existentes (Saúde e Ambiente; Artec- Imagem; Matemática; NetRoiz; Jornalismo e Comunicação; Teatro; Línguas e Desporto Escolar), poderão ser extintos ou criados outros de acordo com os recursos e necessidades da Escola e da Comunidade Escolar.

Anualmente, existe um Plano de Actividades do Agrupamento, adequado ao desenvolvimento de competências nos diferentes Ciclos, incluindo: Exposições, Seminários, Actividades desportivas e outras.

3.3 - EB1 da Quinta da Granja

Esta escola foi inaugurada em 1993, pelo que ainda é uma construção bastante recente. É constituída por um edifício com uma entrada, com acesso a oito salas de aulas e a um ginásio. Está dividida em três pisos (cave, rés-do-chão e 1º andar), e possui condições de estudo agradáveis.

Na cave existe um ginásio com balneários, arrecadações e uma sala de aulas. No Rés-do-chão podemos encontrar quatro salas de aula, uma sala de audiovisuais, a biblioteca, o hall de entrada, o acesso ao pátio exterior, uma casa de banho para os professores e duas casas de banho para os alunos. No 1º Andar encontramos um gabinete de direcção, um gabinete de trabalho, três salas de aula, uma sala para o ensino especial, uma sala de informática, uma sala de música, uma casa de banho para os professores, duas casas de banho para os alunos e uma sala de professores com fotocopiadora. Todas as sala de aula apresentam boas condições físicas. O mobiliário está perfeitamente adequado às necessidades de todos, quer professores, quer alunos. Em relação ao material didáctico, este é utilizado em todas as salas de aula, sempre que necessário.

A população discente distribui-se pelos quatro anos de escolaridade, de uma forma equilibrada. Alguns alunos do 4º Ano estão deslocados na EBI João Roiz.

Por ser uma escola urbana, as características dos alunos são bastante heterogéneas pelo que as dificuldades e situações são muito diversas. A aplicação de medidas específicas é feita conforme as necessidades das diversas turmas e nos diversos momentos.

O corpo docente é composto por oito professoras titulares de turma, apoiadas por uma professora especializada de Educação Especial. Tem também uma professora a tempo inteiro na Biblioteca escolar e uma professora que assume a coordenação do estabelecimento. As horas atribuídas ao apoio sócio educativo estão repartidas pela coordenadora de estabelecimento e pelo coordenador do departamento do 1º ciclo. A Escola tem três Auxiliares de Acção Educativa, apoiadas por tarefeiras.

Este estabelecimento de ensino funciona em Regime Normal com actividades de enriquecimento curricular disponibilizadas para os alunos dos 1º ao 4º Anos de Escolaridade. Essas actividades são: Inglês, Actividades Físicas e Desportivas e Música e Expressões.

4 - Caracterização dos Intervenientes

Para a realização deste estudo foram escolhidas dois grupos/turmas do 4º escolaridade ano de dois estabelecimentos de ensino do agrupamento. No estudo, os grupos aparecem identificados como Grupo A e Grupo B. Para uma melhor caracterização e identificação dos alunos integrados nestes dois grupos, recorreremos a elementos fornecidos pelos respectivos professores titulares das turmas alvo deste estudo.

4.1 - Grupo A

O grupo/turma é composto por vinte e um alunos, nove rapazes e doze raparigas com idades compreendidas entre os nove e dez anos. No início do ano lectivo foi aplicado um inquérito à turma de onde se retiraram as conclusões que a seguir referimos.

A maioria dos pais é relativamente jovem, com idades entre os trinta e seis e quarenta anos com um nível de escolaridade elevado, de referir que treze mães e oito pais têm escolaridade igual ou superior ao 12º ano.

Todos os alunos frequentaram o ensino pré-primário e ao longo da escolaridade nenhum ficou retido tendo, só um aluno, beneficiado de apoio educativo. Quanto às preferências, no que diz respeito às áreas disciplinares, a turma prefere Matemática, Estudo do Meio e por último Língua Portuguesa. No entanto, todos os alunos dizem que frequentam bibliotecas.

De acordo com o mesmo inquérito, todos os alunos pretendem continuar a estudar e tirar um curso. Reflexo disso são as profissões que gostariam de exercer: 1 engenheiro, um psicólogo, dois professores, um arquitecto, dois advogados, cinco médicos, um polícia, um bombeiro, quatro veterinários, um cientista, um radiologista e um astronauta.

Através da avaliação realizada, podemos concluir que, a nível global, a turma revela um bom desempenho nas três áreas disciplinares de estudo: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. No entanto, é de referir que existem três alunos com dificuldades de aprendizagem. Através de estratégias pedagógicas como ensino individualizado e pedagogia diferenciada, procurou-se minimizar as dificuldades diagnosticadas.

Ao nível da Língua Portuguesa, os alunos revelam um bom desempenho na leitura, compreensão e interpretação de textos, embora alguns apresentem pequenas dificuldades ao nível da ortografia e sintaxe. Necessitam, no entanto, de desenvolver a imaginação e criatividade, bem como a expansão das suas ideias, no que diz respeito à

produção de texto. O que contradiz as preferências demonstradas no inquérito aplicado no início do ano lectivo.

Ao nível da Matemática, a turma também manifesta um bom desempenho, ao nível do domínio da numeração, das operações e dos conhecimentos de geometria e medidas e grandezas. As suas maiores dificuldades verificam-se ao nível da resolução de situações/desafios matemáticos.

No Estudo do Meio, a turma também manifesta um bom desempenho. Os alunos revelam conhecimentos do seu meio local, no entanto, este deve ser aprofundado, no sentido de criar uma atitude de respeito pelo mesmo, bem com de crítica e de intervenção. Existem alguns alunos que necessitam de um apoio específico.

Os encarregados de educação são muito interessados, preocupando-se com o sucesso escolar dos seus educandos e igualmente com o seu bem-estar sócio-afectivo. Manifestam interesse por aspectos relacionados com a prática pedagógica, na sua maioria acompanham os seus educandos no estudo em casa.

4.2 - Grupo B

Este grupo/turma é do 4º ano escolaridade constituído por vinte e três alunos, com idades compreendidas entre os oito e onze anos. Fazem parte desta turma seis rapazes e dezassete raparigas. Poder-se-á dizer que formam uma turma bastante equilibrada. São crianças extremamente activas, curiosas, participativas e imaginativas, formando uma turma bastante homogénea.

Esta turma recebeu, no presente ano lectivo, três alunas novas, vindas de uma outra turma do Agrupamento onde frequentavam o 3º ano.

Nesta turma encontram-se ainda, crianças com algumas dificuldades de aprendizagem. Existe uma aluna, cuja disléxica só foi comprovada em Dezembro, mas que acompanha bem a turma. Trata-se de uma aluna muito trabalhadora, interessada,

com uma família muito preocupada e colaboradora com a Escola. Tem acompanhamento do ensino especial uma hora por semana e, na sala de aula, tem muito apoio da Professora.

Todas as crianças têm um bom relacionamento entre elas, havendo algumas que já se conheciam desde o infantário. De um modo geral, os alunos revelam bastante interesse por aprender. É uma turma bastante conversadora, mas empenhada e interessada.

Na globalidade, são alunos bem-educados e disciplinados. Participam de forma activa e interactiva nos assuntos discutidos na sala de aula. Todos eles estão progressivamente a adquirir as competências propostas para o 4 ° ano de escolaridade.

Os alunos em contexto de sala de aula, demonstram maior interesse pela leitura, expressão plástica e trabalhos de pesquisas usando as novas Tecnologias de Comunicação e Informação.

As áreas que merecem maior atenção são a Língua Portuguesa e Matemática. No que concerne à Língua Portuguesa, as maiores dificuldades incidem na leitura, ortografia e escrita de textos. Enquanto que na Matemática é na resolução de problemas que se detectam maiores dificuldades. As actividades preferidas variam entre o desporto, televisão, dança, teatro e jogos de computador.

Os encarregados de educação têm um bom relacionamento com a escola, são muito atentos às aprendizagens dos seus educandos e revelam-se colaborativos.

5 - O Projecto Educativo do Agrupamento⁷ (articulação)

O nosso trabalho enquadra-se no Projecto Educativo (Anexo I). Todavia, e devido à extensão do mesmo recolhemos apenas as partes que se coadunam com as metas deste estudo.

O Projecto Educativo (PE) tem subjacente a convicção de que a finalidade da Educação integra, por um lado, a aquisição de conhecimentos técnico/científicos e, por outro lado, a consolidação de competências pessoais, culturais e sociais, visando o desenvolvimento de um sujeito, capaz de responder adequadamente às necessidades decorrentes da complexidade de diferentes contextos em constante mutação.

Este PE materializa-se em torno de seis áreas de intervenção que em si incorporam as zonas em que o exercício da autonomia, aliado a uma consciência profissional das práticas educativas, se pode concretizar:

1. Organização pedagógica;
2. Aprendizagem dos alunos;
3. Educação para a Saúde e Bem-Estar; Educação para a Prevenção e Segurança e Educação para os Direitos Humanos e Empreendedorismo;
4. Funcionamento do agrupamento;
5. Relação escola/comunidade;
6. Formação dos membros da comunidade educativa.

Em função dos objectivos que nos propomos a atingir com o nosso trabalho, seleccionamos apenas algumas metas de intervenção e estratégias específicas de operacionalização. Assim, centramos a nossa atenção nos pontos: 1 - Organização Pedagógica; 2 - Aprendizagens dos alunos, que passamos a transcrever.

⁷ Tudo o que é dito sobre o Projecto Educativo, (em Anexo), foi retirado do mesmo. O Projecto Educativo pode ser consultado no Portal do Agrupamento.

1. Organização Pedagógica

1.1. Objectivos:

- Articular pedagogicamente a educação pré-escolar com os três ciclos do ensino básico e estes entre si;
- Optimizar o nível de frequência dos alunos e prevenir o abandono escolar;
- Adequar o processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos,
- Diminuir o insucesso na sua globalidade;
- Melhorar a correcção linguística oral e escrita.

1.2. Estratégias de operacionalização

a) Para melhorar significativamente a correcção linguística oral e escrita em todas as disciplinas:

- Implicar a participação e intervenção activa de todos os professores na promoção de competências essenciais da Língua Portuguesa, através de procedimentos sistemáticos tais como:
- Sinalizar e corrigir os erros ortográficos em trabalhos e testes;
- Copiar e apresentar ao professor as palavras correctamente escritas;
- Criar momentos de leitura e interpretação em todas as disciplinas;
- Promover momentos de leitura específicos, de acordo com o Plano Nacional de Leitura.

2. Aprendizagem dos Alunos

2.1. Objectivos:

- Reduzir as formas de exclusão, criando condições para o enriquecimento das aprendizagens e o desenvolvimento de mecanismos de superação das dificuldades;
- Favorecer uma melhor integração dos alunos no ambiente escolar;
- Envolver os alunos nas suas aprendizagens;

- Utilizar a Biblioteca Escolar como meio de gerir a informação, transformando-a em conhecimento;
- Promover o domínio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para pesquisar, organizar, tratar e produzir informação;
- Utilizar a avaliação para regular a acção educativa;
- Proporcionar espaços para adopção dos valores e princípios considerados fundamentais e inscritos na Constituição da República Portuguesa.

2.2. Estratégias de operacionalização

a) Para o enriquecimento das aprendizagens e desenvolvimento de mecanismos de superação das dificuldades dever-se-á:

- Proporcionar aos alunos experiências educativas no âmbito de actividades de enriquecimento do currículo, como por exemplo as actividades da Biblioteca Escolar, dos Clubes, do desporto escolar, da rádio escolar e de outros projectos a desenvolver;
- Facultar aos alunos diferentes apoios, de acordo com as suas necessidades individuais;
- Criar momentos de leitura, incluindo as obras do Plano Nacional de Leitura, como forma de desenvolver as competências oral e escrita.

b) Ao nível do envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens:

- Criar rotinas, assegurando que os alunos se responsabilizem por gerir certas tarefas, ligadas ao funcionamento das aulas, incluindo as de substituição, e pratiquem métodos de trabalho e de estudo, actuando de acordo com regras estabelecidas;
- Co-responsabilizar os alunos pela aquisição das competências essenciais definidas para cada disciplina ou área curricular não disciplinar;
- Desenvolver projectos que criem hábitos de trabalho e métodos de estudo;
- Favorecer a aprendizagem através da utilização de novos recursos, nomeadamente as plataformas de E-learning;

- Desenvolver projectos que criem hábitos e métodos de trabalho, nomeadamente o PAM (Projecto de apoio à Matemática) que visa:
 - ✓ Reduzir o insucesso na disciplina de Matemática;
 - ✓ Organizar horários de parceria na referida disciplina, com vista à recuperação de alunos com dificuldades nesta área;
 - ✓ Atribuir a disciplina de Estudo Acompanhado, no 7º ano, a professores de Matemática em parceria com outros professores do grupo;
 - ✓ Manter o Laboratório de Matemática e o Clube de Matemática, como formas de estimular a curiosidade, o gosto de aprender e desenvolver o espírito crítico.
- c) **Ao nível do domínio do uso das TICs para pesquisar, organizar, tratar e produzir informação:**
- Promover formas de aprendizagem sugestivas que motivem os alunos para a descoberta;
 - Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação;
 - Orientar as actividades, a realizar no espaço da Área de Projecto, para o desenvolvimento de competências informáticas, de modo a possibilitar a realização de projectos utilizando as novas tecnologias como recurso das aprendizagens;
 - Dotar as escolas do Agrupamento com quadros interactivos e computadores no âmbito do Projecto SKOOOL.

6 - A História (justificação)

A escolha da obra deve-se ao facto de ser uma narrativa e abordar valores como a partilha, a amizade, a generosidade e o altruísmo. Portanto, e por se tratar de uma narrativa, ajuda os alunos a construir significados para, posteriormente, procederem ao reconto da mesma.

Vejam os enquadramentos da obra na estrutura da narrativa cujas categorias já abordámos: exposição; acontecimento desencadeador; compilação; resolução; fim e moral. A riqueza contida na obra leva-nos à apresentação de uma breve resenha de “Um dia de tempestade” (Butler: 2009).

Ao ver o seu ninho levado pela força do vento, o pequeno Ouriço-Cacheiro resolveu ir para a casa do seu amigo Texugo. Enfiou um gorro de lã, colocou um cachecol à volta do pescoço e calçou umas luvas. Pelo caminho, conheceu uma família de ratinhos, uma lontra e um veado bebé, todos tremendo de frio. Um a um, o pequeno Ouriço-Cacheiro vai ajudá-los a enfrentar a terrível tempestade. E ele? Será que vai chegar a salvo à casa do texugo?

Para uma clarificação dos temas apresenta-se o quadro seguinte:

Tema	Justificação	Citação
Partilha	A partilha encontra-se presente ao longo da história quando o Ouriço-Cacheiro vai oferecendo aos animais, que encontra no caminho, os seus agasalhos.	“ - Tenho aqui uma coisa que vos vai aquecer. E tirei da cabeça o gorro de lã e ofereceu-o aos ratinhos. - Oh! Que quentinho! Exclamaram todos acomodando-se no gorro. – Obrigado! Obrigado, amigo.”
		“ - Pega nas minhas luvas – disse o pequeno Ouriço-Cacheiro. – Tenho a certeza que vais ficar melhor.”
		“Enquanto falavam reparou que o jovem veado tremia de frio. - Pega nisto – disse o pequeno Ouriço-Cacheiro, estendendo-lhe o seu cachecol.”
Amizade	O Texugo ao acolher o Ouriço-Cacheiro na sua casa tratando dele com carinho demonstra amizade.	“O pequeno Ouriço-Cacheiro ficou em casa do Texugo até a tempestade passar.”
		“O Texugo pegou nele com carinho, deitou-o numa cadeira de madeira perto da lareira e deu-lhe uma chávena de chá. Então o pequeno Ouriço-Cacheiro descreveu-lhe as suas aventuras no meio da tempestade e acabou por adormecer de cansaço”
		“ – Não te preocupes, amigo! Eu vou ajudar-te – prometeu o Texugo, com carinho.”
Generosidade	Os outros animais foram generosos ao construírem um novo ninho ao Ouriço-Cacheiro.	“Para seu grande espanto, os seus novos amigos tinham construído o ninho mais bonito que jamais tinha visto.” “ - É para ti! O pequeno Ouriço-Cacheiro mais generoso do mundo! – exclamaram todos juntos.”

Quadro 10 - Clarificação dos temas da história.

O altruísmo é um valor que aparece constantemente ao longo da história, pois o pequeno Ouriço-Cacheiro vai oferecendo os seus pertences sem esperar nada em troca, querendo unicamente o bem estar dos amigos que foi encontrando pelo caminho.

7 - Actividades

O livro, desde os primeiros anos de escolaridade e até à universidade, é sempre um instrumento de trabalho. Ele tanto pode preencher as nossas horas de ócio com a leitura de grandes aventuras, como também preparar para a vida futura. Actualmente, as novas tecnologias oferecem-nos o livro em suportes digitais, proporcionando a sua leitura nos mais diversos ambientes (Internet, software educativo, etc...). Apesar dos inegáveis avanços da alta tecnologia no campo das comunicações, o livro ainda é a ferramenta mais utilizada na escola.

O PowerPoint⁸ é um programa que permite a criação e exibição de apresentações, cujo objectivo é informar sobre um determinado tema, podendo usar imagens, sons, textos e vídeos, que podem ser animados de diferentes maneiras. Há uma extensa gama de efeitos de animação e composição de diapositivos. Para executar o PowerPoint em computadores que não o tenham instalado, é necessário usar o software PowerPoint Viewer.

Assim, para a realização deste estudo, optamos por duas formas de apresentar uma narrativa: uma, feita pelo professor usando o livro atrás mencionado e a mesma narrativa, usando o computador “Magalhães”, através de um PowerPoint.

Este estudo contou com a colaboração de quarenta e quatro alunos que frequentam o 4º ano de escolaridade em duas escolas do Agrupamento João Roiz do Distrito e Concelho de Castelo Branco. O Grupo A tem vinte e um alunos, frequentam a EB1 Quinta da Granja e a sua participação desenvolveu-se no âmbito da narrativa através do “Magalhães”. O Grupo B tem vinte e três alunos, frequentam a escola sede

⁸ Retirado da Wikipedia enciclopédia livre

do agrupamento EBI João Roiz e participaram neste estudo na actividade da narrativa pelo professor.

O objecto de estudo foi a história “Um dia de Tempestade” de M. Christina Butler para os dois grupos, apresentada de forma diferente. O Grupo A conheceu a história através do computador onde teve que proceder à sua leitura, enquanto que o Grupo B conheceu a história através da narração feita pelo professor e manuseamento do livro.

7.1 - Narrativa através do Magalhães – Grupo A

Para esta actividade foi necessário digitalizar o livro, tratar as imagens e inserir o texto para a criação do PowerPoint da narrativa em estudo. Seguidamente, procedeu-se à gravação do mesmo nos “Magalhães” dos alunos para que estes procedessem à sua leitura. Para que o sucesso da introdução das TIC na escola seja um efectivo apoio às aprendizagens, é necessária uma planificação global e coerente, segundo Rosa (2006). Então, com vista a uma maior clareza, parece-nos importante definir objectivos para a realização da actividade.

Objectivos:

- Promover uma forma de aprendizagem sugestiva que motive os alunos para a descoberta;
- Usar o PowerPoint como ponto principal para contar a história;
- Utilizar “ O Magalhães” como objecto central no contar da história.

“Um dia de Tempestade”, M. Christina Butler

Esta actividade teve início com a criação de um PowerPoint que apresentamos a seguir:



Diapositivo nº 1



Diapositivo nº 2



Diapositivo nº 3



Diapositivo nº 4



Diapositivo nº 5



Diapositivo nº 6




- Nunca vi tamanha tempestade! - disse a Mãe, assustada. - O vento levou o nosso ninho e os meus pobres filhotes estão a tremer de frio.


- O meu ninho também voou para longe e estou a caminho da casa do Texugo. - Explicou o pequeno Ouriço-cacheiro. - Tenho aqui uma coisa que vos vai aquecer.

E tirou da cabeça o gorro de lã e ofereceu-o aos ratinhos.

Diapositivo nº 7



- Oh! Que quentinho! - exclamaram todos acomodando-se no gorro. - Obrigado! Obrigado!



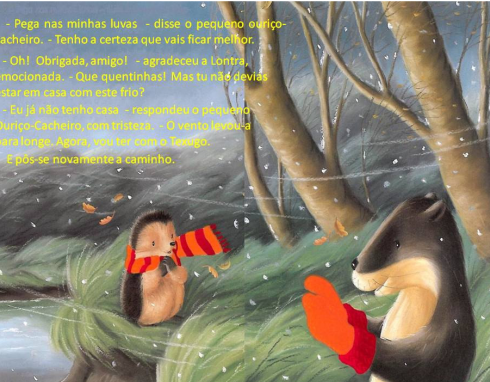
O pequeno Ouriço-Cacheiro ajeitou o gorro e continuou a caminhar ao longo do rio. Numa das margens uma lontra tentava aquecer as patas soprando nelas.

- Olá, amiga lontra! - disse o pequeno Ouriço-Cacheiro.

- Estás com o frio?

- Oh! - respondeu a lontra. - O meu pélo mantém-me quente mas as minhas patas estão tão geladas!

Diapositivo nº 8



- Pega nas minhas luvas - disse o pequeno Ouriço-cacheiro. - Tenho a certeza que vais ficar melhor.

- Oh! Obrigada, amigo! - agradeceu a Lontra, emocionada. - Que quentinho! Mas tu não devias estar em casa com este frio?


- Eu já não tenho casa - respondeu o pequeno Ouriço-Cacheiro com tristeza. - O vento levou para longe a casa, voando com o gorro e pôs-se novamente a caminho.

Diapositivo nº 9



A tempestade estava cada vez mais forte. Na floresta, o pequeno Ouriço-Cacheiro avançava com dificuldade entre os montes de neve que o vento ia formando.

Diapositivo nº 10



Pelo caminho, encontrou uma mãe veado com o seu filhote abrigados entre os pinheiros.

- O que estás aqui a fazer com esta terrível tempestade? - perguntou-lhe a Mãe Veado.

Então o pequeno Ouriço-Cacheiro contou-lhe o que tinha acontecido à sua casa e como ela tinha sido levada pelo vento. Enquanto falava, reparou que o jovem veado tremia de frio.

- Pega nisto - disse o pequeno Ouriço-Cacheiro, estendendo-lhe o seu cachecol.

- Oh! Tu és tão simpático! - exclamou a Mãe veado. - Obrigada, amiguinho!

Diapositivo nº 11




Não tinha andado muito quando finalmente avistou a casa do Texugo no fundo da colina. O ar continuava muito frio e a neve não parava de cair. De repente, o pequeno Ouriço-cacheiro escorregou no gelo e começou a rolar a toda a velocidade.

- Socorro! - gritou ele sem conseguir parar.

Diapositivo nº 12



O Texugo estava a tomar chá quando ouviu um enorme CATRAPUM! Lá fora.

- Mas que barulho é este? - assustou-se ele, deixando cair a bolacha que tinha na mão.

Ao abrir a porta, uma bola de neve com espinhos entrou pela casa a dentro.


- Meu Deus! - gritou o Texugo, surpreendido. - É o pequeno Ouriço-Cacheiro!

Diapositivo nº 13



O Texugo pegou nele com carinho, deitou-o numa cadeira de madeira perto da lareira e deu-lhe uma chávena de chá.

Então, o pequeno Ouriço-Cacheiro descreveu-lhe as suas aventuras no meio da tempestade e acabou por adormecer de cansaço.

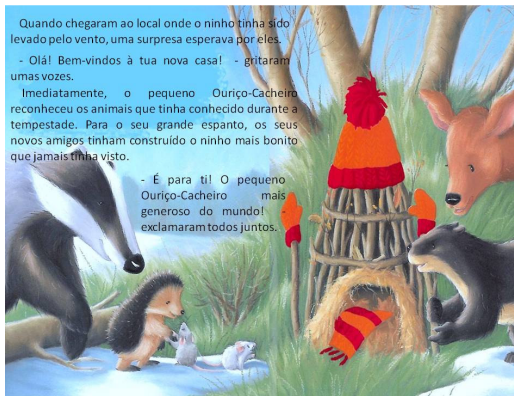


O pequeno Ouriço-Cacheiro ficou em casa do Texugo até a tempestade passar. Quando finalmente chegou o dia de regressar a casa, o pequeno Ouriço-cacheiro disse, preocupado:

- Não te preocupes, amigo! Eu vou ajudar-te - prometeu o texugo, com carinho.

- Não sei como vou conseguir fazer um novo ninho sólido. O vento levou as folhas e os ramos todos para longe!

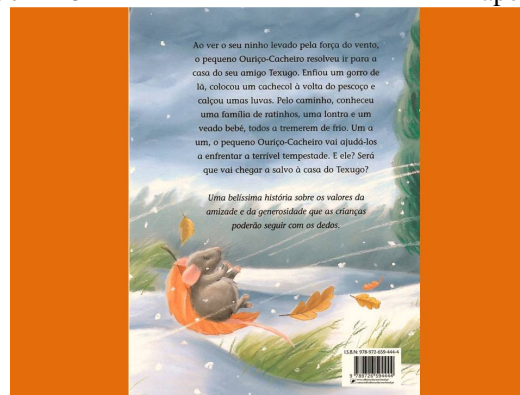
Diapositivo nº 14



Diapositivo nº 15



Diapositivo nº 16



Diapositivo nº 17

Os alunos abriram o ficheiro e, através de cliques, foram passando os diapositivos e lendo simultaneamente a história. No final, foi pedido o reconto por escrito sem qualquer exploração oral e sem recorrer novamente ao PowerPoint.

7.2 -Narrativa pelo professor – Grupo B

Para esta actividade não foi necessário preparar qualquer tipo de material pois o objecto central era o livro. Contámos simplesmente com a voz do professor, com as imagens do livro e os materiais usados na sua construção (papel e pequenos pedaços de tecido).

A actividade teve início com a apresentação do livro. Efectuou-se a leitura do título e a observação da capa. Ao fazer-se a exploração oral sobre a capa do livro foi solicitado aos alunos que fizessem algumas inferências sobre o seu conteúdo.

À semelhança do efectuado na actividade anterior, também, aqui nos parece pertinente definir objectivos com vista a uma maior clareza, para a realização da actividade.

Objectivos:

- Usar a voz como ponto principal para o contar da história;
- Utilizar a história e o diálogo entre o ouvinte e a narrativa;
- Incorporar o gesto com a palavra;
- Usar o livro como objecto central no contar da história.

“Um dia de Tempestade”, M. Christina Butler

Procedeu-se, de seguida, à narrativa da história com a preparação do ambiente. Assim, ficando a sala em silêncio, elemento fundamental para que a história seja compreendida pelos ouvintes. O narrador incorporou as personagens, realçando as expressões condicentes com o que estava narrando.

Tal como na actividade do “Magalhães”, foi solicitado ao grupo o reconto escrito da história sem qualquer exploração oral e sem recorrer ao livro.

8 - O Reconto: Análise e Interpretação

Antes de iniciarmos a análise do reconto, procederemos à caracterização de alguns conceitos. Diz-nos Charolles (1978) referido por Silva (2008), que na formação dos textos devemos ter em conta quatro regras:

- 1- Repetição – para que um texto seja coerente, deve comportar, no seu desenvolvimento linear, elementos em estreita recorrência.
- 2- Progressão – para que um texto seja coerente, é necessário que o seu desenvolvimento seja acompanhado de um acréscimo constantemente renovado.
- 3- Não contradição – para que um texto seja coerente, é necessário que o seu desenvolvimento não introduza nenhum elemento semântico contradizendo

um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível desta por inferência.

- 4- Relação – para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é necessário que os factos que eles denotam, no mundo representado, estejam articulados, isto é, sejam percebidos como congruentes no tipo de mundo reconhecido por aquele que avalia o texto.

Beaugrande (1980) e Beaugrande & Dressler (1981) citados por Silva (2008), referem que a formação de texto deverá obedecer às seguintes condições:

- 1- Coesão – a superfície é constituída por unidades conexas.
- 2- Coerência – o mundo do texto é composto de conceitos e relações acessíveis e pertinentes.
- 3- A intencionalidade – a sequência é produzida em função de uma finalidade, de um plano do enunciador, com a intenção de ser coesa e coerente.
- 4- Aceitabilidade – implica que só um texto coerente e coeso pode garantir uma atitude cooperativa do coenunciador.
- 5- Informatividade – supões que haja articulação entre informação conhecida e informação nova; o grau de informatividade é tanto maior quanto mais inesperada for uma coerência textual.
- 6- Situacionalidade – o texto deve ser pertinente em relação a uma dada situação que supõe o locutor e o alocutário como sujeitos situados.
- 7- Intertextualidade – supõe-se que há relação entre um determinado texto e outros textos que são do conhecimento anterior do locutor; remete para a memória textual individual e colectiva.

É evidente que para que o texto ganhe o que anteriormente dissemos, o aluno deve ser capaz de utilizar ligações, a que alguns autores chamam “conectores”. Em Giasson (1993) encontramos a designação de conectores como palavras que ligam dois factos entre si: podem ser utilizados para unir duas proposições ou duas frases.

Existem diversas classificações de conectores, no entanto, a autora acima referida, agrupou os principais partindo de Irwin (1986) e Blain (1988) da seguinte forma:

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

Para Giasson (1993) os conectores podem ser explícitos (Dói-me a cabeça **porque** apanhei muito Sol) ou implícitos (Dói-me a cabeça. Apanhei muito Sol). Torna-se mais difícil para os alunos compreenderem os conectores implícitos. Com efeito, é mais difícil a compreensão de frases curtas sem conector, do que uma frase longa com conector explícito.

Esta autora refere, ainda, que os conectores de tempo e de causa são aqueles que mais frequentemente estão implícitos nos textos. Os conectores de causa são os de mais difícil domínio por parte dos alunos do 1º ciclo. Esses conectores implicam motivações humanas, ou conhecimentos sobre fenómenos complexos que os alunos têm dificuldade em apreender. Portanto, devemos dar uma maior atenção aos conectores de causa, porque, para além de serem de difícil compreensão, estão muitas vezes implícitos nos textos.

Para ensinar, Giasson (1993) sugere que a primeira etapa iniciar-se-á com a escolha de uma passagem do texto que contenha o conector que se quer avaliar. De seguida, elaboram-se perguntas que exijam a compreensão desse conector e sobre factos e conhecimentos anteriores, necessários à compreensão daquela passagem. Pois, é difícil compreender um conector, se não se têm conhecimentos sobre o assunto tratado.

Embora concordemos com os autores supracitados, a nossa análise dos recontos das duas turmas releva para um conjunto de itens que passamos a apresentar: Situação, Personagens, Problemas, Tentativas, Resultados (Marshall 1983 referido por Giasson 1993).

Nome dos alunos	O reconto contém				
	Situação	personagens	problema	Tentativas	Resultados
1					
2					
3					
...					
Legenda: +: mencionado espontaneamente X: mencionado na sequência de uma pergunta ou de ajuda -: não-mencionado, mesmo depois de uma pergunta					

Quadro 11 - Grelha de análise do Reconto. (Adaptado Giasson 1993)

É evidente que a estrutura narrativa não será suficiente, pelo que, iremos ainda à procura de acrescentos pertinentes, ou não, porque quem conta um conto acrescenta um ponto, coerência, ideias principais e ideias secundárias.

Faremos uma análise qualitativa, pois esta tem como objectivo tomar em linha de conta as interpretações do aluno, a sua habilidade de resumir, as suas inferências correctas e erradas.

Porém, como afirmámos anteriormente, a coesão e coerência podem medir-se também com a utilização dos conectores cuja enumeração já foi apresentada, baseando-nos em Giasson (1993).

9 – Análise dos dados recolhidos

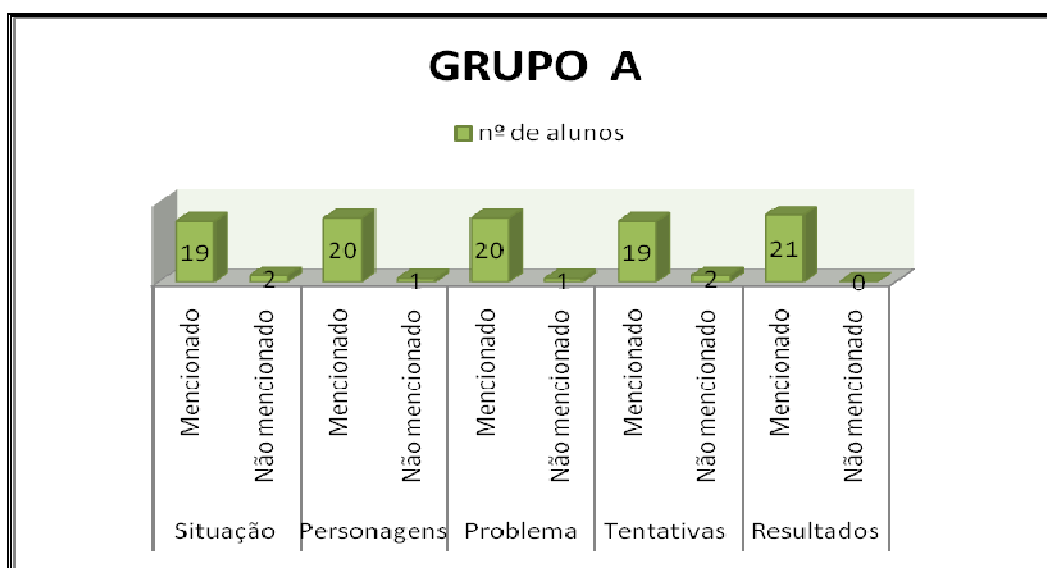
Retomando o modelo de Giasson (1993) por nós apresentado, mais especificamente os macroprocessos e os processos integrativos, produzimos instrumentos com base em quadros conceptuais, aos quais nos referimos nos capítulos anteriores. Assim, a partir da análise dos recontos elaborados pelos dois grupos de alunos do quarto ano, pretendemos identificar qual a estrutura da narrativa para compreensão de uma história. Para além dessa estrutura, identificamos, também, os acrescentos pertinentes ou não. Os instrumentos elaborados foram as seguintes grelhas:

1. Grelha de análise do reconto – esta grelha de (Marshall 1983, adaptada de Giasson 1993) contém a situação, personagens, problema, tentativas e resultados (Anexo II);
2. Grelha de acrescentos – grelha que contém os acrescentos referindo se são ou não pertinentes (Anexo II);
3. Grelha de atributos – grelha de registo dos atributos das várias personagens, mencionadas nos recontos (Anexo II);
4. Grelha de conectores – grelha de registo dos conectores usados pelos alunos nos recontos (Anexo II).

Estas grelhas serviram para um estudo mais cuidado dos vários recontos e, também, para saber até que ponto existem vantagens ou constrangimentos na produção do reconto dos alunos, cuja leitura é feita com recurso e sem recurso ao computador.

9.1 - Análise do reconto

De acordo com o nosso estudo, passamos a apresentar os resultados da análise dos recontos das duas turmas através das grelhas atrás mencionadas e que serviram para a recolha do conjunto de itens: Situação, Personagens, Problemas, Tentativas, Resultados.



Quadro 12 - Análise de reconto Grupo A.

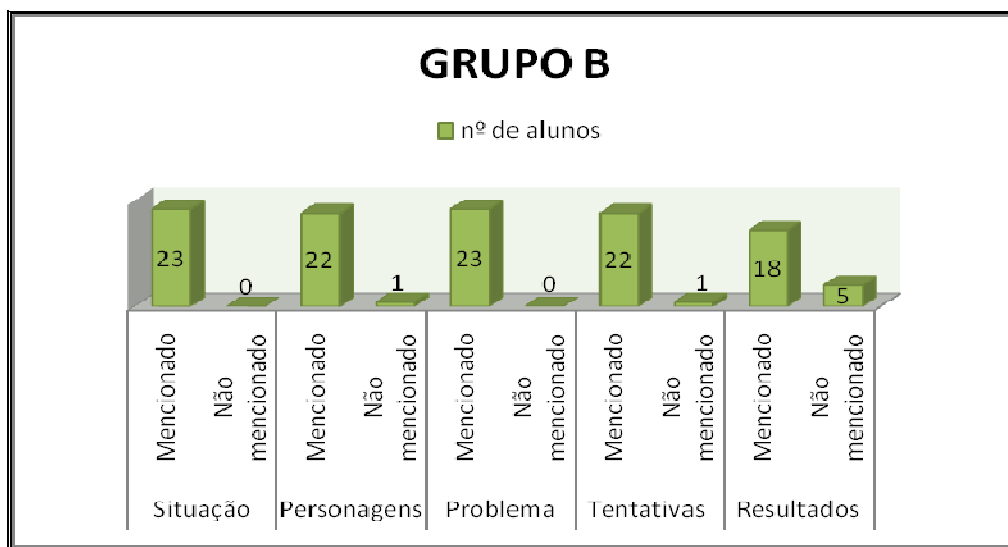
Da análise do quadro nº 12, podemos referir que a maioria dos alunos do Grupo A, no seu reconto, mencionaram a situação, as personagens, o problema, as tentativas e apresentaram os resultados. Dos vinte e um alunos que compõem o grupo, apenas dois não mencionaram a situação e as tentativas. De referir ainda que um aluno não apresentou o problema e outro não mencionou todas as personagens mas, todos chegaram ao resultado/final da história.

Análise do Reconto GRUPO-A

Identificação do aluno	O reconto tem									
	Situação		Personagens		Problema		Tentativas		Resultados	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
A1	1		1		1		1		1	
A2	1		1		1			1	1	
A3	1		1		1		1		1	
A4	1		1		1		1		1	
A5	1		1		1		1		1	
A6	1		1		1		1		1	
A7	1		1 a)		1		1		1	
A8	1		1		1		1		1	
A9	1		1		1		1		1	
A10		1		1 b)		1		1	1	
A11	1		1		1		1		1	
A12	1		1		1		1		1	
A13		1	1		1		1		1	
A14	1		1		1		1		1	
A15	1		1		1		1		1	
A16	1		1		1		1		1	
A17	1		1		1		1		1	
A18	1		1		1		1		1	
A19	1		1		1		1		1	
A20	1		1		1		1		1	
A21	1		1		1		1		1	
Total	19	2	20	1	20	1	19	2	21	0
+ mencionado										
- não mencionado										
Obs:										
a) Trocou a ordem das personagens;										
b) Não mencionou todas as personagens e acrescentou uma.										

Quadro 13 - Grelha de dados para Análise de reconto - Grupo A.

Da leitura do quadro nº 13 podemos observar que o aluno A7 trocou a ordem das personagens e o aluno A10 não mencionou todas as personagens, tendo acrescentado uma. Constatamos, igualmente, que o mesmo aluno não menciona a situação, o problema e as tentativas mas, curiosamente, chega ao resultado.



Quadro 14 - Análise de reconto grupo B.

Da leitura do quadro nº 14, podemos verificar que do universo de vinte e três alunos, todos mencionam a situação e os problema nos seus recontos. Relativamente às personagens e tentativas, apenas um aluno não as menciona. Cinco alunos do grupo não apresentaram resultado/final do reconto.

Análise do Reconto GRUPO B										
Identificação do aluno	O reconto tem									
	Situação		Personagens		Problema		Tentativas		Resultados	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
B1	1			1 a)	1		1		1	
B2	1		1		1		1		1	
B3	1		1		1		1		1	
B4	1		1		1		1		1	
B5	1		1		1		1		1	
B6	1		1		1		1		1	
B7	1		1		1			1 b)	1	
B8	1		1		1		1		1	
B9	1		1		1		1		1	
B10	1		1 c)		1		1			1 d)
B11	1		1		1		1		1	
B12	1		1		1		1		1	
B13	1		1		1		1		1	
B14	1		1		1		1		1	
B15	1		1		1		1		1	
B16	1		1		1		1			1 e)
B17	1		1		1		1		1	
B18	1		1		1		1			1 f)
B19	1		1		1		1		1	
B20	1		1		1		1		1	
B21	1		1		1		1			1 d)
B22	1		1		1		1		1	
B23	1		1		1		1			1 g)
Total	23	0	22	1	23	0	22	1	18	5
+ mencionado										
- não mencionado										
Obs:										
a) Falta-lhe uma personagem;										
b) Falta-lhe uma parte;										
c) Trocou o nome a uma das personagens;										
d) Não concluiu;										
e) Não explicitou bem o final;										
f) Não especificou a casa;										
g) Saltou no espaço.										

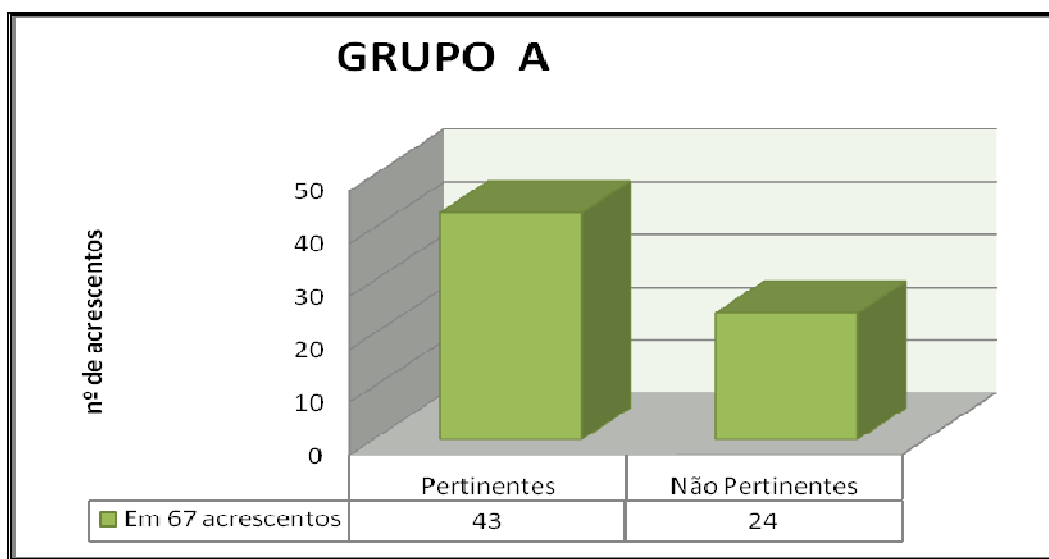
Quadro 15 - Grelha de dados para Análise de reconto - Grupo B.

Da análise da grelha do quadro nº 15, verificamos que o aluno B1 falta-lhe uma personagem e ao aluno B7 falta-lhe uma parte das tentativas. Observamos, ainda, que o aluno que trocou o nome a uma das personagens também não chegou ao resultado/final. Quanto aos restantes alunos que não chegaram aos resultados, isso deveu-se ao facto de um não explicitar bem o final, outro não especificou a casa, outro ainda saltou no

espaço e por fim dois não concluíram. O aluno B10 referiu todas as personagens tendo apenas trocando o nome a uma delas.

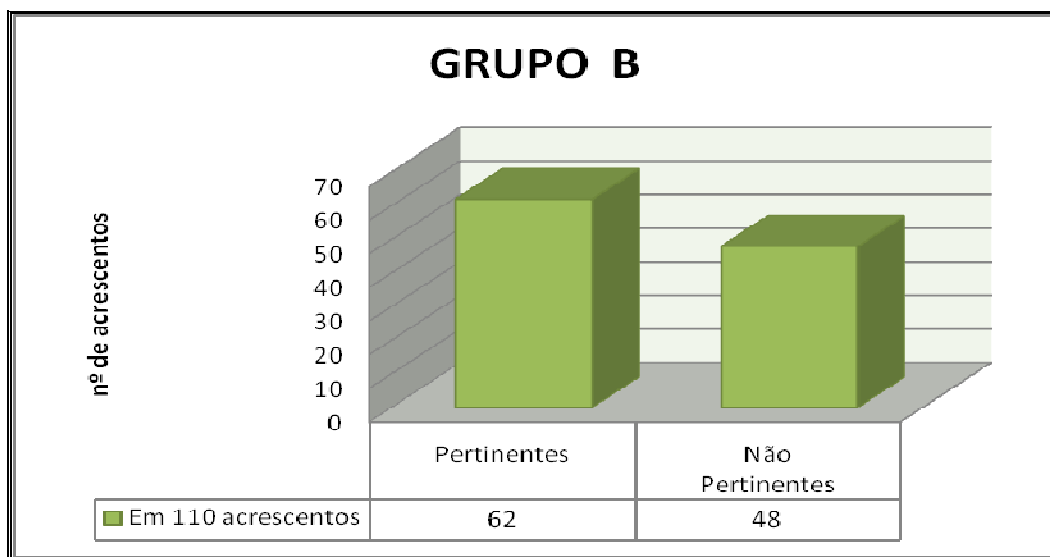
9.2 - Acrescentos

Com vista a uma maior clareza na análise da narrativa do reconto, fomos também à procura de acrescentos e avaliámo-los como pertinentes e não pertinentes. Considerámos pertinentes todos os acrescentos que enriqueceriam o reconto mantendo a coerência da história. Validámos com não pertinentes os acrescentos que não realçavam aspectos importantes à narrativa nem constavam da mesma.



Quadro 16 - Gráfico de Acrescentos do Grupo A.

Da análise do quadro nº 16, podemos referir que os alunos do Grupo A aplicaram nos, seus recontos, sessenta e sete acrescentos. Apurámos, ainda, que quarenta e três são pertinentes e vinte e quatro são, não pertinentes. Os alunos não se limitaram à descrição do que leram indo mais além, sem se afastarem da ideia principal, como já foi observável nos quadros nº 12 e 13.



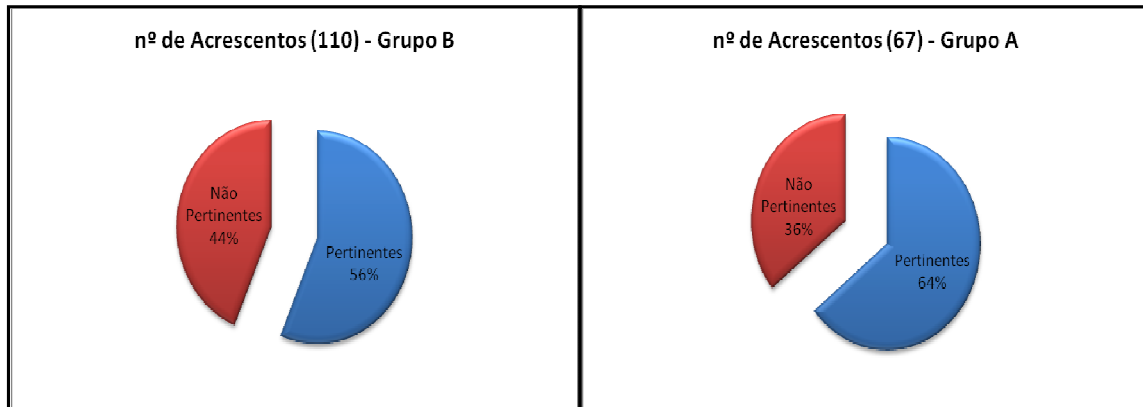
Quadro 17 - Gráfico de Acrescentos do Grupo B.

Analisando o quadro nº 17, consideramos que os alunos do Grupo B apresentaram no seu reconto um total de cento e dez acrescentos. Sendo sessenta e dois pertinentes e quarenta e oito não pertinentes. Tal como os alunos do grupo anterior, também estes não se limitaram à descrição do que leram, foram mais além, sem se afastarem da ideia principal, como já foi observável nos quadros nº 14 e 15.

Grupo A				Grupo B			
Aluno	nº de Acrescentos	Pertinentes		Aluno	nº de Acrescentos	Pertinentes	
		Sim	não			Sim	Não
A1	1	0	1	B1	4	4	0
A2	0	0	0	B2	2	1	1
A3	0	0	0	B3	1	1	0
A4	1	1	0	B4	3	1	2
A5	3	0	3	B5	4	2	2
A6	2	2	0	B6	8	6	2
A7	3	1	2	B7	3	1	2
A8	4	2	2	B8	4	2	2
A9	6	2	4	9B	5	3	2
A10	5	3	2	B10	2	1	1
A11	3	2	1	B11	12	4	8
A12	2	2	0	B12	9	6	3
A13	2	2	0	B13	4	3	1
A14	3	3	0	B14	4	2	2
A15	3	2	1	B15	4	2	2
A16	5	4	1	B16	6	5	1
A17	6	4	2	B17	1	1	0
A18	2	1	1	B18	6	3	3
A19	4	3	1	B19	2	1	1
A20	6	5	1	B20	7	4	3
A21	6	4	2	B21	7	3	4
				B22	4	2	2
				B23	8	4	4
TOTAL	67	43	24	TOTAL	110	62	48

Quadro 18 - Grelha de dados de Acrescentos - Grupo A e B

Da análise do quadro nº 18, podemos verificar que dois alunos (A2 e A3), não fazem acrescentos, enquanto que no Grupo B, todos os alunos fazem acrescentos. Comparando ainda os dois quadros, verificamos que número máximo de acrescentos por aluno no Grupo A é seis, enquanto que no Grupo B é de doze.

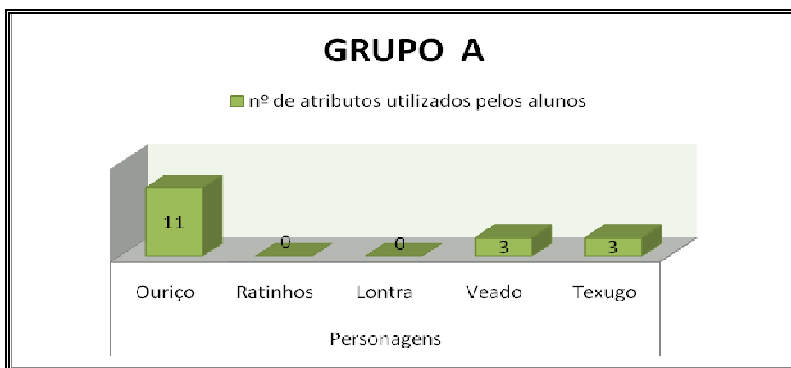


Quadro 19 - Gráficos percentuais de acrescentos dos Grupos A e B.

Como podemos observar da análise do quadro nº 19, os dois grupos têm uma maior percentagem de acrescentos pertinentes do que não pertinentes. Assim, verificamos que o Grupo A tem 64% de acrescentos pertinentes e o Grupo B 56%. No que diz respeito aos acrescentos não pertinentes notamos que o Grupo A tem 36% e o Grupo B tem 44%. Curiosamente, o Grupo A, apesar de apresentar um menor número de acrescentos, tem uma maior percentagem de acrescentos pertinentes.

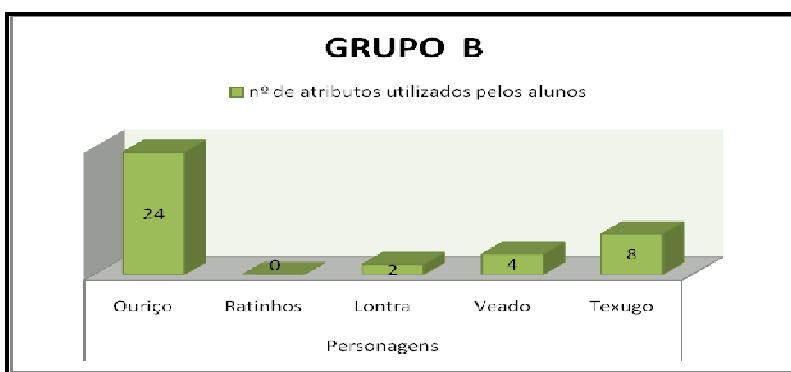
9.3 - Atributos

No que diz respeito aos atributos, pretendemos verificar até que ponto os alunos, nos seus recontos, conseguem adjectivar as personagens, valorizando e enriquecendo o texto.



Quadro 20 - Gráfico do número de atributos utilizados Grupo A.

Da análise do quadro nº 20, podemos verificar que os alunos atribuem onze atributos ao Ouriço, três ao Veado e três ao Texugo. Os personagens Ratinhos e Lontra não têm qualquer atributo.



Quadro 21 - Gráfico do número de atributos utilizados Grupo B.

Analisando, agora, o quadro nº 21, observamos que os alunos atribuem vinte e quatro atributos ao Ouriço, dois à lontra, quatro ao Veado e por fim, oito ao Texugo. As únicas personagens que não tem atributos são os Ratinhos.

Grupo A
Atributos

Aluno	Ouriço-Cacheiro	Ratinhos	Lontra	Veado	Texugo
A1	Pequeno	5	0	0	0
A2	Pequeno	1	0	0	0
A3		0	0	0	0
A4	Pequeno	1	0	0	0
A5		0	0	0	0
A6	Simpático	1	0	0	0
A7	Velho	1	0	0	Velho 1
A8	Bonzinho	1	0	0	0
A9		0	0	Pequeno	1 0
A10		0	0	0	0
A11		0	0	0	0
A12		0	0	0	0
A13		0	0	0	0
A14		0	0	0	0
A15		0	0	Pequeno	1 0
A16	Pequeno	1	0	0	Amigo 1
A17		0	0	Jovem	1 0
A18		0	0	0	0
A19		0	0	0	0
A20		0	0	0	Amigo 1
A21		0	0	0	0
Total		11	0	0	3

Foi atribuído um ponto a cada adjectivo

Quadro 22 - Grelha com o número de atributos utilizados - Grupo A.

Relativamente à análise do quadro nº 22, os atributos utilizados para o Ouriço-Cacheiro foram: pequeno, simpático, velho e bonzinho. Para o personagem Veado, os alunos do Grupo A utilizaram os seguintes atributos: pequeno e jovem. Finalmente, para o Texugo, estes empregaram: amigo e velho. Constatámos que o adjectivo mais usado foi pequeno. Verificámos, ainda, que do universo dos vinte e um alunos do Grupo A, onze usaram atributos e dez não utilizaram qualquer atributo.

Grupo B
Atributos

Aluno	Ouriço-Cacheiro	Ratinhos	Lontra	Veado	Texugo
B1	Pequeno 1	0	0	0	0
B2	Pequeno 2	0	0	0	Amigo 1
B3	0	0	0	0	0
B4	0	0	0	0	Amigo 1
B5	0	0	0	0	0
B6	0	0	0	0	0
B7	0	0	0	0	0
B8	0	0	0	0	Amigo 1
B9	0	0	Amiga 1	0	Amigo 2
B10	Pequeno 1	0	0	0	Amigo 1
B11	0	0	0	0	0
B12	0	0	0	0	0
B13	Pequeno 9	0	Amiga 1	Pequeno 1	0
B14	Pequeno 2	0	0	0	Amigo 1
B15	Pequeno, Amigo 3	0	0	Pequeno 2	0
B16	Generoso 1	0	0	0	0
B17	Pequeno 3	0	0	0	0
B18	0	0	0	0	0
B19	0	0	0	0	0
B20	0	0	0	0	Amigo 1
B21	Pequeno 2	0	0	0	0
B22	0	0	0	0	0
B23	0	0	0	Jovem 1	0
Total	24	0	2	4	8

Foi atribuído um ponto a cada adjectivo

Quadro 23 - Gráfico do número de atributos utilizados - Grupo B.

No quadro nº 23 verificámos que no Grupo B os atributos utilizados para o Ouriço-Cacheiro foram: pequeno, amigo e generoso. Para a Lontra utilizaram simplesmente o atributo amiga. A personagem Veado teve como atributos pequeno e jovem. Os Ratinhos não tiveram qualquer tipo de atributo. Verificámos, ainda, que do universo dos vinte e três alunos do Grupo B, catorze usaram atributos e nove não utilizaram qualquer atributo. Constatámos que os adjectivos mais usados foram pequeno e amigo.

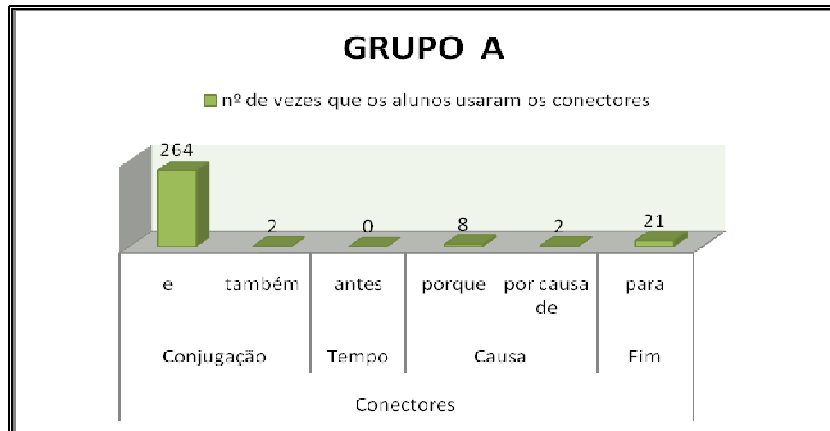
	Atributos usados também pela autora		Atributos acrescentados pelos alunos				
	pequeno	amigo	velho	bonzinho	Simpático	Jovem	Generoso
Grupo A	10	2	2	1	1	1	0
Grupo B	25	11	0	0	0	1	1

Quadro 24 - Quadro síntese da frequência dos atributos usados pelos alunos.

Em síntese, da leitura do quadro nº 24, verificámos que o atributo mais usado, nos dois grupos, foi pequeno. Podemos também verificar que o Grupo A utilizou uma maior diversidade de atributos, comparativamente ao Grupo B.

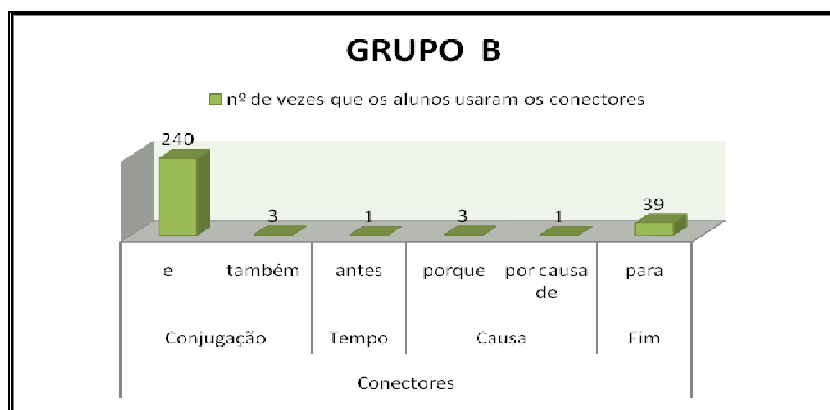
9.4 - Conectores

Para que o texto ganhe coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, como refere Mário Vilela (1995) citado por Pimenta (2005), o aluno deve ser capaz de utilizar ligações. A essas ligações podemos chamar conectores como já referimos anteriormente. Assim, analisámos os recontos dos alunos dos dois grupos, utilizando a classificação de conectores de Irwin (1986) e Blain (1988) retirados de Giasson (1993), como já apresentámos. Dessa análise elaborámos os seguintes gráficos que incluem unicamente os conectores utilizados pelos alunos.



Quadro 25 - Gráfico de Conectores utilizados pelos alunos do Grupo A.

Após a observação do quadro nº 25, apurámos que o conector *e*, é empregado duzentas e sessentas e quatro vezes num universo de vinte e um alunos (Grupo A). Os conectores utilizados menos vezes, por estes alunos, foram *também* e *por causa de*. Este grupo não utilizou o conector *antes*, mas aplicou o *porque* oito vezes e vinte e uma vezes o conector *para*.



Quadro 26 - Gráfico de Conectores utilizados pelos alunos do Grupo B.

Pela observação do quadro nº 26, verificámos que o conector *e*, é empregado duzentas e quarenta vezes num universo de vinte e três alunos (Grupo B). Os conectores utilizados menos vezes, por estes alunos, foram *antes* e *por causa de*. Os conectores *também* e *porque* foram usados três vezes, enquanto que o conector *para* foi aplicado, pelos alunos, trinta e nove vezes.

Grupo A

Identificação do aluno	Conectores					
	CONJUNÇÃO		TEMPO	CAUSA		FIM
	e	também	antes	Porque	por causa de	Para
A1	13	1				2
A2	11			1		1
A3	19	1		1		3
A4	13					2
A5	20					3
A6	8					
A7	17					1
A8	9					2
A9	7				1	
A10	13					1
A11	16					
A12	19					
A13	13					
A14	12					
A15	3			2		1
A16	16					
A17	7			2		3
A18	17			2	1	
A19	15					2
A20	7					
A21	9					
TOTAL	264	2	0	8	2	21

Quadro 27 - Grelha de dados com o número de atributos utilizados - Grupo A.

Ao analisarmos o quadro nº 27, verificámos que todos os alunos usaram o conector *e*, o mesmo não se passou com os restantes. Assim, apurámos que o aluno A5 empregou o conector *e* vinte vezes (valor máximo) e o aluno A15 apenas o empregou três vezes (valor mínimo). O segundo conector mais usado foi o *para* com vinte e um utilizações por parte de onze alunos. Os conectores *também* e *por causa de* tiveram duas utilizações por parte de dois alunos. O conector *porque* foi utilizado oito vezes por cinco alunos.

Grupo B

Identificação do aluno	Conectores					FIM
	CONJUNÇÃO		TEMPO	CAUSA		
	e	Também	antes	porque	por causa de	
B1	5					3
B2	18					0
B3	15					2
B4	9					0
B5	12					0
B6	9					1
B7	11					2
B8	12		1			0
B9	10					4
B10	19					0
B11	12	1				2
B12	20					6
B13	12					1
B14	12					1
B15	16					0
B16	9			2	1	3
B17	9					0
B18	11	1				4
B19	5					2
B20	7					2
B21	8					1
B22	11	1		1		0
B23	12					5
TOTAL	240	3	1	3	1	39

Quadro 28 - Grelha de dados com o número de atributos utilizados - Grupo B.

A maior frequência, como pode ser observada no quadro nº 28, foi para o conector de conjunção *e*, por parte de todos os alunos. Assim, apurámos que o aluno B12 empregou o conector *e* vinte vezes (valor máximo) e os alunos B1 e B19 empregaram esse conector cinco vezes (valor mínimo). O segundo conector mais usado foi o *para* com trinta e nove utilizações por parte de quinze alunos. Para os conectores, *antes* e *por causa de* apenas um aluno o utilizou uma vez. O conector *porque* foi utilizado três vezes por dois alunos, e o conector *também* foi usado três vezes por três alunos.

9.5 - Análise final

Ao completar as informações dadas nas alíneas anteriores, pretendemos apresentar uma pequena reflexão sobre o estudo. Uma primeira ideia que parece ressaltar deste trabalho é que todos os alunos se empenharam, participaram com interesse e motivação.

Pela leitura dos recontos dos alunos e análise dos mesmos, podemos verificar que a maioria dos alunos, inclui enunciados que resumem partes do texto, focando as ideias principais. Com efeito, os seus recontos são coerentes, completos e compreensíveis. Como traço comum, os dois grupos apresentam muitas semelhanças, excepto nos resultados/final, em que todos os alunos do Grupo A o mencionam e cinco alunos do Grupo B não mencionam esses resultados/final.

Há ainda a referir que todos os alunos do Grupo B retiraram uma moral à história, como ilustram os seguintes exemplos⁹:

“Mensagem: Se tu partilhares as coisas com as outras pessoas elas dão a gratidão delas.” (aluno B10); “Isto quer dizer que o ouriço-cacheiro foi tão generoso, que os amigos ajudaram-no.” (aluno B16); “A lição que retirei do texto é que se partilhar as coisas, com amor seremos sempre recompensados.” (aluno B18); “A mensagem que podemos tirar é que quem partilha, ajuda e quem é verdadeiro amigo tem uma recompensa uma surpresa bem especial.” (aluno B21); “E a mensagem que eu aprendi foi o Ouriço-cacheiro partilhou, que o Texugo foi bom amigo, e os animais ofereceram-lhe uma casa pela sua gratidão.” (aluno B23).

O Grupo A limitou-se a dar um final sem moral, com excepção de dois alunos que terminaram da seguinte forma¹⁰:

“... foi ver a sua nova casa enfeitada com as coisas que ele deu.” (aluno A2);
“... ficaram amigos para toda a vida.” (aluno A10).

⁹ Ver os recontos dos alunos do Grupo B no Anexo IV

¹⁰ Ver os recontos dos alunos do Grupo A no Anexo III

Poderá esta realidade prender-se com duas situações: por um lado o modo impessoal e frio do computador; por outro o modo pessoal, afectivo e criativo com o professor a encarnar as personagens.

Relativamente aos acrescentos, pensamos que os sujeitos compreenderam a história, havendo coerência no seu reconto. Alguns destes acrescentos podem ser considerados generalizações, como por exemplo¹¹: “... de repente veio uma rajada de vento que levou o seu ninho pelo ar e ainda por cima afastou todos os materiais que eram necessários para construir um novo abrigo.” (aluno A16); “... logo o Ouriço fez mais um bom acto e deu o seu cachecol.” (aluno A21); “Se nós ajudamos os outros também nos ajudam.” (aluno B1); “A amizade e a generosidade é sempre recompensada!” (aluno B17).

Outra ideia que retiramos da leitura dos dados, prende-se com o facto dos alunos do Grupo B apresentarem um maior número de acrescentos do que o elementos do Grupo A. Pensamos que o manuseamento do livro de papel - o toque, a macieza da capa e do seu interior, cuja textura vai além do papel (tecidos), - assim como o tamanho das imagens do livro, quando comparadas com a imagem do monitor do “Magalhães”, poderão ter influenciado os alunos do Grupo B a escreverem mais acrescentos, nomeadamente a moral/mensagem.

Em relação aos atributos, constatámos que os adjetivos mais usados foram “pequeno” e “amigo”, sendo estes, também, os utilizados pela autora do livro em estudo. No entanto, os restantes adjetivos, “generoso”, “jovem”, “bonzinho”, “simpático” e “jovem” são fruto da criatividade dos alunos.

No que diz respeito aos conectores, parece-nos que nenhum dos grupos diversifica muito o uso do conector na organização global do texto, o que demonstra alguma dificuldade na sua aplicação. Na mesma linha, Giasson (1993: 89) refere que “... os conectores de causa estão longe de estar dominados na primária. Com efeito as relações de causa-efeito pressupõem, habitualmente, conhecimentos que não são correntes nos alunos da primária.”.

¹¹ Ver reconto dos alunos nos Anexos III e IV

Pensamos que a generalidade dos professores tem tendência para encurtar a extensão das frases, de modo a facultar a leitura das mesmas. Todavia, acreditamos que esse facto vai prejudicar a aprendizagem do uso de conectores. Como refere Giasson (1993: 89) “ ... é mais difícil o leitor compreender duas frases simples sem conector, do que uma frase longa com conector explícito.”. Então, é de todo pertinente começarmos a apresentar desde cedo frases com conectores para uma maior compreensão do sentido da mesma.

Como já foi referido na introdução do nosso trabalho, pretendíamos com este estudo saber até que ponto os alunos constroem recontos mais elaborados quando escutam uma narrativa lida pelo professor, ou quando a lêem no “Magalhães”. Assim, com o avançar do estudo e com a análise dos recontos, verificámos que tanto a narrativa apresentada pelo professor como pelo computador valorizaram o papel das narrativas enquanto estruturas textuais capazes de desenvolver mecanismos de compreensão.

Pensamos também que a utilização do computador na sala de aula é importante, pois vai desenvolver nos alunos a aquisição de novas competências e reforço das competências já adquiridas. Assim, as TIC, como ferramenta de trabalho vão tornar os alunos mais autónomos realizando as actividades com maior rapidez e eficácia.

A presença do professor na sala de aula é também fundamental, pois deve orientar, dar pistas e objectivos concretos aos alunos. O seu papel é, portanto, de orientador que procura facilitar as aprendizagens e não apenas de transmissor de conhecimentos, como, aliás, refere Rosa (2006).

Considerações Finais

Como fomos defendendo ao longo do trabalho, falar de leitura na sociedade actual equivale falar do ser humano. De facto, a leitura está hoje associada à construção da identidade de cada um de nós, inseridos num mundo, para o qual contribuímos enquanto actores de desenvolvimento social. É hoje claro que o ser humano é levado a ler em todas as situações do quotidiano como sucede por exemplo no exercício das suas obrigações de cidadania e no cumprimento da própria leitura ambiental caracterizada por Goodman (1994), como aquela que se faz nos espaços de intervenção social, cívica e política. Mas, se os hábitos de leitura se vêm alterando, como aliás afirmamos, também os suportes são hoje bastante diversificados. Do livro passou-se ao ecrã do computador ao painel electrónico.

Todavia, há formas de leitura já referenciadas e ainda outras leituras que fazem parte da vida dos indivíduos. Ora, a escola tem obrigatoriamente de ensinar a ler para aprender, evidentemente que neste tipo de leituras outras há, como a leitura recreativa, a leitura para obter informação, a leitura ritual, etc...

Até há bem pouco tempo a escola ensinava a ler, a escrever, a contar, mas, hoje em dia deve privilegiar-se o fomento destas aprendizagens a partir da escola mas também para além desta.

À leitura é conferido um estatuto de objecto de meio e de objectivo. De facto a leitura abrange todas as áreas do saber e o desequilíbrio na sua aprendizagem compromete todas as outras. Este conceito de leitura remete-nos para o conceito de literacia como um saber em uso que se pretende pela vida fora, conferindo à leitura um estatuto de uma prática de ler até morrer, como refere Sardinha (2007).

Mediante o exposto, exige-se ao sujeito leitor um conhecimento permanente do mundo para que possa actualizar constantemente os seus esquemas mentais. A leitura é, pois, uma prática complexa que exige a compreensão daquilo que se lê. Esta concepção de leitura leva-nos para uma gestão pouco confortável: Será que a escola consegue preparar alunos leitores da vida e para a vida?

Até há bem pouco tempo o manual escolar era o texto por excelência que mediava as práticas pedagógicas. Vários têm sido os trabalhos de investigação, revelando que os textos ali contidos impõem o controlo de interpretações e sentidos textuais possíveis, numa lógica autocrítica, impositiva e mesmo linear, levando a práticas de leitura pré determinadas que desvalorizam o papel do leitor, enquanto sujeito actor capaz da construção do seu metatexto. Basta ler Maria de Lurdes Dionísio (2000) para nos inteirmos que a leitura através do manual apenas exige do leitor identificação, extracção e confirmação da informação. Actualmente, o PNL trouxe ao conhecimento do público em geral e dos professores em particular uma panóplia de obras que podem servir as escolhas do professor.

Mas, cremos que não basta seleccionar as narrativas ou outro tipo de textos. Com efeito também no estudo das narrativas (e debruçamo-nos neste tipo de texto porque foi aquele que enquadrou o nosso estudo) é muito frequente haver a preocupação apenas de se explorar as ideias contidas num texto recorrendo a estratégias de leitura lineares do tipo micro e macro processual conducentes a margens de superficialidades.

Em nossa opinião, o professor deve ser capaz de efectuar trabalhos que desenvolvam as estruturas linguísticas dos alunos mas também os afectos, as estruturas cognitivas e a cultura que o aluno já traz do seio familiar. Tal processo implica uma selecção de textos equilibrada que seja em simultâneo atraente, motivadora e potenciadora de novas aprendizagens. Mas, a forma como se desenvolvem as estratégias não dispensa os meios que a actualidade exige. Falamos do computador que de forma equilibrada deve ter a sua presença na sala de aula. O nosso trabalho socorreu-se do computador “Magalhães” tratando-se de uma perspectiva recomendada pelas directrizes emanadas do Ministério da Educação. Os resultados apurados neste trabalho ajudam-nos a reforçar a ideia de que a presença do professor é sempre fundamental. O computador deve ser assim introduzido com peso e medida sem jamais substituir o próprio envolvimento do docente com todas as capacidades inerentes, muito particularmente o da afectividade.

Consideramos que o computador, para além da figura do professor também não substitui a presença do livro de papel. O toque a macieza da capa e do seu interior cuja

textura vai além do papel (tecidos) são de tal modo apelativos que produzem interacções harmoniosas com as crianças. Ora, a leitura caracterizada pela sua matriz holística e integradora é um processo onde interage em conjunto de elementos vastíssimos.

Ao leitor, como diz Giasson, cujo modelo apresentámos na nossa dissertação, cabe abordar o texto com as suas estruturas cognitivas (conhecimento sobre a língua sobre o mundo), mas também com as estruturas afectivas. Diz-nos a autora que, as estruturas são características que todo o leitor possui e que se distinguem umas das outras, proporcionando ao leitor a sua utilização em diversas situações.

Sem referirmos as estruturas em pormenor, diremos apenas que os afectos estão ligados no âmbito da leitura, a atitude do leitor e os seus interesses. Cremos poder afirmar que os resultados apresentados sofreram influências oriundas do suporte utilizado, o livro.

Ainda no âmbito da selecção das narrativas não nos podemos esquecer que se devem desenvolver trabalhos que complementem e enriqueçam pontos de vista nomeadamente no desenvolvimento de práticas de cidadania. A intervenção da escola, enquanto espaço de afirmação dos sujeitos que a frequentam deve orientar os alunos para o desenvolvimento de valores universais como a amizade, a tolerância, a partilha, etc.

Foi muito gratificante realizar este estudo pois aportou-nos um maior conhecimento sobre o tema, permitindo-nos enquanto professores lançar mãos a recursos, estratégias e actividades que permitam desenvolver competências na aprendizagem do reconto de uma narrativa e o uso das TIC.

A realização deste trabalho sugere, para futuras investigações, estudos mais aprofundados sobre a aprendizagem do uso dos conectores e a adjectivação dos texto, sobretudo, trabalhos alargados no tempo. De facto, a experiência apresentada será o mote para a necessidade de sistematização de trabalhos como este.

Saber porque é que os alunos têm dificuldade em empregar outros conectores e adjectivar o texto poderá servir de suportes a diversas actividades.

Em suma, como afirmámos, a presença do professor é sempre insubstituível. Todavia, a ciência da informação é uma realidade deste novo século e cabe à escola, enquanto cenário de modernização, acompanhar com passo firme a inovação do momento.

Bibliografia e Webgrafia

Bibliografia

- ALÇADA, I. et al. (2006)** *Relatório Síntese. Plano Nacional de Leitura Ler+.* Lisboa: Ministério da Educação
- BOIÇA, A. M. C. (2004)** *Helpdesk – Um mensageiro escolar.* Dissertação submetida para obtenção do grau de mestre em Educação Multimédia pela Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Tese não publicada.
- BUTLER, M. C. (2009)** *Um dia de tempestade.* Vila Nova de Gaia: Editora Educação Nacional.
- CALÇADA, T. (2007)** Prefácio. *In Formar Leitores _ das Teorias às Práticas,* Fernando Azevedo (Coord). Lisboa – Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- COUTINHO, V. e AZEVEDO, F. (2007)** A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. *In Formar Leitores_ das Teorias às Práticas,* Fernando Azevedo (Coord). Lisboa – Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- DIONÍSIO, M. L. (2000)** *A construção escolar de comunidades de leitores: Leituras do manual de Português.* Coimbra: Almedina.
- FERNANDES, P. F. P. (2007)** Livros, leitura e literacia emergente – Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. *In Formar Leitores_ das Teorias às Práticas,* Fernando Azevedo (Coord). Lisboa – Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- GIASSON, J. (1993)** *A Compreensão na Leitura.* Porto: Edições ASA.
- GOODMAN, K. (1994)** *Reading writing, and written texts – a transactional sociopsycholinguistic view.* In Ruddell, R. et al. (eds.) (1994) *Theoretical Models and Processes of Reading (4º Ed.).* Newark: International Reading Association.

- NEVES, J. S. et al. (2007)** *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa: GEPE. Ministério da Educação.
- PAIVA, J. (2002)** *As Tecnologias de Informação e Comunicação – Utilização pelo professores*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento. Ministério da Educação.
- PONTE, J. (1992)** *O Computador um Instrumento da Educação*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- PONTES, V. e BARROS, L. (2007)** Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura. *In Formar Leitores_ das Teorias às Práticas*, Fernando Azevedo (Coord). Lisboa – Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- PICADO, J. (2003)** *Continuidades na Aprendizagem da Escrita – da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Tese não publicada.
- PICADO, L. (2007)** *O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação apresentada à Universidade da Beira Interior para obtenção de grau de mestre em Educação. Tese não publicada.
- PIMENTA, J. M. R. (2005)** *O Processo de Compreensão Leitora: O desenvolvimento de capacidades de leitura na narrativa, em alunos do 8º ano de escolaridade*. Relatório de Investigação. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho.
- PINTO, M. L. S. (2002)** *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: ASA.
- ROSA, L. M. (2006)** As TIC na didáctica das línguas: ferramentas e recursos. *In Língua Materna e Literatura Infantil _ Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, Fernando Azevedo (Coord). Lisboa – Porto: Lidel – edições técnicas, lda.

- SÁIZ, M. C. A. (2007)** A promoção da leitura nas bibliotecas municipais de A Corunha. *In Formar Leitores_ das Teorias às Práticas*, Fernando Azevedo (Coord). Lisboa – Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- SANTOS, B. A. (2006)** Ciberleitura – O Contributo da TIC para a Leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Editora Profedições.
- SARDINHA, M. (2005)** *A Activação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*. Covilhã: Serviços Gráficos da Universidade da Beira Interior.
- SARDINHA, M. (2007)** Formas de Ler: Ontem e Hoje. *In Formar Leitores _ das Teorias às Práticas*, Fernando Azevedo (Coord). Lisboa – Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- SILVA, M. E. (2008)** A Escrita de Textos: da Teoria à Prática. *In Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*, Otilia Sousa e Adriana Cardoso (Coord). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da ESE de Lisboa.
- VEIGA, I. et al. (1996)** *Lançar a Rede de Bibliotecas escolares*. Coleção Educação para o Futuro. Lisboa: Ministério da Educação.

Webgrafia

<http://www.ae-joaoroiz.net/portal/>, consultado a 10/01/2010

http://www.aejoaoroiz.net/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=26&Itemid=68, consultado a 10/01/2010

http://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_PowerPoint, consultado a 29/03/2010

http://pt.wikipedia.org/wiki/Guglielmo_Marconi, consultado a 29/03/2010

http://pt.wikipedia.org/wiki/Computador_Magalh%C3%A3es, consultado a 24/04/2010

http://pt.wikipedia.org/wiki/Johannes_Gutenberg, consultado a 27/04/2010

Legislação consultada

Despacho conjunto nº 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro

Despacho conjunto nº 5/ME/MC/96 de 9 de Janeiro

Resolução nº 86/2006 – Diário da República nº 133 de 12 de Julho

Anexos

Anexo I

Anexo II

Anexo III

Anexo IV
