

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS



**CONTOS TRADICIONAIS E COMPREENSÃO
LEITORA**

- Cruzamentos e Interacção -

Susana Margarida Garcia Cabral Pereira

Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários

Orientadora: Prof^a. Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Covilhã, Junho de 2011

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS

CONTOS TRADICIONAIS E COMPREENSÃO LEITORA

- Cruzamentos e Interacção -

Candidata: Susana Margarida Garcia Cabral Pereira

Orientadora: Prof^a. Doutora Maria da Graça Guilherme D' Almeida Sardinha

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

Sempre que se conta um conto de fadas, a noite vem. Não importa o lugar, não importa a hora, não importa a estação do ano, o fato de uma história estar sendo contada faz com que um céu estrelado e uma lua branca entrem sorrateiros pelo beiral e fiquem pairando acima da cabeça dos ouvintes.

Clarissa Pinkola Estes

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao contributo de diferentes pessoas que, directa ou indirectamente, estiveram presentes e me ajudaram na realização desta dissertação. Um estudo desta natureza não pertence unicamente a quem o executa, mas sim a todas aquelas pessoas que o seguem de perto e contribuem para que esse se concretize. Assim, o meu agradecimento vai para a orientadora, a Professora Doutora Maria da Graça Guilherme D' Almeida Sardinha pelo apoio científico, pela disponibilidade, simpatia e dedicação e, ainda, pela revisão crítica deste trabalho. O meu profundo obrigado.

A todos aqueles que participaram neste trabalho, através da resposta a inquéritos, do preenchimento de textos lacunares, o meu sincero agradecimento.

Agradeço à minha amiga Carla Silva, que mais de perto me acompanhou ajudando-me no tratamento da informação recolhida e no tratamento estatístico. As suas palavras de incentivo foram fundamentais para que ultrapassasse alguns momentos difíceis e serviram de alento à escrita desta tese.

À Luísa, minha cunhada, pelo contributo prestado no tratamento de alguma informação.

Ao meu marido e às minhas filhas, pelo colorido e alegria que conferem à minha vida e pela compreensão, disponibilidade e carinho ilimitados.

Aos meus pais pela minha formação.

A todos, agradeço o meu crescer...

RESUMO

Numa sociedade plena de volátil imediatismo, o conto tradicional, associado a práticas que exigem calma e sossego, enquanto artefacto capaz de desenvolver a compreensão na mente das crianças e conseqüentemente a motivação para a leitura, parece não ter lugar, quer no ensino formal, quer nas famílias.

A nossa dissertação enquadra-se nesta problemática, ao tentar reabilitar o papel do conto e ao mesmo tempo proceder a práticas no âmbito da compreensão em leitura.

Através de uma componente prática desenvolvida na Escola Básica Integrada da Ponte das Três Entradas, onde exercemos a nossa prática lectiva, enquanto docentes, desenvolvemos, tendo em conta o ensino explícito, um conjunto de actividades, medindo a compreensão em leitura dos alunos e em simultâneo promovendo esta última.

PALAVRAS - CHAVE:

Leitura, Compreensão; Conto Tradicional; Ensino explícito; Avaliação.

ABSTRACT

In a society full of unsteady immediacy, the traditional tales, associated with practices that demand quietness and peace as a way of developing children's ability of understanding and at the same time their reading motivation, finds no place either on formal teaching or among families.

Our essay deals with this question by trying to revive the role of traditional tales and at the same time by promoting reading comprehension practices.

Through practice developed in "Escola Básica Integrada da Ponte das Três Entradas" (school), where we work as teachers, bearing in mind the explicit teaching, we tried out a number of activities that allowed us to measure the reading comprehension of students and at the same time to promote the last one.

Keywords:

Reading; Understanding; Traditional Tales; Explicit Teaching; Evaluation.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vi
LISTA DE ANEXOS	viii
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - COMPONENTE TEÓRICA	10
CAPÍTULO I	11
1. A LEITURA	11
1.1. Acto de ler	15
1.2. A compreensão leitora	21
1.3. A promoção da leitura	25

CAPÍTULO II	29
2. O CONTO	29
2.1.O espaço e o tempo de contar	34
2.2.O desenvolvimento do imaginário	38
2.3.A sala de aula	41
CAPÍTULO III	46
3. A construção e a utilização dos instrumentos de avaliação	46
4. Teste Cloze	49
4.1.A complexidade de avaliação dos Testes Cloze	52
5. O ensino da compreensão de textos	54
PARTE II - COMPONENTE PRÁTICA	58
CAPÍTULO IV	59
1. METODOLOGIA	59
CAPÍTULO V	62
2. SUJEITOS	62
2.1.Agrupamento de Escolas do Vale do Alva	62
2.2.Caracterização do público-alvo	64
CAPÍTULO VI	68
3. APRESENTAÇÃO DAS ACTIVIDADES	68
3.1. O conto <i>O sal e a água</i>	68
3.2. Apresentação da primeira actividade - aplicação do texto lacunar	70
3.3. Apresentação da segunda actividade - aplicação do segundo texto Lacunar	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
BIBLIOGRAFIA	100

LISTA DE ANEXOS

Anexo I	108
Anexo II	111
Anexo III	113
Anexo IV	115
Anexo V	116
Anexo VI	119
Anexo VII	122
Anexo VIII	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia da Escola Básica Integrada da Ponte das Três Entradas	62
Figura 2 - Mapa da localização da Ponte das Três Entradas	63

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Adaptado de: LEMOS, Valter, <i>O Critério do Sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem</i> , Texto Editora, Lisboa, 1986, pp. 14-20	47
Quadro II - Adaptado de: LEMOS, Valter, <i>O Critério do Sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem</i> , Texto Editora, Lisboa, 1986, pp. 14-20	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - correspondente à lacuna com vocábulo “que”	70
Gráfico 2 - correspondente à lacuna com vocábulo “amava”	71
Gráfico 3 - correspondente à lacuna com vocábulo “fora”	71
Gráfico 4 - correspondente à lacuna com vocábulo “triste”	72
Gráfico 5 - correspondente à lacuna com vocábulo “aí”	72
Gráfico 6 - correspondente à lacuna com vocábulo “veio”	73
Gráfico 7 - correspondente à lacuna com vocábulo “bem”	73
Gráfico 8 - correspondente à lacuna com vocábulo “achou”	74
Gráfico 9 - correspondente à lacuna com vocábulo “preço”	74
Gráfico 10 - correspondente à lacuna com vocábulo “quem”	75
Gráfico 11 - correspondente à lacuna com vocábulo “se”	75
Gráfico 12 - correspondente à lacuna com vocábulo “que”	76
Gráfico 13 - correspondente à lacuna com vocábulo “só”	76
Gráfico 14 - correspondente à lacuna com vocábulo “viu”	77
Gráfico 15 - correspondente à lacuna com vocábulo “apaixonado”	77
Gráfico 16 - correspondente à lacuna com vocábulo “família”	78
Gráfico 17 - correspondente à lacuna com vocábulo “porque”	78
Gráfico 18 - correspondente à lacuna com vocábulo “e”	79

Gráfico 19 - correspondente à lacuna com vocábulo “trajos”	79
Gráfico 20 - correspondente à lacuna com vocábulo “ambos”	80
Gráfico 21 - correspondente à lacuna com vocábulo “licença”	80
Gráfico 22 - correspondente à lacuna com vocábulo “mas”	81
Gráfico 23 - correspondente à lacuna com vocábulo “que”	81
Gráfico 24 - correspondente à lacuna com vocábulo “jantar”	82
Gráfico 25 - correspondente à lacuna com vocábulo “noivado”	82
Gráfico 26 - correspondente à lacuna com vocábulo “filhas”	83
Gráfico 27 - correspondente à lacuna com vocábulo “nova”	83
Gráfico 28 - correspondente à lacuna com vocábulo “mas”	84
Gráfico 29 - correspondente à lacuna com vocábulo “seu”	84
Gráfico 30 - correspondente à lacuna com vocábulo “só”	85
Gráfico 31 - correspondente à lacuna com vocábulo “comia”	85
Gráfico 32 - correspondente à lacuna com vocábulo “dono”	86
Gráfico 33 - correspondente à lacuna com vocábulo “não”	86
Gráfico 34 - correspondente à lacuna com vocábulo “ele”	87
Gráfico 35 - correspondente à lacuna com vocábulo “casamento”	87
Gráfico 36 - correspondente à lacuna com vocábulo “raivoso”	88
Gráfico 37 - correspondente à lacuna com vocábulo “dizer”	88
Gráfico 38 - correspondente à lacuna com vocábulo “botado”	89

Gráfico 39 - correspondente à lacuna com vocábulo “vestida”	89
Gráfico 40 - correspondente à lacuna com vocábulo “ali”	90
Gráfico 41 -6ºA, lacuna correspondente ao vocábulo “que”	92
Gráfico 42 -6ºA, lacuna correspondente ao vocábulo “achou”	92
Gráfico 43 -5ºB, lacuna correspondente ao vocábulo “se”	93
Gráfico 44 -5ºB, lacuna correspondente ao vocábulo “porque”	93
Gráfico 45 -6ºA, lacuna correspondente ao vocábulo “porque”	94
Gráfico 46 -5ºB, lacuna correspondente ao vocábulo “e”	94
Gráfico 47 -6ºA, lacuna correspondente ao vocábulo “e”	95
Gráfico 48 -6ºA, lacuna correspondente ao vocábulo “mas”	95
Gráfico 49 - 5ºB, lacuna correspondente ao vocábulo “mas”	96
Gráfico 50 - 5ºB, lacuna correspondente ao vocábulo “só”	96
Gráfico 51 -6ºA, lacuna correspondente ao vocábulo “não”	97
Gráfico 52 - 6ºA, lacuna correspondente ao vocábulo “ali”	97

Descobri que a leitura é uma forma servil de sonhar.

Se tenho de sonhar, porque não sonhar os meus próprios sonhos?

Fernando Pessoa

INTRODUÇÃO

Com o melhoramento dos índices de escolaridade, pensou-se que os hábitos de leitura também aumentassem, que passassem a construir uma prática quotidiana na vida dos portugueses. Mas, com a diversidade de actividades e de meios audiovisuais ao dispor dos jovens, nesta sociedade de informação dominada pela tecnologia, em que o mundo envolvente é tão diverso e fecundante que os atrai e cativa mais do que um simples livro, é-lhes mais apazível estar a olhar para uma televisão, estar com uns auscultadores a ouvir música, estar a jogar numa consola, com um computador, do que ter nas mãos um livro que aparentemente é um objecto mais passivo. Assim sendo, parece-nos haver aqui alguma contradição.

No entanto, a leitura nunca deixou o ser humano indiferente, sendo que a magia que dela advém ainda consegue cativar muita gente. O mais difícil é fazer “entrar o bichinho”, é aprender a gostar dos livros, a desfrutar das possibilidades que deles advém. Não podemos esquecer que hoje a vida moderna é indissociável da leitura, embora de carácter mais utilitário, o que também não deixa de provocar alguma celeuma. Para isso, basta observar os resultados dos PISA¹ (*Programme for International Student Assessment*) que têm sido pouco animadores.

Apesar de toda esta problemática, ler continua a ser necessário para as actividades básicas de integração social. De facto, o individuo que sabe ler tem, à partida, maiores possibilidades de êxito ao longo do seu quotidiano, enquanto sujeito interventivo na sociedade a que pertence. E ler é também ler-se, porque o leitor, conforme avança no texto, estabelece uma comunicação/interligação com ele, de tal maneira que se vai lendo e relendo, podendo chegar à confirmação e à (re)descoberta de si próprio. Sem nos alongarmos sobre o processo de leitura, diremos que é um acto muito importante tanto a nível pessoal, social como cultural: permite uma transmissão de saberes que enriquece a mente,

1 http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/Apres_PISA_2009.pdf

intensificando as emoções, os sonhos, alargando a nossa imaginação e criatividade; desenvolve o pensamento, dando-nos mais capacidades críticas, informativas, de participação social, de avivar a nossa memória histórico-cultural, de quebrar as cadeias do tempo, de um sem número de hipóteses que, se nos puséssemos a enumerá-las, não findariam mais.

A criança de tenra idade não sabe ler, mas começa, desde muito cedo, a ouvir histórias da boca de outros. Sabe-se como é importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, tendo um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. É poder sorrir, gargalhar com situações vividas pelas personagens e com o tema dos contos, podendo a criança ser um participante desse momento de humor, de brincadeira e aprendizagem.

Os contos também conseguem deixar fluir o imaginário, levando a criança a ter curiosidade, que logo é respondida no decorrer dos contos. É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivem e atravessam, de uma maneira ou de outra, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história.

Mas, será que perante o imediatismo em que vivemos, ainda há tempo para contar contos às crianças?

Alguns estudos² têm vindo a lume dizendo que há hoje um défice de imaginário. Assim, parece-nos pertinente podermos trabalhar o conto, por forma a que este venha preencher os espaços em branco necessários à compreensão em leitura.

Ao entrar no mundo da leitura, a criança entra igualmente no mundo da literacia e, neste âmbito, não pode haver leitura sem escrita. Aqui lembramos a obra intitulada *O Prazer do Texto precedido de Variações sobre a escrita* de Barthes (2009:130), onde o texto agarra o leitor e vice-versa. Diz-nos este autor que:

“Se leio com prazer esta frase, esta história ou esta palavra, é porque todas foram escritas no prazer (este prazer não entra em contradição com os lamentos do escritor). Mas o contrário? O escrever no prazer garantir-me-á - a mim, escritor - o prazer do meu leitor? De modo nenhum. Esse leitor, é necessário que eu o procure, (que eu o «engate»), *sem saber onde ele está*. Cria-se então espaço da fruição. Não é a «pessoa» do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialéctica do desejo, de uma *imprevisão* do fruir: que os dados não estejam lançados, que exista um jogo.”

Barthes refere ainda que “o texto que escreve tem de me dar prova *de que me deseja*. Essa prova existe: é a escrita. A escrita é isso: a ciência das fruições da linguagem, o

2 SARMENTO, Manuel Jacinto: *Imaginário e Culturas da Infância*, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

RIBEIRO, Luísa Maria Pereira Pinto: *O Homem e o Poder nos Contos Tradicionais Portugueses*, Universidade de Trás-os-Montes, Vila Real, 2007.

seu Kamasutra (desta ciência, existe um só tratado: a própria escrita)”(Barthes, 2009:131) “O prazer do texto é o momento em que o meu corpo vai seguir as suas próprias ideias - pois o meu corpo não tem as mesmas ideias que eu.” (Barthes, 2009:140).

Os contos, embora actualmente ultrapassem o registo da oralidade, servem a motivação para a leitura, mas também a compreensão da mesma. Estruturados segundo modelos ancestrais que Propp (tratado mais adiante) veio provar que contêm uma matriz comum, conservada ao longo dos tempos, os contos, para além dos valores que veiculam, ajudam a estruturar a mente dos sujeitos.

Baseados em memórias colectivas, os contos revelam o sentir das sociedades onde os sujeitos se inserem. Em nossa opinião, eles são marcadores no tempo e no espaço de usos e costumes que constituem uma certa cultura de um povo. Acreditamos, pois, que os contos tradicionais, por vezes, sofrendo algumas variações, têm sempre o seu lugar no contexto pedagógico.

A nossa metodologia desenvolveu-se à volta de um conto tradicional, desenvolvido no contexto pedagógico, sustentado em estratégias de activação do conhecimento e ensino explícito. Neste âmbito, a estrutura do nosso trabalho apresenta a seguinte sequência:

- INTRODUÇÃO, onde dissertamos, brevemente, acerca do estado da arte;

PARTE I - COMPONENTE TEÓRICA, onde apresentamos um quadro teórico com os seguintes títulos:

1. A LEITURA.

A leitura é o grande pilar de todas as aprendizagens, em todas as áreas do saber. Neste ponto tentaremos definir leitura, socorrendo-nos, para tal, de grandes estudiosos, nomeadamente G. Mialaret (1997), Rodríguez (1997), L. Belmonte (1997), Lajolo (1997) Sardinha (2005), L. Sim-Sim et al (1997), L. M. Silva (2002), Amor (2006), entre outros.

1.1. Acto de ler.

Leitura é o acto de ler. Ler implica o entendimento do que se lê, conhecer o significado das palavras lidas. Assim, praticar o acto de ler significa mais do que conhecer as letras do alfabeto, juntando-as para formar palavras. O acto de ler, interpretado numa verdadeira interacção entre o texto e o sujeito leitor, permite que todo o ser humano seja mais interventivo, reflexivo e crítico, se auto-conheça, se realize e possa ampliar no seu projecto cultural de vida. (Sardinha, 2007). Assim, fundamentado por Eduardo

Prado Coelho (1974), Manguel (2010), Eco (1993), Adams e Pruce (1982), entre outros trataremos o acto de ler.

1.2. A Compreensão Leitora.

Consideramos que os aspectos motivacionais, cognitivos e metacognitivos são indispensáveis para a compreensão na leitura. Neste ponto vamos abordar estes processos com base em M. F. Sequeira (1988), Giasson (1993) Teixeira (1994).

1.3. A Promoção da Leitura.

A Promoção da Leitura deverá ser uma arte de sedução, uma partilha e um generoso acto de dar a ler. Assim, os objectivos do ensino da leitura não são apenas o sucesso escolar, mas sobretudo, o sucesso educativo. O importante não é levar o aluno a aprender por aprender, mas aprender a ler para aprender. O Plano Nacional da Leitura, enquanto projecto de promoção da leitura, é uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares e constitui uma resposta à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e, em particular, dos jovens.

2. O CONTO

Neste capítulo trabalharemos o conto, baseando-nos em Emília Traça. Esta autora refere que “o Conto, como a morada, a alimentação, a indumentária, é uma “constante”, é veículo transmissor de conhecimentos, é uma “palavra” (parábola) cujo fio não deve ser cortado ao passar de geração para geração, sob pena de pôr em perigo a coesão social e a sobrevivência do grupo.” (Traça, 1992:28).

Segundo Bettelheim (1976) “O que distingue os contos de fadas das outras narrativas orais ou escritas é a resolução final dos conflitos”. Defende que o conto de fadas faz sair a criança do mundo real permitindo-lhe enfrentar problemas que se encontrem interiorizados.

Com base em *A Morfologia do Conto* de Propp (1978) enumeraremos as funções do conto maravilhoso.

2.1.O espaço e o tempo de contar.

Durante séculos, uma das maiores formas de entretenimento de todo o tipo de sociedades era ouvir uma narrativa e deixar-se seduzir pelo poder mágico das palavras. Esta temática vai ter como enquadramento teórico Traça (1992), M. Soriano(1975), M. Viegas Guerreiro (1955).

2.2.O desenvolvimento do imaginário.

O conto maravilhoso constitui um estímulo rico para a fantasia. O desenvolvimento da imaginação constitui um factor importante no desenvolvimento da criança. Com o apoio de autores como G. Jean (1981) e Traça (1992) trataremos o assunto.

2.3.A sala de aula.

Atendendo à importância e ao valor formativo do conto tradicional, torna-se necessário pô-lo ao serviço da prática pedagógica, a fim de que seja aproveitado do melhor modo pela escola. Baseando-nos em Mesquita (1999) verificamos que o conto tradicional encerra o saber natural do povo, fruto de conhecimentos refinados ao longo dos tempos, directamente transformados em cultura. O conto tradicional tem, assim, um grande alcance formativo e educativo. Torna-se necessário incentivar o recurso ao conto e colocá-lo ao serviço da prática pedagógica, repensando-se e propondo-se para modos de intervenção diversificados.

3. A CONSTRUÇÃO E A UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.

Existem vários tipos de instrumento, dos quais destacamos como fundamentais: os testes (objectivos e subjectivos), os registos de observação e os questionários ou inquéritos de opinião e atitudes.

Apresentamos algumas comparações entre os vários tipos de instrumentos, designadamente no que respeita ao tipo de informação obtida, à objectividade e à relação tempo/resultado.

4. OS TESTES CLOZE

Têm sido desenvolvidas pesquisas (Andrade; Martins, 2003; Santos et al., 2002) com o propósito de verificar se a compreensão de livros e textos adoptados em determinadas disciplinas está relacionada com o desempenho do aluno nas mesmas. Para isso, os estudos têm feito uso da técnica cloze. Também nós, para avaliarmos a compreensão leitora, utilizámos os referidos testes. Alguns investigadores afirmam que os testes do método cloze representam uma medição muito confiável e objectiva de compreensão da leitura.

4.1.A complexidade de avaliação dos testes Cloze.

A avaliação dos testes de Cloze tem sido objecto de estudo por parte de alguns autores. Assim, segundo Williams et al.(2002) existem três métodos de pontuação utilizados:

- . a pontuação a partir da palavra exacta;
- . a pontuação a partir da análise semântica e sintáctica;
- .a pontuação a partir da palavra, aceita do ponto de vista semântico, mas não do ponto de vista sintáctico.

Para avaliar os testes cloze apoiámo-nos em williams et al (2002), Adelberg (1979), Taylor (1953), entre outros.

5. O ENSINO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS.

A leitura é um processo interactivo no qual o leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura.

A compreensão na leitura resulta da interacção entre o leitor, o texto e o contexto. Para favorecer a compreensão, é preciso que as três variáveis se organizem adequadamente: o leitor detém os conhecimentos necessários para compreender o texto; o texto está adequado ao seu nível de competência; o contexto psicológico, social ou físico favorece a sua compreensão.

O ensino explícito sobre a leitura tem como objecto as estratégias de compreensão. Assim, baseámo-nos em Giasson (1993) para enumerar as etapas do ensino explícito.

PARTE II - COMPONENTE PRÁTICA

1. METODOLOGIA.

As decisões sobre os processos metodológicos não são decisões autónomas e independentes. Dependem da maneira como se concebe o próprio objecto da investigação e das características que esse objecto nos apresenta, considerando as circunstâncias e as perspectivas em análise. Variam, igualmente, em função da natureza do problema em estudo. Escolhemos o método quantitativo para o nosso estudo.

No que diz respeito aos critérios de escolha dos sujeitos, assenta no facto de, aos diferentes níveis de intervenção, todos façam parte integrante e indispensável do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, seleccionamos as quatro turmas do 2º Ciclo com vista a colaborarem nesta investigação, respondendo, cada aluno, a um inquérito, na primeira fase, e completando textos lacunares, numa segunda fase.

A nossa metodologia anua, ainda, numa estratégia de ensino explícito da compreensão de textos, que têm como objectivo o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a automatização da compreensão à medida que se lê um texto.

2. SUJEITOS

2.1. Agrupamento de Escolas do Vale do Alva.

Foi neste agrupamento, mais concretamente na Escola Básica Integrada da Ponte das Três Entradas, situada na freguesia de S. Sebastião da Feira, que o nosso estudo se concretizou. Este Agrupamento situa-se na região norte do Distrito de Coimbra, e pertence ao Concelho de Oliveira do Hospital, tendo como limite, a Norte, a EN17, e a Sul, o cume da Serra do Açor.

A população efectiva das aldeias que integram o Agrupamento têm sofrido, nos últimos anos algumas oscilações, principalmente no que diz respeito à população activa. A desertificação do meio rural, motivada pela crescente onda de emigração, para além da deslocação dos jovens casais para as áreas urbanas, tem contribuído, nos últimos anos, por um decréscimo da população escolar do Vale do Alva.

2.2. Caracterização do público-alvo.

O estudo foi realizado em quatro turmas, sendo duas do quinto ano e duas do sexto ano, do segundo ciclo do ensino básico.

As turmas foram caracterizadas com base nos resultados dos inquéritos aplicados nas diferentes turmas.

3. APRESENTAÇÃO DAS ACTIVIDADES.

3.1. O conto “o sal e a água”, recolha de Teófilo Braga.

Actualmente muitos são os autores que escrevem contos para crianças. Teófilo Braga, um autor pouco trabalhado na sala de aula, merece a nossa escolha, enquanto autor canónico que conhece na perfeição as tradições do povo português. *O sal e a água* foi o conto seleccionado para o trabalho desenvolvido nesta investigação.

3.2. Apresentação da primeira actividade - aplicação do primeiro texto lacunar.

É fácil compreender por que motivo são muitos os que afirmam que a motivação é o aspecto mais importante da educação. Sem o desejo de conhecer e a vontade de saber, não é possível mobilizar o aluno.

Nesta actividade I, os alunos preencheram as lacunas do conto “O sal e a água”, recolha de Teófilo Braga. Do texto foram retiradas: 10 conjunções; 10 advérbios; 10 nomes; 10 verbos; 5 pronomes e 5 adjectivos e foi apresentado aos alunos sem qualquer contextualização, nem enquadramento. Esta opção teve como objectivo verificar até que ponto os alunos são autónomos na compreensão leitura.

3.3. Apresentação da segunda actividade - aplicação do segundo texto lacunar.

Sendo o objectivo primordial da escola desenvolver leitores autónomos e motivados, que desenvolvam o gosto pela leitura, saibam utilizar estratégias de compreensão leitura e acreditem nas suas capacidades, os processos de ensino-aprendizagem têm de estar articulados de forma coesa e coerente. Desta forma, o ensino centrado no aluno estará directamente relacionado, por um lado, com a promoção da sua independência na aprendizagem, e por outro com a promoção de actividades desafiadoras do ponto de vista cognitivo e metacognitivo.

Seguindo o anteriormente exposto, nesta segunda actividade houve a preocupação de fornecer orientação e ajuda, ajustando as estratégias de ensino ao nível dos alunos. Tentou-se contextualizar o exercício e ligar a actividade com as experiências dos alunos, tornando-a mais significativa para os mesmos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Chegados ao fim deste trabalho de investigação, concluímos que, na sala de aula, nada acontece por acaso. As tarefas apresentadas aos alunos, quando devidamente planificadas, pelo professor, e posteriormente clarificados junto dos alunos (ensino explícito), através de uma linguagem clara e concisa proporcionando-lhes aquilo que, efectivamente se pretende, é uma necessidade e ao mesmo tempo uma evidência deste estudo. Em nossa opinião, os contos, para além de conterem o encantamento e a magia que provocam as palavras (Era uma vez), motivo para uma completa motivação, contêm em si elementos estruturantes que, por sua vez, estruturam a mente dos sujeitos. Cremos que tudo na vida tem um princípio, um meio e um fim. As tarefas que desenvolvemos baseadas no conto, para além de desencadearem

emoções, educaram para a cidadania, quando em simultâneo trabalhamos a compreensão em leitura, medindo-a.

Finalizamos a nossa dissertação, apresentando a bibliografia que surge dividida em bibliografia e webgrafia e, por último, um corpo de anexos que sustentam a nossa praxis.

Parte I

COMPONENTE TEÓRICA

*Ah, pudesse eu voltar à minha infância!...
Minha velha Aia! Conta-me essa história
Que principiava, tenho-a na memória,
«Era uma vez...»
(NOBRE 1983)*

Capítulo 1

LEITURA

1. A Leitura

Ler é um acto muito importante tanto a nível pessoal, social como cultural. Permite uma transmissão de saberes que enriquece a mente, intensificando as emoções, os sonhos, alargando a nossa imaginação e criatividade. Desenvolve o pensamento dando-nos mais capacidades críticas, informativas, de participação social, de estimular a nossa memória histórico-cultural. A leitura é uma das capacidades mais importantes do ser humano. Indispensável em qualquer actividade, constituindo um dos principais requisitos de autonomia e indiscutivelmente de sucesso. A leitura é uma actividade essencial no mundo civilizado, pois sem ela não pode existir participação activa na sociedade a que se pertence.

Se nos questionarmos sobre a palavra leitura, encontraremos uma diversidade de respostas, das mais simples «É saber decifrar» até às que fazem referência à neurologia, biologia, psicologia e sociologia» (G. Mialaret, 1997:13, cit. Querido, 2010:18).

A leitura, que é um testemunho oral da palavra escrita de diversos idiomas, com a invenção da imprensa, tornou-se uma actividade extremamente importante para o homem civilizado, atendendo a múltiplas finalidades.

Para que exista a aquisição da Leitura é necessário, em primeiro lugar, a identificação dos símbolos impressos (letras e palavras) e o relacionamento destes com os seus respectivos sons.

No início do processo de aprendizagem da leitura, a criança deverá diferenciar visualmente cada letra impressa, percebendo e relacionando este símbolo gráfico com seu correspondente sonoro. Quando a criança entra em contacto com as palavras, deve então diferenciar visualmente cada letra que forma a palavra, associando-a ao seu respectivo som, para a formação de uma unidade linguística significativa. Neste processo inicial da leitura, em que a criança visualiza os símbolos, fazendo a associação entre a palavra impressa e o som, define-se como decodificação. Entretanto, para que haja leitura não basta apenas a decodificação dos símbolos, mas a compreensão e a análise crítica do texto lido. Quando não

há compreensão pela criança do que se lê no texto, esta leitura deixa de ser interessante, prazerosa e motivadora. Pode-se considerar então que uma criança lê, quando esta entende o que o texto retrata. Pois quando esta apenas decodifica e não compreende, não se pode afirmar que houve leitura.

Devido à sua complexidade, podemos referir que não é fácil encontrar uma definição para leitura. São vários os autores que têm estudado esta temática, devido à complexidade que envolve o processo de leitura, contribuindo, assim, para uma alteração significativa no conceito da mesma.

Estudos recentes mudaram substancialmente a concepção tradicional de leitura, que era “vista como a capacidade de pronunciar convenientemente o texto” (J.P. Vaz, 1998:99; cit. Querido, 2010:18).

Hoje em dia, com a ajuda da psicologia cognitiva e da psicolinguística, destaca-se uma concepção de leitura que vai para além da simples decifração de um código gráfico ou de um código verbal.

Começou, assim, a considerar-se a leitura como um processo cognitivista-construtivista:

A leitura é um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto (considerado aqui não só como página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor (M.F. Sequeira, 1989:54, cit. Querido, 2010:18).

Rodríguez refere que, o acto de ler já “no es sólo decodificar y oralizar, sino que es incorporar la información que el escritor quiere comunicar a la estructura cognoscitiva del lector” (Rodríguez, 1997:28, cit. Querido, 2010).

Belmonte diz-nos que a leitura é um processo bastante complexo que visa sub-processos:

Implica dos subprocessos: 1) descodificación, es decir, la conversión de las formas del lenguaje impreso al código de lenguaje; 2) y comprensión, es decir, la organización de esas formas en un significado conceptual total que pueda recordarse fácilmente (L. Belmonte, 1997:275, cit. Querido, 2010).

Podemos, segundo Rebelo (1993), falar de dois códigos de leitura que, embora distintos, se relacionam: o código grafofonético (que leva à decodificação de grafemas) ou leitura elementar e o código ideográfico (relacionado com a decodificação de sentidos) ou leitura de compreensão.

A decodificação gráfica é necessária à compreensão do texto, já que visa apetrechar o aluno de meios que o façam decodificar sentidos, ou seja, compreender, aquilo em que verdadeiramente consiste ler. Desta forma se entende que, enquanto o primeiro se desenvolve

durante os primeiros anos da vida da criança, o segundo, mesmo que introduzido a par da aprendizagem da decodificação dos grafemas, prolonga-se pela vida fora e vai-se melhorando, sem nunca se concluir totalmente a sua aprendizagem. Assim, “a aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico” (G. Mialaret, 1997:18), pelo que, saber ler surge como o resultado de uma aprendizagem que se prolonga pela vida fora.

Sardinha (2005), seguindo esta linha de pensamento diz-nos que a leitura é uma capacidade que se aprende e que requer um treino constante ao longo da vida, devendo construir-se como um projecto de vida.

Aprende-se a ler à medida que se vive. O mundo da leitura e a leitura do mundo são trajectos circulares e infinitos (Lajolo, 1997; cit. Querido, 2010:20).

A leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução da letra - som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito. (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997:27, cit. Sardinha, 2005)

A leitura surge, assim, como uma construção de significados, em que a decodificação de grafemas apresenta-se apenas como um meio de acesso ao texto. É importante e fundamental, mas não o suficiente para ler (R. Grau, 1997). A decodificação gráfica desempenha um papel importante para que se possa decodificar o significado de um texto.

Assim, a fluidez leitora é facilitadora da compreensão (J.Quintana Díaz, 1997; M. Reina, 1997), pois exerce um papel importante na compreensão de um texto, já que, quando se lê de forma fluida, o ritmo de leitura cria no leitor uma sensação de descontração que se traduz em segurança e facilidade.

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

O acto de ler é, então, um processo complexo que abarca diferentes aspectos, tais como perceptivos, cognitivos e linguísticos (R. Grau, 1997).

Daí que possamos afirmar, concordando com Belmonte, que a leitura é um processo interactivo:

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

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

A percepção refere-se ao “reconhecimento e interpretação da palavra com que os olhos tomam contacto” (L. M. Silva, 2002:116). Esta etapa é quando a criança descobre formas semelhantes às já assimiladas pela memória visual e auditiva, adaptando-se a uma nova situação.

A compreensão surge “a partir do momento em que é captada a mensagem do texto, contando sobremaneira para isso, por parte do leitor, a determinação dos significados das palavras dentro do contexto apresentado e ainda todas as suas experiências anteriores” (L. M. Silva, 2002 p:117). O que se lê pode não ser claro para o leitor, por isso é fundamental existir um diálogo leitor-texto, para que se possa compreender o sentido e mensagem do mesmo. Nesta etapa, há um factor muito importante que não nos podemos esquecer e que se relaciona com as características de quem lê. Na verdade, cada leitor tem características próprias e estabelece por sua vez uma relação com o texto, onde a compreensão daquilo que se lê pode ser diferente. A intenção do significado pertence ao escritor, mas é o leitor que faz a construção final, atribuindo o seu significado. O leitor é quem constrói o significado do texto, daí que diferentes leitores possam entender o texto de forma diferente, ou seja, as interpretações do texto dependem dos conhecimentos de cada um. Portanto os conhecimentos, as experiências e a motivação são fundamentais para a interpretação da mensagem do texto.

Porém, não devemos esquecer que tem de haver uma relação, uma interactividade muito grande entre o texto e o leitor, que deve ser ensinada e alimentada. O leitor deve sentir-se motivado, com interesse e criar o hábito de ler. Todos temos um papel nesta tarefa e particularmente os professores, pois têm de promover a leitura e verificar a eficácia da utilização de um conjunto de estratégias, até que a leitura se realize com vontade, fluidez, espontaneidade e se verifique uma boa compreensão. Porque, como nos diz Amor (2006: 91):

“a leitura constitui um processo dinâmico e uma actividade global do indivíduo, sem limites em si e na rede de relações que estabelece com outros modos de comunicação, compreendê-lo e valorizá-lo implicará tanto promover a sua aprendizagem sistemática como reconhecer o papel das aprendizagens assistemáticas extra-escolares, de base vivencial, funcional que o próprio meio sociocultural determina. Dado que este confere à leitura estatutos distintos e distribui discriminadamente a capacidade de ler, cabe à escola uma função insubstituível no sentido de combater esses desequilíbrios.”

Podemos, então, afirmar que a leitura é o grande pilar de todas as aprendizagens, em todas as áreas do saber.

“Eu dormia muitas vezes com o dicionário debaixo do travesseiro. Estava convencida de que as palavras, durante a noite, iriam atravessá-lo e viriam instalar-se em caixinhas prontas para a arrumação. As palavras abandonariam assim as páginas e viriam imprimir-se na minha cabeça. Seria sábia no dia em que, no livro, só houvesse páginas em branco.”

(Tahar Bem Jelloun, Les yeux baissés.

Apud Moraes, 1997:153)

1.1. Acto de Ler

Ler deriva do verbo latino *legere*, que significa, ao mesmo tempo, ler e colher, ou seja colher ideias. Para colher ideias de uma forma eficiente é preciso saber compreender e interpretar. Outrora, era visto como um acto passivo, receptivo dado que o leitor se limitava a reconhecer e decifrar códigos. Hoje em dia é visto como um acto interpretativo que tem em conta o texto e o leitor.

Como observámos anteriormente não se consegue dar uma definição concreta de ler, porque proliferam opiniões e teorias. No fundo é uma realidade polémica e complexa que engloba compreensão, atribuição de sentido e uma relação dinâmica entre autor e leitor. Cadório (2001: 17-18, citado por Syder, 2009) mostra-nos alguns exemplos de definições de vários autores, como por exemplo: Thorndike, Solé, Alonso-Matias, Goodman, Iser, Mc Guinitie, Lapp-Flood, Tébar, Díaz.

“- Ler é compreender. (Thorndike)

- Ler é uma actividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito. (Solé)

- Ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código mas, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto. (Alonso-Matias)

- Ler é obter sentido do impresso (em sentido construtivo), obter sentido da linguagem escrita. (Goodman)

- A leitura é um processo de efeito cambiante, de carácter dinâmico entre o texto e o leitor. Autor e leitor participam no jogo da fantasia. (Iser)

- O processo de leitura tem que implicar a transacção entre o leitor e o escritor, através do texto. (McGuinitie)

- Um processo de percepção, interpretação e avaliação do material impresso. (Lapp-Flood)

- A leitura é um processo altamente complexo. Implica a constante interacção de processo perceptivo, cognitivo e linguístico que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objectivos da leitura e as características do texto. (Téar)

- [...] O acto de ler pressupõe do sujeito uma interpretação e uma intenção” (Díaz).

Eduardo Prado Coelho (1974) também nos apresenta uma definição para o acto de ler: *“Ler é um infinitivo pessoal como morrer ou amar: é entrar num espaço onde só a releitura é leitura”*. O autor vê na leitura a construção de mundos pessoais, enquadrada num sucessivo leque de leituras que faz de cada um de nós aquilo que somos.

Tal como disse a anterior comissária Nacional para o Plano Nacional de Leitura, a actual Ministra da Educação, Isabel Alçada:

“Leitura é uma trave mestra da aprendizagem. Cada pessoa tem absoluta necessidade de dominar esta competência para ter êxito na escola. Mas a leitura, não é só para a escola, é para a vida. O desenvolvimento social e económico depende da nossa capacidade para nos transformarmos num país melhor e para desfrutarmos melhor os benefícios da civilização.”

De facto, o acto de ler estabelece uma relação de reciprocidade entre leitor e o texto e até o contexto.

Leitura é o acto de ler. Ler implica o entendimento do que se lê, conhecer o significado das palavras lidas. Assim, praticar o acto de ler significa mais do que conhecer as letras do alfabeto, juntando-as para formar palavras. A apreensão do significado acompanha o acto de descodificação dos símbolos. A palavra lida tem de ter significado para quem a lê.

Ler começa com os olhos. «O nosso sentido mais apurado é o sentido da visão», escreveu Cícero, notando que, quando vemos um texto, o recordamos melhor do que quando o ouvimos apenas. (Cícero, *Do Orator - e Outros textos*)

“O acto de ler, interpretado numa verdadeira interacção entre o texto e o sujeito leitor, permite que todo o ser humano seja mais interventivo, reflexivo e crítico, se auto-conheça, se realize e possa ampliar o seu projecto cultural de vida.” (Sardinha, 2007:2)

No entanto, o leitor, para se tornar um leitor competente terá de saber interagir com o texto, extraíndo os significados deste, construindo assim o próprio metatexto.

“Seja qual for a forma como os leitores fazem o seu livro, o resultado é que esse livro e o leitor se tornam num só. O mundo que o livro é, devora-o o leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim se cria uma metáfora circular para o carácter interminável da leitura. Nós somos aquilo que lemos.” (Manguel, 2010:182)

Para todos os leitores um facto é óbvio: as letras são apreendidas pela visão. Parafraseando Manguel (2010) “Mas através de que alquimia se transformam as letras em palavras inteligíveis? Que se passa dentro de nós quando nos confrontamos com um texto? Como é que as coisas vistas, as «substâncias» que chegam através dos olhos ao nosso laboratório interno, as cores e formas dos objectos e das letras, se tornam legíveis? Que é, na realidade, o acto a que chamamos ler?”

Analisar completamente o que fazemos quando lemos seria, como afirmou Huey (1908) “quase atingir o ponto máximo das realizações da psicologia, pois equivaleria a descrever muitos dos processos mais intrincados da mente humana.”

Continuamos, contudo, a ler sem uma definição satisfatória daquilo que estamos a fazer. Sabemos que ler não é um processo explicável através de um modelo mecânico; sabemos que ocorre em certas áreas definidas do cérebro, mas sabemos igualmente que estas áreas não são as únicas participantes; sabemos que o processo de ler, tal como o processo de pensar, depende da nossa capacidade de decifrar e usar a língua, a matéria verbal que constitui texto e pensamento.

O receio que os investigadores parecem exprimir é o de a sua conclusão poder questionar a própria linguagem em que a expressam: que a língua pode ser, em si mesma, um absurdo fenómeno arbitrário, que talvez nada comunique, a não ser que, na sua essência hesitante e descontínua, a sua existência pode depender não dos seus enunciadores, mas dos seus intérpretes, e que a função dos leitores é tornar visível - na bela frase de al-Haytham - «aquilo que a escrita sugere em alusões e sombras» (Ero (1992), cit. Manguel, 2010:50).

Hoje em dia a ênfase atribuída ao leitor é reconhecida como essencial à compreensão de um texto. Como afirma Manguel (2010) “Sem este, o texto permanecerá para sempre um conjunto de marcas silenciosas.”

Também Eco (1993) corrobora com esta ideia. Ele considera indispensável a presença do leitor quer ao nível da mensagem recebida, quer ao nível da (re)construção do mesmo:

“ [...] um texto postula o seu próprio destinatário como condição indispensável, não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa. Por outras palavras, um texto é emitido para que alguém o actualize - mesmo quando não se espera (ou não se deseja) que esse alguém exista concreta e empiricamente.” (Eco, 1993:56)

O autor assinala o papel das estruturas cognitivas das quais fazem parte os conhecimentos sobre a língua tais como:

- conhecimentos fonológicos - distinção dos fonemas de uma língua;
- conhecimentos sintácticos - ordem das palavras na frase;
- conhecimentos semânticos - sentido das palavras e sua relação;
- conhecimentos pragmáticos - utilização da linguagem adequada à situação.

Estes conhecimentos organizam-se, por sua vez, em esquemas - conhecimentos sobre o mundo que todo o sujeito traz consigo e que permitem relacionar o texto com os conhecimentos anteriores.

Também citado por Sardinha, nos trabalhos de Adams e Pruce (1982), a ênfase atribuída aos esquemas mentais do leitor assume uma importância decisiva.

“ A compreensão é a utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento. Sem conhecimentos anteriores, um objecto complexo, como um texto, não é apenas difícil de interpretar; para falar com rigor, ele não tem significação”. (Adams e Pruce, 1982:23, cit. Sardinha 2007:3)

O leitor tem de aprender a reconhecer os signos comuns para comunicar, ou seja, tem de aprender a ler.

“Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de transportar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são capacidades extraordinárias que adquirimos através de métodos incertos. No entanto, antes de estas capacidades poderem ser adquiridas, o leitor precisa de aprender a técnica básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar; por outras palavras, tem de aprender a ler.” (Manguel, 2010:79)

Ainda segundo Manguel “os métodos através dos quais aprendemos a ler não só incorporam as convenções da nossa sociedade no que diz respeito à alfabetização - a canalização de informação, as hierarquias de saber e de poder -, mas também determinam e limitam a maneira como usamos a nossa capacidade de ler.” (Manguel, 2010:79)

Em todas as sociedades dotas, a aprendizagem da leitura é uma espécie de iniciação, um rito de passagem a partir de um estado de dependência e de comunicação rudimentar. A criança que aprende a ler é admitida no seio da memória da comunidade através de livros e assim se familiariza com um passado comum, que renova, com cada leitura.

Afirmar que lemos - o mundo, um livro, o corpo - não é suficiente. A metáfora da leitura requer, por sua vez, uma outra metáfora. Esta exige de ser explicada em imagens que se encontram fora da biblioteca do leitor e, no entanto, dentro do seu corpo, de modo que a função de ler se relacione com as nossas outras funções orgânicas essenciais. A leitura serve como veículo metafórico, mas, para ser compreendida, tem ela própria de ser reconhecida através de metáforas.

Concordamos com Manguel (2010) quando afirma que um autor pode construir um texto de várias maneiras, escolhendo no fundo comum de palavras aquelas que lhe parecem exprimir melhor a mensagem. Mas o leitor que recebe este texto não está limitado a uma só interpretação. Embora as leituras de um texto não sejam infinitas não são estritamente ditadas pelo texto em si.

Parafraseando Eco (1993:55) “O texto está entretecido de espaços em branco, de interstícios a encher, e quem o emitiu previa que eles fossem preenchidos e deixou-os em branco por duas razões. Antes de mais, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou económico) que vive da mais-valia de sentido que o destinatário lhe introduz, e só em casos de extrema pedantaria, de extrema preocupação didascálica ou de extrema repressão, o texto se complica com redundâncias e especificações ulteriores - ao ponto de violar as regras normais de conversação. Em segundo lugar porque, à medida que se passa, a pouco e pouco, da função didascálica à função estética, um texto pretende deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, ainda que habitualmente deseje ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Um texto quer que alguém o ajude a funcionar”.

Num famoso ensaio, Roland Barthes propõe uma distinção entre *écrivain* e *écrivain*: o primeiro desempenha uma função, o segundo uma actividade; para o *écrivain*, escrever é um verbo intransitivo; para o *écrivain*, o verbo conduz sempre a um objecto - em doutrinar, testemunhar, explicar, ensinar. (*Écrivains et écrivain*)

É talvez possível estabelecer, segundo Manguel (2010), a mesma distinção entre dois papéis de leitor: o daquele para quem o texto justifica a sua existência no próprio acto de leitura, sem nenhum motivo ulterior, e o daquele para quem a leitura tem um motivo ulterior (aprender, criticar), para quem o texto é um veículo para uma outra função. A primeira actividade realiza-se num enquadramento temporal ditado pela natureza do texto; a segunda existe numa dimensão temporal imposta pelo leitor com a finalidade dessa leitura.

Não podemos esquecer a importância dos contextos físicos e psicológicos que, na nossa opinião, se influenciam mutuamente. Segundo Manguel (2010) nem todos os livros são próprios para ler na cama. Na sua opinião as histórias policiais e os contos fantásticos eram os mais conducentes a um sono repousado.

O prazer que a leitura proporciona depende da postura do corpo, do aconchego, e até do conforto físico do leitor:

“[...] certos livros não requerem apenas um contraste entre o seu conteúdo e o ambiente que os rodeia: parecem também exigir posições específicas para serem lidos, posturas do corpo do leitor, que, por seu turno, requerem lugares de leitura apropriados a essas posturas. [...] Há livros que leio em sofás e outros que leio à secretária; há livros que leio no metro, em eléctricos e autocarros. [...] Os livros lidos numa biblioteca pública nunca têm o mesmo travo dos livros lidos no sótão ou na cozinha.” (Manguel, 2010:161)

Citando Sardinha (2007:4) “Ler muito, saber criar contextos de leitura e ou saber usufruir daquilo que estes nos podem oferecer/enriquecer é uma forma de desenvolvimento de nós mesmos, da nossa identidade, sempre inacabada, logo em permanente construção e concomitantemente do desenvolvimento da própria inteligência de todo o ser humano.” Assim, podemos concluir que a leitura, nos mais variados suportes, é sempre fonte de conhecimento.

Através da leitura vamos construindo a nossa identidade (sempre imperfeita), sabendo quem somos, o que somos, o que e quem queremos ser.

Só sendo leitores competentes poderemos ser livres nas nossas escolhas e, conseqüentemente, exercer democraticamente a nossa cidadania.

Acreditamos que não tendo a leitura como projecto de vida, não pode haver conhecimento; que a maior parte do conhecimento tem raiz na leitura; que os vários tipos de conhecimento que a leitura proporciona se relacionam entre si; que a leitura transporta consigo uma carga emocional tão forte, que sem ela a vida não pode ser sentida e compreendida, visto que ler implica sempre compreender.

Segundo Sardinha (2007:7) “Saber buscar um sentido mais profundo para e na leitura, é, sem sombra de dúvida, procurar potencialidades de existência para ser humano. Compreender o texto através da leitura é poder enriquecer com novas proposições do mundo, é, em suma, saber viver.”

*O prazer de ler estava ali à mão de semear, sequestrado
nos sótãos dos adolescentes por um medo secreto:
o medo (muito antigo) de não compreender.*

Daniel Pennac

1.2. A Compreensão Leitora

A investigação sobre a leitura tem mudado drasticamente. Os modelos tradicionais têm vindo a ser substituídos por modelos que dão ênfase às dimensões cognitiva, metacognitiva motivacional e afectiva.

O acto de ler tem sido, ao longo deste século, objecto de uma investigação mais ou menos profunda, onde se têm cruzado influências da psicologia, linguística, antropologia, sociologia, informática, cibernética, modelos de aprendizagem e prática pedagógica (M.F. Sequeira, 1988:73, cit. Querido, 2010).

A compreensão resulta da interacção entre o leitor, o seu conhecimento e as estratégias que emprega, o material a ler e o contexto em que a leitura tem lugar. Comprovamos a posição de Irwin (1986, cit. Venâncio, 2004:47) de que o leitor competente mobiliza simultaneamente microprocessos (o reconhecimento da relação entre as palavras na frase assim como a habilidade para seleccionar as ideias principais da frase), processos integrativos (responsáveis pela compreensão da coesão interfrásica e pela realização de inferências), macroprocessos (através dos quais o leitor obtém uma compreensão global de um texto), processos elaborativos (que levam o leitor a criar representações pessoais do texto) e processos metacognitivos (o conhecimento que o leitor tem sobre os seus próprios processos de compreensão e a forma como os gere).

Consideramos que os aspectos motivacionais, cognitivos e metacognitivos são indispensáveis para a compreensão na leitura.

Morais (1997:110; cit. Syder, 2009:25) refere que “falando de leitura, é corrente confundir a capacidade de leitura, os objectivos da leitura, a actividade da leitura e o desempenho de leitura. O desempenho de leitura é evidentemente o resultado, o gau de sucesso da actividade de leitura. [...] Os objectivos da leitura são a compreensão do texto escrito.”

Ler, na língua que se aprende não é difícil, requer é uma competência leitora que aproveita ou desenvolve estratégias e saberes já adquiridos e vai centrar-se no reconhecimento de marcas discursivas e linguísticas próprias da língua em questão. No fundo a compreensão da leitura não pode ser adquirida sem levar em conta a natureza da linguagem e as várias características de operação do cérebro humano. A compreensão é a base, não a consequência da leitura.

Como nos diz Giasson (1993:19), “o leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura.” Ler implica compreender.

A compreensão leitora é um processo que se activa consoante as necessidades, a curiosidade ou o desejo pessoal de ler. As estratégias que se executam perante as dificuldades leitoras são as mesmas tanto em língua materna (LM), como em língua estrangeira (LE). A única diferença que se coloca está no domínio que o leitor tem da língua estrangeira, porque, como é um mecanismo quase inconsciente, ele activa-se instintivamente. Tanto inferimos o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto ou por uma dedução semântica, como formamos hipóteses sobre o que se vai lendo, como prevemos e confirmamos ou refutamos essa hipótese, como captamos a coerência e coesão do texto, como nos apercebemos dos vários elementos formais ou estruturais que nos ajudam na apreensão do texto, tais como: o título, o subtítulo, as introduções, as primeiras frases, as conclusões, os índices, os sumários, a divisão em capítulos, as notas, os esquemas, os quadros, as imagens, etc. Todos são mecanismos que actuam em toda a comunicação, em toda a aprendizagem e em toda a leitura que executamos, só têm de ser activados.

Lê-se para compreender, mas, como refere Giasson (1993:30), “um leitor compreende um texto quando é capaz de activar ou de construir um esquema que explica bem os objectivos e acontecimentos descritos no texto.” Devemos, contudo, também compreender como funciona o leitor, porque é necessário distinguir a capacidade de leitura (em sentido interpretativo), da capacidade de compreensão.

O processo de compreensão leitora implica fazer a ligação entre o novo e o já conhecido. Diz-se que compreendemos um texto quando fazemos conexões lógicas entre as ideias e as podemos expressar de outra forma, quando conseguimos construir o significado global ou parcial que nos transmite um texto.

A compreensão na leitura é não só fundamental para a aprendizagem escolar em todas as disciplinas, mas também para tornar o individuo capaz de funcionar adequadamente como cidadão. A nossa sociedade exige leitores autónomos e proficientes que, nomeadamente compreendam e interpretem o que lêem, relacionem os textos entre si, sejam capazes de sintetizar a informação e aplicá-la a diferentes situações.

O leitor constrói o significado do texto por meio da interpretação e das inferências. Se o leitor, ao ler um texto, não tiver os conceitos subjacentes à sua compreensão, limita-se a descodificar. O texto só pode ter sentido se se integra, depois da selecção, filtragem e transformação, na estrutura cognitiva do sujeito. O leitor terá que possuir algum conhecimento anterior do tópico em análise que lhe permita a integração das novas informações nas já pré-existentes na memória semântica. Como nos refere Cuetos (1990, cit. Venâncio, 2004:53) os processos semânticos podem ser divididos em três sub-processos: extracção do significado do texto, integração da nova informação na memória a longo prazo e

processos inferenciais. Mas, integrar não é somar, é articular, é acomodar a informação nova com a já existente.

A compreensão, em termos gerais, engloba os microprocessos, os processos integrativos e os macroprocessos (Kintsch e Van Dijk 1978, Irwin, 1986; cit. Venâncio 2004:53); os processos Cognitivo-afectivos incluem os processos elaborativos e metaprocessos (Irwing, 1986; cit. Venâncio, 2004:53).

Os microprocessos são responsáveis pela compreensão da frase, englobam o reconhecimento das palavras e da relação entre as palavras na frase, assim como a habilidade para seleccionar as ideias principais (microselecção). Assim, o aluno deve ser encorajado a agrupar as palavras em unidades de pensamento em virtude da capacidade limitada da memória a curto prazo. No entanto, para que o mesmo possa ser capaz de agrupar as palavras em unidades sintácticas significativas é necessário que leia com fluência as palavras individualmente.

A memória a curto prazo é “espaço” de registo e de processamento da informação. Se o sujeito sobrecarrega a memória, o processamento fica prejudicado, mas se o sujeito agrupa a informação em unidades de sentido, o processamento e a transferência para a memória a longo prazo é mais fácil. A leitura soletrada causa uma sobrecarga na memória a curto prazo e impede a compreensão.

Assim, sempre que um aluno tenta descobrir o significado de uma palavra nova, deve ser encorajado para olhar para a frase toda. Se tem dificuldade em compreender um período ou parágrafo, deve mostrar-se como dividi-lo em unidades sintácticas ou por pausas. A leitura com expressão alerta, também, o aluno para os padrões sintácticos.

A microselecção consiste em decidir qual a informação importante a reter numa frase. É, mais uma vez, a capacidade limitada da memória a curto prazo que obriga o leitor a utilizar boas estratégias para escolher a informação a reter.

Os processos integrativos envolvem inferir conexões e relações entre orações e frases. Pressupõem a compreensão das anáforas e das relações conectivas. Para compreender as mais simples mensagens, o leitor faz muitas inferências.

Os macroprocessos, ao contrário dos processos integrativos, envolvem conexões globais, pressupõem a capacidade para seleccionar o que é importante e resumir os detalhes de uma passagem, através da organização e síntese das ideias. Os macroprocessos compreendem a identificação da ideia principal, a utilização da estrutura do texto e o resumo.

Os macroprocessos interagem com os microprocessos e com os processos integrativos, uma vez que as conexões locais, seleccionar a ideia mais importante ao nível da frase (microselecção) e relacionar as frases entre si, fornecem pistas para as conexões globais e vice-versa.

Relativamente aos níveis de compreensão, a leitura pressupõe o domínio do código grafo-fonético, ou seja, das regras essenciais da codificação e descodificação, a compreensão literal e inferencial do texto, a capacidade de julgar e apreciar o seu valor estético e a

recriação ou criação do significado subjacente do mesmo (Teixeira, 1994; cit. Venâncio, 2004:57). Assim, existem vários níveis de compreensão da leitura: a) literal; b) interpretativa ou inferencial; c) avaliação ou julgamento; d) apreciação; e) criação (Viana e Teixeira, 2001; cit. Venâncio, 2004:57).

A compreensão *literal* consiste na reprodução do significado explícito do texto, nomeadamente, seguir instruções, reproduzir factos, estabelecer a sequência de uma história ou de qualquer outra informação.

A compreensão *interpretativa ou inferencial* consiste na capacidade de reconhecer o significado implícito do texto, inferir sentidos (ou ideias), é a chamada leitura das entrelinhas. Esta parte do processo de leitura requer uma actividade mental mais intensa e envolve as capacidades de deduzir e construir o conteúdo, o sentido e/ou baseadas no conhecimento e experiência do leitor.

A *avaliação/crítica* do significado resulta da síntese e da integração dos níveis anteriores. A avaliação envolve fazer julgamentos acerca das mensagens recebidas, usando critérios. O leitor analisa e extrai inferências para avaliar a veracidade da mensagem, detectando as afirmações enganosas. A leitura avaliativa incluirá as capacidades de distinguir a realidade da fantasia, o facto de opinião, de avaliar a credibilidade das fontes de informação, entre outras.

A *apreciação* consiste em reagir às qualidades estéticas de uma obra. Na apreciação estão envolvidos processos afectivos, uma vez que mesmo utilizando critérios objectivos e explícitos, estes são imbuídos dos interesses, das atitudes e dos valores subjectivos do leitor. A apreciação inclui, nomeadamente, respostas emocionais ao enredo ou tema, à linguagem utilizada pelo autor e a identificação com as personagens e incidentes. Os alunos devem ser preparados para distinguir a denotação da conotação das palavras, ou seja, o significado literal do significado subjacente que é, muitas vezes, de carácter emocional.

A *criação* consiste em trabalhar o texto de uma forma divergente para produzir uma síntese nova e original. Consiste em relacionar as partes de um texto e combiná-las numa nova estrutura, descobrir o(s) significado(s) implícitos num texto.

Em suma, o sucesso na construção do significado depende dos conhecimentos anteriores, dos processos cognitivos e metacognitivos do leitor. É fundamental que o leitor/ouvinte saiba se ele compreendeu ou não o discurso ou texto tratado e que possa (auto) regular a sua compreensão a fim de a tornar mais eficaz, pondo em acção procedimentos de tratamento adaptados.

O domínio pleno das competências leitoras exigem entrega, treino, gosto e motivação para contrariar as facilidades, os estímulos fáceis e aliciantes que os jovens encontram como adversários desse prazer.

Isabel Alçada

1.3. A Promoção da Leitura

Como vimos anteriormente, podemos definir a leitura como o processo de descodificação de um texto escrito num contexto significativo específico (para onde é convocada a história de vida de cada indivíduo leitor, ou seja, as suas vivências, os afectos, os conhecimentos, as emoções, etc.), independentemente do suporte físico em que está registado. Assim, remete-nos para a ideia de que existem diversos tipos de leitura e, conseqüentemente, diversos tipos de leitor.

A promoção da leitura deve ter em conta esses dois aspectos. Não podemos associar a leitura exclusivamente à leitura de grandes obras-primas da literatura. A leitura pode ter uma dimensão lúdica e estética (ler pelo prazer de ler), mas também envolve uma dimensão instrumental e pragmática (ler para conhecer). Na promoção da leitura, nenhuma destas dimensões deve ser sobrevalorizada em detrimento de outra.

A melhor forma de ter em conta os diferentes tipos de leitores é respeitar os diferentes percursos individuais de leitura, levando à descoberta de novos caminhos.

A promoção da leitura deverá ser uma arte de sedução, uma partilha e um generoso acto de dar a ler. Assim, os objectivos do ensino da leitura não são apenas o sucesso escolar, mas, sobretudo, o sucesso educativo. O importante não é levar o aluno a aprender por aprender, mas aprender a ler para aprender. A leitura é extremamente importante, pois é a pedra fundamental do sucesso educativo, ou seja, só se consegue formar e preparar plenamente um indivíduo para viver em sociedade através da leitura. É, assim, imprescindível que o aluno aprenda a ler e adquira também estratégias variadas de leitura, que lhe permitam ser autónomo após o período de aprendizagem, podendo aprender por si só. Para tal há que desenvolver situações que propiciem o interesse pelo livro e pela leitura.

As motivações para a leitura são razões interiorizadas para ler que activam as operações cognitivas, tornando o indivíduo capaz de realizar actos tais como adquirir conhecimentos, apreciar experiências estéticas, realizar tarefas e participar em contextos sociais. A aquisição das competências de leitura não podem ser explicadas só pelo modelo cognitivo, a leitura é uma actividade que requer esforço e envolve escolha, por isso a motivação tem um papel crucial.

A criança antes de iniciar o 1º ciclo, ainda não descodifica o código linguístico, mas torna-se leitora e apropria-se da leitura através da mediação da família.

A família desempenha assim um papel importante na emergência de práticas de literacia entre os mais novos e, conseqüentemente, na formação de crianças leitoras. Podemos assim concluir que a formação de crianças leitoras começa muito cedo, sendo a

família a primeira instituição a promover e a colaborar nessa formação. A família é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura.

Promover a leitura junto das crianças é obrigatoriamente sensibilizar e envolver os adultos, destacando o seu papel de companheiros de viagens e de descobertas. A promoção da leitura pode, inclusive, ser feita simultaneamente junto da criança que ouve a história e do adulto que a lê.

A família deve colaborar activa e regularmente com o professor, nas actividades promovidas para estimular o gosto pela leitura, cooperando num trabalho que se quer colectivo.

O Plano Nacional de Leitura (PNL) é uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares e constitui uma resposta à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e, em particular dos jovens.

O PNL destina-se, pois, a criar condições para que todos os cidadãos possam alcançar níveis de leitura que lhes permitam lidar plenamente com a palavra escrita, interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura.

Nesta perspectiva, assiste-se a um reconhecimento generalizado da importância da leitura na sociedade actual e na vida individual, sendo considerada relevante e primordial para o desenvolvimento de inúmeras competências essenciais que permitem ao indivíduo viver com autonomia num mundo complexo e exigente que reclama o exercício de uma cidadania activa. Neste contexto, a leitura surge como factor determinante no “desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios”.

Assim, e tendo como base as reflexões anteriores, o presente plano pretende agregar um conjunto de estratégias e actividades destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, entre toda a população escolar do Agrupamento, estimulando o prazer da leitura e elevando os níveis de literacia dos nossos alunos, para que eles possam “aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporâneo” (PNL - Ler+). Para atingir este objectivo ambicioso, que é transformar os nossos alunos em futuros cidadãos conscienciosos das suas funções e harmoniosamente integrados na sociedade actual, o plano de acção propõe-se desenvolver as seguintes acções:

- Promoção da leitura diária em Jardins-de-infância e Escolas de 1.º e 2.º Ciclos nas salas de aula;
- Promoção da leitura em contexto familiar;
- Promoção da leitura na Biblioteca Escolar e em bibliotecas públicas;
- Criação de blog sobre livros e leitura para crianças e jovens.

Com o intuito de incrementar esta faceta da transversalidade da língua portuguesa, o Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura, lançou o Plano Nacional de Leitura como resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. A este respeito a União Europeia e organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO, consideraram a leitura um alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento sustentado, tendo formulado recomendações para que a sua promoção seja assumida como prioridade política.

No pressuposto de que, para atingir as crianças e os jovens, é indispensável mobilizar os principais responsáveis pela sua educação, este projecto é igualmente destinado a educadores, professores, pais, encarregados de educação, bibliotecários, animadores e mediadores de leitura. Dando mais enfoque ao papel do professor, para assegurar a comunicação entre as escolas e os programas lançados pelo ministério foi criado um site, em permanente actualização, com orientações de leitura para cada idade e com instrumentos metodológicos destinados a educadores, professores, pais, bibliotecários, mediadores, animadores, entre outros. Paralelamente a esta situação, foram também disponibilizadas acções de formação presenciais e on-line dirigidas a educadores, professores e mediadores de leitura, fazendo destes intervenientes um elo de ligação entre o projecto e as escolas. Pretende-se, desta forma, reformular, reajustar e repensar gradualmente as práticas pedagógicas até então desenvolvidas na escola, fazendo com que os professores imaginem e apliquem estratégias eficazes na sala de aula, de grupos de professores que planeiem em conjunto actividades, de equipas que concebam e desenvolvam bibliotecas escolares e mobilizem os colegas para colocarem o livro no centro da actividade lectiva, de bibliotecários que elaborem projectos inovadores e os dirijam aos vários sectores do seu público com vista a que o mesmo consiga viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo actual, para exercer uma cidadania activa, é indispensável dominar a leitura. Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios, é encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporâneo (Portal da Educação, 2006).

O mesmo portal apresenta como principais estratégias/objectivos do Plano Nacional de Leitura os seguintes:

- 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.

Tal como mencionado anteriormente, o Plano Nacional de Leitura veio consolidar e ampliar o papel da rede de Bibliotecas Públicas e Bibliotecas Escolares. As mesmas foram outra das apostas feitas em Portugal, com o intuito de revolucionar a forma como se encarava o acesso a recursos escolares e do domínio cognitivo nas escolas. Foi através delas que se apostou num trabalho sustentado de requalificação das redes escolares e se deu alguns passos na concretização da missão pública de uma escola para todos. A criação e a contínua modernização das bibliotecas escolares permitiram a disponibilização a todos os alunos de recursos públicos de leitura e informação, procurando reduzir o impacto das desigualdades socioeconómicas no acesso à cultura.

As bibliotecas escolares aparecem, neste âmbito, como um apoio ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, conferindo instrumentos centrais ao desenvolvimento do currículo e promovendo um conjunto diversificado e transversal de actividades de alunos e professores. Nesse sentido, elas proporcionam espaços e ferramentas que prolongam e enriquecem as aprendizagens para lá da sala de aula, funcionando não apenas como um depósito de livros, mas essencialmente como um espaço vivo que estimula o desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos.

As canções, os relatos, os contos populares, pintam em poucas palavras o que a literatura se limita a amplificar e a disfarçar.

George Sand

Capítulo II

O CONTO

2. O conto

Pode afirmar-se que o conto é velho como o mundo e que existiu antes de se tornar escrito, ou impresso. Desde sempre se contaram contos.

“O Conto, como a morada, a alimentação, a indumentária, é uma “constante”, é veículo transmissor de conhecimentos, é uma “palavra” (parábola) cujo fio não deve ser cortado ao passar de geração para geração, sob pena de pôr em perigo a coesão social e a sobrevivência do grupo.” (Traça, 1992:28).

As canções, os relatos, os contos populares, pintam em poucas palavras o que a literatura se limita a amplificar e a disfarçar.

A transmissão de valores culturais faz-se, também, através dos contos. O ouvinte ou o leitor descobrem, nas personagens imaginárias que preenchem a narrativa, personagens e situações bem reais com que se defrontam no seu dia-a-dia. É todo o universo real, social e familiar, que aparece em cena, com os seus conflitos ocultos ou não, e os fantasmas que os ocasionam.

A autora refere que “o conto levanta questões com as quais todo o indivíduo que vive em sociedade se vê confrontado: rivalidade de gerações, integração dos mais novos no mundo adulto, tabu do incesto, antagonismo dos sexos.”

O conto lida com aspectos da vida social e do comportamento humano, com etapas fundamentais da vida como o nascimento, o namoro, o casamento, a velhice e a morte, e com episódios característicos da vida da maior parte das pessoas.

Se pensarmos no campo emocional fazem parte dele o amor e o ódio, a desconfiança, a alegria, a perseguição, a felicidade, a rivalidade, a amizade, e, muitas vezes, o mesmo conto refere-se a estes fenómenos em pares constantes: o bem contra o mal, o êxito contra o fracasso, a benevolência contra a malevolência, a pobreza contra a riqueza, a fortuna contra

a desgraça, a vitória contra a derrota, a modéstia contra a vaidade, ou seja, o branco contra o preto.

Segundo Bettelheim (1976, cit. Traça 1992:28), “o que distingue os contos de fadas das outras narrativas orais ou escritas é a resolução final dos conflitos.”

Ele defende que o conto de fadas faz sair a criança do mundo real permitindo-lhe enfrentar problemas que se encontrem interiorizados. De uma maneira geral, até aos oito anos, a criança precisa deste tipo de contos para resolver os seus problemas próprios: ciúmes dos pais, e dos irmãos, complexo de Édipo, processo de identificação, medo, sentimentos de culpa e necessidade de relações sociais.

A personalidade da criança vai crescendo pela fantasia porque, segundo Bettelheim (1978, cit. por Sousa, 2007:16):

- a inteligência vence o mal;
- a astúcia do fraco vence a força do forte;
- a alegria e o optimismo vencem a tristeza;
- a fantasia fornece à criança lições para o seu real;
- o bem vence, geralmente, o mal.

Assim, para este autor, tanto os mitos como os contos de fadas respondem às perguntas que todas as crianças fazem: “Como é o mundo em que vivo, e como poderei viver nele?”.

A criança a partir dos seis anos já age de acordo com o que lê: fala com os brinquedos e com os animais, porque estes também falam nos livros. Acredita que uma pessoa má possa ser transformada num objecto ou num animal (como acontece no conto “A Bela e o Monstro”) ou que uma pessoa boa que tenha sido enfeitada se possa transformar novamente naquilo que era.

O conto fornece elementos de resposta, que variam conforme as culturas e as formas de organização social. No entanto, ensina sempre que certos perigos, problemas e situações podem ser ultrapassados se forem encarados com persistência. A forma simbólica sob a qual são apresentadas as situações permite ao ouvinte, ou ao leitor, sentir-se implicado, não deixando por isso de manter as suas distâncias.

O que a Psicanálise pensa ter descoberto nos nossos dias sobre a função terapêutica e educativa dos contos, as Sociedades Tradicionais sabem-no desde há muito, e a sua prática prova que o consideram fundamental na vida da comunidade.

Diz-se que o conto nasceu entre o povo anónimo, que começou por ser um relato simples e desprezioso de situações imaginárias, destinado a ocupar os momentos do lazer.

“Os verdadeiros contos populares são anónimos, de origem longínqua e difícil de precisar. Nos nossos dias, os contos populares são antes do mais textos fixados pela escrita nas revistas folclóricas, nas recolhas dos estudiosos, nos livros para crianças. Durante muito tempo fizeram parte de uma cultura viva, transmitida oralmente ao longo dos séculos, fundo comum que se encontra, sob variantes mais ou menos próximas, em toda a Europa e noutras partes do mundo.” (Traça, 1992:31)

O conto, provavelmente, existe desde épocas remotas da vida humana. Thompson (1946, cit. Traça, 1992:31) afirma que o conto oral “é a mais universal de todas as formas narrativas”.

O conto é um tipo de narrativa que se opõe, pela extensão, quer à novela, quer ao romance. De facto, é sempre uma narrativa pouco extensa e a sua brevidade tem, obrigatoriamente, implicações estruturais tais como: reduzido número de personagens; concentração do espaço e do tempo e acção simples que decorre de forma mais ou menos linear.

Embora o conto seja hoje uma forma literária reconhecida e utilizada por inúmeros escritores, a sua origem é muito mais humilde.

“São narrativas facilmente reconhecíveis; trata-se de histórias simples, curtas, que apresentam personagens “tipo” vivendo situações “tipo”. Foram encontrados motivos e tipos semelhantes em culturas diferentes em diversas regiões do globo.” (Traça, 1992:31).

Contados de geração em geração ao longo dos séculos, foram adquirindo várias fórmulas. Começam muitas vezes por “Era uma vez...” e terminam “...e viveram sempre felizes”.

Os contos são uma boa diversão, elevam a auto-estima do ego. Eles são e serão parte da nossa herança literária e têm importância na formação da criança.

Na *República*, Platão fala sobre a educação das crianças. Afirma claramente que o mais importante não é a educação formal, mas desenvolver-lhes a imaginação, a máquina com a qual recriamos o mundo. Segundo ele, devem educar-se as crianças servindo-se de histórias, contos e mitos.

Será que enquanto prática social o tempo dos contos passou? Nos nossos dias, os contadores vêem televisão como toda a gente.

Traça questiona sobre esta problemática:

“Assistiremos nas sociedades industriais à morte dos contadores? Qual a função do conto? Como poderia exercer-se nos nossos dias a antiga função do conto, veículo de valores culturais no interior de um grupo restrito em que havia contacto directo entre contador e ouvintes? As cerimónias dos contos que importânciativeram na nossa cultura?” (Traça, 1992:37)

Parafraçando Traça (1992), “no seu contexto tradicional, o conto popular é um género essencialmente oral, uma maneira de pensar, de elaborar e transmitir histórias por intermédio de uma rede de contadores que se sucedem no espaço e no tempo para renovar e reavivar periodicamente a função imaginária dos seus auditórios. As pessoas reunidas para ouvir, inseridas numa prática que lhes é familiar, estão na presença de uma palavra enraizada numa voz e num corpo.”

O conto popular, sendo uma narrativa herdada da tradição, uma criação anónima mantida pela memória colectiva, não se transmite de maneira invariável. O contador imprime-lhe a sua marca, actualiza a narrativa, de acordo com o seu talento, o seu auditório, a hora e o lugar. Cada “contador” introduz, inevitavelmente, pequenas alterações (Quem conta um conto, acrescenta um ponto”.)

Os contos populares com que hoje nos defrontamos são diferentes daqueles que, durante séculos, foram transmitidos oralmente de geração em geração. O seu registo por escrito implicou, necessariamente, alguma transformação. No acto de narração oral o código linguístico era acompanhado por outros códigos, variáveis de contador para contador e não reproduzíveis na escrita (a entoação, a ênfase, os movimentos corporais, a mímica...). Quanto ao auditório este estava fisicamente presente e condicionava o acto de narração, fazendo comentários ou perguntas e restringindo, com a sua censura implícita, a imaginação criadora do contador.

O conto, tal como a lenda, faz parte do que Arnold Van Gennep designa “Littérature mouvante” por oposição à “littérature fixée” dos provérbios e dos ditados que não se modifica (B. Bricout, 1985: 409; cit. Traça, 1992:39).

Em *A Morfologia do Conto*, Propp (1978, cit. Sousa, 2007:22) evidencia que o conto maravilhoso se caracteriza por uma estrutura própria determinada pelo aparecimento de um número restrito de funções que se apresentam ordenadas segundo esquemas rígidos. Propp define função como “a acção de uma personagem, definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga”.

As funções do conto maravilhoso resumem-se em trinta e uma, das quais as sete primeiras constituem a parte preparatória do conto. A intriga propriamente dita origina-se no momento em que se pratica a malfeitoria. Todas estas funções nem sempre existem em todos os contos particulares, mas a ordem em que surgem no desenrolar da acção é sempre a mesma.

Os contos principiam por uma exposição de uma situação inicial, que não se caracteriza como uma função, mas constitui um elemento morfológico importante.

Em seguida principiam as funções. I - Um dos membros da família afasta-se de casa. II - Ao herói impõe-se uma interdição. III - A interdição é transgredida. IV - O agressor tenta obter informações. V - O agressor recebe informações sobre a sua vítima. VI - O agressor tenta enganar a sua vítima para se apoderar dela ou dos seus bens. VII - A vítima deixa-se enganar e ajuda assim o seu inimigo sem o saber. VIII - O agressor faz mal a um dos membros da família ou prejudica-o. IX - (a) Falta qualquer coisa a um dos membros da família; um dos membros da família deseja possuir qualquer coisa. X - O herói - que - demanda aceita ou decide agir. XI - O herói deixa a casa. XII - O herói passa por uma prova, um questionário, um ataque, etc., que o preparam para o recebimento de um objecto ou de um auxiliar mágico. XIII - O herói reage às acções do futuro doador. XIV - O objecto mágico é posto à disposição do herói. XV - O herói é transportado, conduzido ou levado perto do local onde se encontra o objectivo de

sua demanda. XVI - O herói e seu agressor confrontam-se em combate. XVII - O herói recebe uma marca. XVIII - O agressor é vencido. XIX - A malfeitoria inicial ou a falta são reparados. XX - O herói volta. XXI - O herói é perseguido. XXII - O herói é socorrido. XXIII - O herói chega incógnito à sua casa ou a outro país. XXIV - Um falso herói faz valer pretensões falsas. XXV - Propõe-se ao herói uma tarefa difícil. XXVI - A tarefa é cumprida. XXVII - O herói é reconhecido. XXVIII - O falso herói ou o agressor, o mau é desmascarado. XXIX - O herói recebe uma nova aparência. XXX - O falso herói ou o agressor é punido. XXXI - O herói casa-se e sobe ao trono. Estas funções são repartidas entre as personagens segundo certas esferas.

Estas esferas correspondem às personagens que cumprem as funções.

Encontramos no conto maravilhoso sete personagens com suas respectivas esferas de acção: A esfera de acção do agressor, a esfera de acção do doador, a esfera de acção do auxiliar, a esfera de acção da princesa e do seu pai, a esfera de acção do mandatário, a esfera de acção do herói, a esfera de acção do falso herói.

As esferas de acção repartem-se entre as personagens do conto segundo três possibilidades: A esfera de acção corresponde exactamente à personagem. Uma única personagem ocupa várias esferas de acção. Uma só esfera de acção divide-se entre várias personagens.

Segundo Propp (1978, cit. Sousa, 2007:24), o texto do conto pode ainda dividir-se em sequências:

"Podemos chamar conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de acção que parte de uma malfeitoria ou de uma falta, e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento ou em outras funções utilizadas como desfecho.

A função limite pode ser a recompensa, alcançar o objecto desejado ou, de uma maneira geral, a reparação da malfeitoria, o socorro e a salvação durante a perseguição, etc. Chamamos a este desenrolar de acção uma sequência. Cada nova malfeitoria ou prejuízo, cada nova falta dá lugar a uma nova sequência. Um conto pode ter várias sequências, e quando se analisa um texto, é necessário em primeiro lugar determinar de quantas sequências este se compõe."

Finalmente, segundo Propp, as outras partes constitutivas do conto seriam os elementos de ligação; as motivações; as formas de entrada em cena das personagens. É de grande interesse a abordagem funcional dos elementos do conto. Isto porque, o facto de podermos trabalhar com funções permitira-nos a construção de uma estrutura do conto.

Propp será, assim, o primeiro a chamar a atenção para a forma estrutural do enunciado narrativo.

*Procurei a felicidade por toda a parte, mas não a encontrei em lado nenhum,
a não ser num canto, com um pequeno livro.*

(Gerald Donaldson, 1981)

2.1. O espaço e o tempo de contar

Durante séculos, uma das maiores formas de entretenimento de todo o tipo de sociedades era ouvir uma narrativa e deixar-se seduzir pelo poder mágico das palavras.

Um grupo sentava-se à volta do narrador. O ambiente contribuía para a criação de uma atmosfera propícia: narrador e ouvintes sentavam-se à roda de uma fogueira, em frente a uma lareira acesa, perto de uma fonte, segundo as épocas do ano e o país. Narrador e ouvintes saíam da realidade comum do dia-a-dia para entrar num outro mundo, viviam emoções surpresas e inquietações diversas à medida que o contador ia produzindo a sua narrativa. Aí e diante dos ouvintes-participantes desfilavam personagens e episódios, os ideais de valentia, de fantasia, de riqueza, de amor, de justiça. Então o desejo de aventura, de sair dos limites dum quotidiano sem glória, que de uma forma ou de outra todo o ser humano carrega dentro de si, fazia viver outras vidas por procuração e acreditar que existia um outro mundo melhor, exterior, em que seria possível transformar desejos em realidades. Talvez um dia, quem sabe, tudo aquilo pudesse vir a passar-se com eles.

“Contar perto do fogo e da água parece ser um costume universal. O fogo e a água servem de protecção, como o vidro da janela através do qual os mundos se vêem mas não se penetram. O fogo sempre foi visto como um elemento protector.” (Bachelard, 1949; cit. Traça, 1992:42).

É antiga a crença no seu poder de afastar animais selvagens e potências malfazejas. A fogueira e a lareira simbolizam a sociedade humana, o seu agrupamento à volta de uma forma de ser comum e viva.

A água é símbolo de vida. Possui virtudes purificadoras que limpam da doença e do pecado, tal como do pó e da sujidade. Em muitas culturas acredita-se que um curso de água ou mesmo um recipiente cheio impede os fantasmas dos mortos de voltarem à sua antiga casa e interferirem na vida dos seus descendentes.

Também é habitual que o acto de contar se produza de noite, quando o manto protector da escuridão desce sobre a terra.

Parafraseando Traça (1992) “há culturas em que o acto transgressor de contar durante o dia é susceptível de punições terríveis. Entre os índios norte-americanos, por exemplo, era proibido contar durante o dia sob pena de se produzirem graves distúrbios meteorológicos. Vários povos da África Negra pensavam que contar durante o dia fazia cair as nuvens ou objectos do céu sobre a cabeça do narrador. Na Nova Guiné temia-se que o narrador transgressor fosse fulminado por um raio.”

A palavra converte a ideia em realidade, é o fenómeno que parece acontecer no espírito de quem ouve o conto, seja criança ou adulto. Tanto o narrador como os ouvintes participam na criação.

“Com cada conto conseguimos expressar as verdades de cada momento e de cada objectivo no nosso caminho como seres humanos, ou o que acreditamos que possa sê-lo, porque o conto é ensinamento e escola. Na narração estão contidos os comportamentos que deves desejar, os comportamentos que tens que evitar, a forma de te comportares perante o previsto e o imprevisto, a conduta e os hábitos dos seres que vamos encontrando na nossa exploração do ‘orbe’, a procura da imortalidade e outras coisas mais.” (Grimau, 1987: 9; cit. Traça, 1992:43).

Actualmente, devido a grandes alterações sociais que implicam grandes mudanças ao nível dos usos e costumes, os contos contados em ambientes informais parecem ter caído em desuso e os média têm vindo a ocupar o espaço dos contadores de histórias.

Como sabemos, a necessidade e o prazer de ler não nascem espontaneamente. É lendo que se cria a necessidade de leitura. Ler conquista-se, exige esforço, não proporciona as gratificações imediatas dos outros “media”. A invasão dos meios de comunicação de massa nivela e facilita o consumo da informação, alimenta imaginário. Assiste-se actualmente, a uma cultura televisiva com uma oferta dirigida a um público infantil bastante vasta e podemos afirmar que se vivem fenómenos televisivos perfeitamente extraordinários, veja-se o exemplos de “Os Morangos Com Açúcar”.

A leitura permanece uma das chaves fundamentais da cultura, apresenta vantagens perfeitamente únicas, embora ninguém goste de fazer uma coisa que lhe é particularmente difícil. Se muitas crianças e mesmo muitos adultos não lêem, é porque não sabem ler, acham a leitura demasiado difícil e o acesso aos livros muito complicado. Em obediência à lei do menor esforço, procurarão outra fonte de informação ou de distração.

Ora, o livro alarga a percepção do mundo, educa a sensibilidade, abre as portas do imaginário, enriquece-nos e enriquece o nosso diálogo com os outros.

Traça (1992) afirma que “a aventura de ler começa muito cedo. A leitura é uma aprendizagem social que ultrapassa o quadro escolar, começando muito antes da entrada na escola. A leitura começa antes da leitura. A criança lê o mundo que a rodeia muito antes de ler um livro. O mundo é um livro aberto. Lê o sorriso da mãe que se debruça no berço, lê a natureza, lê a cor e a forma dos objectos que lhe são familiares.”

A representação do mundo na criança é caracterizada pelo realismo do pensamento, o animismo. O mundo exterior é animado e o mundo interior é materializado. A criança não vê o mundo da mesma maneira que o adulto. A ordem do mundo é experienciada segundo o modelo familiar.

Psicólogos, pedagogos, psicanalistas, têm vindo a sublinhar a importância das aquisições feitas nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Segundo investigação realizada por Benjamim Bloom, o indivíduo desenvolve desde a sua concepção até aos 4 anos cinquenta por cento da sua inteligência.

Palavras, ideias, sonhos, as descobertas feitas nas primeiras canções de embalar, nos primeiros contos, vão ficar para sempre presentes. “Na mais tenra idade, mal acabam de nos contar a canção que faz o recém-nascido sorrir e adormecer, abre-se a era dos contos.”(P. Valéry,1976: 159; cit. Traça: 1992:76)

Associam-se os primeiros tempos da leitura ao emprego do maravilhoso, sobretudo através dos contos. Estes arrastam o jovem ouvinte, que brevemente se transformará em jovem leitor, para além das fronteiras do seu domínio familiar e estreito, transportam-no para um mundo com aspectos múltiplos e surpreendentes. As palavras tornam-se instrumentos preciosos que permitem nomear essas maravilhas, fazê-las viver, levá-las consigo para as ressuscitar ou ampliar. As palavras transportam-nos, transformam-nos, ajudam a transformar o mundo, a criar um mundo diferente daquele que nos rodeia.

“Como o encorajamento à leitura vem em geral dos pais, a atitude da criança perante o livro reflectirá frequentemente a tonalidade afectiva das relações reais que a criança mantém com o pai ou com a mãe. Um certo número de psicanalistas, na esteira de D. Winnicott, começam a admitir que o livro pode ser considerado, pelo menos numa primeira aproximação, como um objecto transaccional de certo modo o equivalente do lenço ou da coberta com que os mais pequeninos esfregam o nariz para reencontrar o sentimento de plenitude e de segurança que lhe permitirá adormecer.” (M. Soriano, 1975; cit. Traça: 1992:77)

É fundamental que a criança comece a dar-se conta, desde muito cedo, que o que nasce dos livros não nasce uma única vez para desaparecer em seguida, mas pode renascer sempre que nós o desejarmos. Na criança que está habituada a ouvir contar histórias, a manipular um livro, cresce o desejo de saber o que está escrito no livro, de aprender a ler.

Os contos são uma fonte de divertimento e possuem uma função educativa. Desde que Platão na *República*, pôs em realce a sua importância como factor educativo, que se tem vindo a chamar a atenção para essa dimensão lúdica e pedagógica que Perrault sabiamente sintetizou: instruir e divertir.

M. Viegas Guerreiro afirma: “É perfeitamente compreensível o favor que tem merecido este género de composições. Exercem de modo atraente a sua função moralizadora, advertem sem magoar, são a moral viva em acção, o vasto palco da vida, onde cada um de nós representa e se sente repreendido, mas sem o perigo de se ver exposto a alheia zombaria” (...) “Os Contos populares instruem, educam e divertem, que são os três mais altos objectivos que pode alcançar toda a verdadeira obra de arte” (M. Viegas Guerreiro, 1955; cit. Traça: 87).

O conto parece encarregado pela tradição oral que saiu, de uma missão educativa da maior importância, que consiste em ensinar à criança que é preciso passar de uma idade a

outra, de um estado a outro, através de metamorfoses dolorosas. “O conto demonstra brilhantemente, no decorrer de uma acção dramática fortemente condensada, que a metamorfose da criança em adulto é cheia de perigos, mas possível.” (M. Robert, 1967; cit. Traça: 88).

O conto contado ou lido no interior do círculo familiar cria uma relação entre o adulto e a criança que não se reduz ao simples facto de um ouvir o que o outro conta. Alguns contos transmitem-se, outros esquecem-se. Quando conta, o adulto só encontra o que ganhou sentido para ele, mesmo que nesse sentido permaneça obscuro aquilo que o ajudou. Ao contar, obedece à voz da criança que foi “que lhe murmura o que deve ler ou dizer, e que se diverte e se comove na sombra”.

*Meus filhos terão computadores,
Sim, mas antes terão livros. Sem livros,
Sem leitura, os nossos filhos serão incapazes
De escrever - inclusive a sua própria história.*
Bill Gates

2.2. O desenvolvimento do imaginário

Nos nossos dias as crianças são as destinatárias principais dos contos. O conteúdo expresso oral, sobretudo o maravilhoso, quer na sua forma oral quer tenha sido fixado pela escrita, além de divertir a criança e de desenvolver a sua imaginação, proporciona-lhe experiências que a vão pôr em contacto com os seus problemas reais, uma vez que os seus conteúdos correspondem a contradições e a conflitos com que todos os indivíduos são confrontados.

A ficção aparece nestes contos com uma intenção. Surge como uma maneira de objectivar, ainda que de forma escondida, determinados conhecimentos.

Expressa aquelas experiências que não podem ser explicitadas dentro de um esquema lógico-formal. A lógica não resolve os problemas emocionais porque não toca no que está para além da fantasia. Graças ao conto, a criança aprende a enfrentar os problemas que lhe vão surgindo, se os seus recursos interiores o permitirem. Estes contos começam onde a criança realmente se encontra de um ponto de vista psicológico e emocional.

A narrativa dirige-se à criança numa linguagem simbólica, longe da realidade quotidiana. Deixa perceber, do início ao fim da intriga, que não fala de factos palpáveis, nem de pessoas ou sítios reais. Como nas narrativas míticas, o tempo e o espaço dos contos estão fora do tempo e do espaço reais. Quase todos começam por... “Era uma vez...” “Num país muito longínquo...” “Há muitos anos atrás...” “No tempo em que os animais falavam...”

Esta imprecisão proposta exprime, de maneira simbólica, que deixamos o mundo real para entrarmos no mundo da fantasia. As acções escapam às contingências da vida humana e o desenlace final é sempre resolvido graças a meios sobrenaturais.

Graças ao conto, a criança aprende a enfrentar os problemas que lhe vão surgindo, se os seus recursos interiores o permitirem. Estes contos começam onde a criança realmente se encontra de um ponto de vista psicológico e emocional.

Parafraseando Traça (1992) “as crianças em idade pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade estão dentro dessa etapa do desenvolvimento psíquico que Piaget denominou egocêntrica. Nesta fase do desenvolvimento a função simbólica do pensamento encontra no jogo simbólico a sua expressão mais cabal. Piaget analisa o processo de interiorização progressiva das acções e do real que permite à criança muito pequena evocar, na ausência dos objectos reais, as suas propriedades pertinentes para a acção. É o princípio do pensamento conceptual. O jogo imaginário da criança, a verbalização, a imitação diferida,

aparecem então como a nova dimensão mais reveladora da actividade da criança. Esta ideia de simulação simbólica do real comporta, segundo Piaget, aspectos figurativos (as evocações visuais, por exemplo) e aspectos operativos (a acção e os gestos interiorizados do sujeito, por exemplo, assim como a representação das transformações). Nem sempre é fácil distinguir estes dois pólos da representação que continua a prosseguir ao longo do desenvolvimento cognitivo da criança e do adulto.

Uma boa parte dos mecanismos da função simbólica encontra-se também nos contos tradicionais, especialmente nos contos maravilhosos. Do valor do número, o Três e o Sete, à lógica da continuidade, são muitas as possíveis analogias entre este género de narrativas e o pensamento infantil. Daí que a criança se encontre dentro de um determinado tipo de ordem mental que sente próprio e familiar, que lhe serve para ir desenvolvendo o seu próprio mundo de uma maneira natural, no caminho para uma fase posterior que muitas vezes o ritmo de socialização da escola acelera excessivamente. Por outro lado, a linguagem egocêntrica guarda muitas relações com as fórmulas repetitivas, rimadas, ritualistas, que uma boa parte dos textos orais contém, dos contos “acumulativos” (ex.: *A Formiga e a Neve*) aos trava-línguas e às adivinhas.

As descobertas essenciais para a condição humana - a vida, a morte, o trabalho, a amizade, o amor, o sofrimento - são muitas vezes feitas pela criança ao nível do simbólico que lhe propõem primeiro os contos, que apreende intuitivamente para em seguida os decifrar a pouco e pouco no plano do intelecto. A distância introduzida pelo símbolo serviria em muitos casos para proporcionar forças à criança, para tornar progressivo o choque da descoberta. Este mundo da fantasia ajuda-a a viver situações em que os limites reais são muitos e a dependência dos outros é muito grande.

O conto maravilhoso constitui um estímulo rico para a fantasia. Entre os factores que determinam o desenvolvimento da fantasia, independentemente da identificação e imitação dos modelos familiares, constatou-se a importância primordial que têm as histórias contadas e o intercâmbio que possibilitam com os pequenos ouvintes. O desenvolvimento da imaginação constitui um factor importante no desenvolvimento da criança. A actividade fantasiadora seria um meio de interiorização progressiva de resposta a um possível posicionamento lógico. A fantasia pode dar à pessoa um maior conhecimento dos seus próprios processos psíquicos, aumentando, conseqüentemente, os seus poderes de captação do mundo exterior.

Na nossa civilização os contos estão refugiados nos livros. Para o livro convergem o interesse e o desejo das crianças que foram desde muito cedo despertadas para o imaginário. Através dos contos pode nascer nas crianças o gosto da leitura pela leitura. Os contos abrem os caminhos de leitura literária (G. Jean, 1981: 201).

A criança adquire a capacidade de ler como adquire a capacidade de falar ou o conhecimento de um objecto ou de um fenómeno, isto é, quando se estabelece uma relação entre ela e o escrito. Constrói os seus perímetros de comunicação em função das experiências que vai tendo, das respostas obtidas e das ajudas recebidas. Nascendo num mundo complexo, precisa de se adaptar, experimentar, reflectir, encontrar pontos de referência.

A aprendizagem da leitura é uma aprendizagem como as outras: aprendemos a falar porque vivemos com pessoas que falam, porque temos coisas para dizer, porque falam connosco. Assim, aprendemos a ler pois estamos rodeados de pessoas que lêem e temos necessidade de ler para viver.

A criança na sua aprendizagem do mundo emprega uma energia considerável. Se estiver rodeada de adultos atentos, se a escola criar as condições necessárias às suas experiências, às suas descobertas, será capaz de vencer. Todas as crianças podem aprender a ler, se forem ajudadas e se se acreditar no seu êxito.

Ler é dar um sentido ao escrito, é falar, tocar, comunicar, procurar informações que precisamos e comunicá-las aos outros.

*Não há, não
Duas folhas iguais em toda a criação
Ou nervura a menos, ou células a mais,
Não há, de certeza, duas folhas iguais.*
António Gedeão

2.3. A sala de Aula

O papel dos antigos contadores de histórias que à lareira prendiam a atenção dos mais novos num ritual familiar, hoje praticamente extinto, demonstram que a literatura popular “percorreu o tempo da oralidade até que alguém as registou em documento escrito, onde as vamos buscar para fazê-las regressar ao seu lugar de excelência, a oralidade.” (Parafita,1999; cit. Ferreira,2009)

A literatura popular tem despertado um interesse crescente por parte de alguns escritores através de publicações mais ou menos aprofundadas. Estas compilações de literatura popular pretendem ir mais além do que a prática tradicional que os publicava com mera intenção de apresentá-los para divertimento e recreio.

Pela persistência no tempo, frequência de uso e utilização pedagógica na escola conduziram à escolha da designação de “Contos Tradicionais” para definir “o conjunto dos textos de transmissão oral, usados com e entre crianças” (Costa,1992:24; cit. Ferreira, 2009). Esta expressão abrange assim toda uma série de outros géneros da literatura que traduzem o gozo poético com que a criança inicia a sua relação com as palavras.

Estas histórias resistiram ao tempo, permanecendo belas, maravilhosas, surpreendentes, satisfazendo a fantasia, mas contendo, de modo diluído, filosofia moral e saberes profundos.

O conto é uma narrativa que tem um pouco de fantasia e de encantamento; fala-se nele de coisas mágicas, de bruxas, de feiticeiros, de fadas, de varinhas de condão, entes sobrenaturais, príncipes e princesas, rainhas más, de serpentes que falam ou que são pessoas, de encantamentos e desencantamentos, de coisas que afinal representam o Homem. A verdade é que o conto popular é um conto de encantamentos; Mas, o que distingue verdadeiramente o conto é o facto de ser uma narrativa com uma finalidade moral, para além da finalidade distractiva.

É reconhecido que as histórias e as narrativas em geral são do gosto das crianças e se integram directamente nos seus interesses (Piaget, 1975). As histórias transportam consigo potencialidades essenciais para a formação das crianças: veiculam conhecimentos, facultam aprendizagens, introduzem graduação e profundidade na compreensão, promovem o desenvolvimento da imaginação, estimulam a capacidade simbólica...

Atendendo à importância e ao valor formativo do conto tradicional, torna-se necessário pô-lo ao serviço da prática pedagógica, a fim de que seja aproveitado do melhor modo pela escola.

O conto tradicional encerra o saber natural do povo, fruto de conhecimentos refinados ao longo dos tempos, directamente transformados em cultura. O conto tradicional tem, assim, um grande alcance formativo e educativo.

Como já referimos anteriormente, do conto pode-se dizer que é velho como o mundo e que existiu muito antes de se tornar escrito, ou impresso. Desde sempre se contaram contos... No seio das famílias onde a criança faz a primeira socialização passando pelo Jardim de Infância até à adolescência. O conto é posto na boca dos pais, irmãos mais velhos ou avós, e posteriormente, na sala de aula, vem contribuir, decisivamente, para que todo o indivíduo consiga não só explorar o mundo que o rodeia, como também ajuda a estruturar o seu próprio pensamento.

Sabe-se que o desenvolvimento harmonioso, em todos os aspectos da personalidade infantil exige, desde a idade pré-escolar, a criação do entrosamento entre a teoria e a prática, entre o universo estético e o universo real.

“ O contacto com os livros deve ser iniciado o mais cedo possível, não só pelo manuseio, como também pela história contada, pela conversa ou pelos jogos rítmicos, no sentido de fazer amar a leitura, para que o leitor se sinta o protagonista do seu aprendizado.” (Mesquita, 1999:1).

É com o auxílio do livro que podemos influir sobre a vida afectiva e estética da criança, já que o livro ocupa um lugar privilegiado, pois é o ponto de encontro entre duas artes, a da palavra (texto) e a da forma (ilustração), de modo a aumentar a compreensão e a eficácia do livro.

Segundo Mesquita “do ponto de vista *receptivo*, requer-se, antes de mais, a aceitação do texto literário por parte da criança, para que possa estimular tanto interesse que mereça a atenção da sua leitura ou do seu jogo. Esta aceitação proporrá uma relação com a competência cognitiva da criança. Esta, sem dúvida, tenta entender os contos que se lhe são contados (ainda que nem sempre os entenda como os adultos) e as narrações que lê. Porém, a criança apropria-se e faz seus, por exemplo, textos de canções que lhe servem para brincar.”

Nas narrativas orais, quando a criança escuta um conto, a sua mente está a produzir outro. Isto vem reforçar a ideia de que, por um lado, a narrativa oral opera como um veículo de emoções e, por outro lado, inicia a criança na palavra, no ritmo, nos símbolos, na memória; desperta a sensibilidade, conduzindo à imaginação através da linguagem global. Pois, escutar histórias é uma das primeiras experiências literárias.

A literatura infantil exerce, como toda a obra de arte, a sua influência pedagógica ou educativa sobre o indivíduo, quer pela contribuição na formação do seu pensamento, quer

pelos modelos que apresenta. Assim, e segundo Mesquita (1991) na medida em que o contacto com a literatura molda a mente e o coração da criança, há que admitir que influi nela (pedagogicamente). Assim, a literatura infantil tem uma finalidade primária e fundamental que é a de promover, na criança, o gosto pela beleza da palavra, o deleite perante a criação de mundos de ficção. Para além disto, tem, ainda, a função de arrear as palavras no mundo mágico da criança, permitindo-lhe, não só entendê-las e usá-las, como também gozá-las e desfrutá-las no contexto da imaginação.”

Mesquita (1991) afirma que “a literatura infantil procura pôr, perante os olhos da criança, alguns fragmentos de vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou inalcançável, mediante um sistema de representações, quase sempre com uma chamada à fantasia. E tudo isto para responder às necessidades íntimas e inefáveis, ou seja, as que a criança sofre sem sequer saber formulá-las, e para que a criança jogue com as imagens da realidade que se lhe oferecem e construa, assim, a sua própria cosmovisão. É bom lembrar que a criança recebe imagens da realidade, mas não a própria realidade.”

Parafraseando Gianni Rodari (1982; cit. Mesquita, 1999), a criança trepa à estante dos adultos e apodera-se, quando pode, das obras-primas da imaginação e, por outro lado, as obras dedicadas explicitamente às crianças, quando são arte, devem ser, mesmo assim, obras para os adultos. Gianni Rodari soube entender, com exemplar clarividência, esta ausência de limites qualitativos entre literatura infantil e literatura, o que explica o facto dos seus “exercícios de fantasia” e de criatividade linguística, os seus jogos e fruições artísticas com a palavra provenham, segundo ele, da leitura insaciável e sistemática dos clássicos e das vanguardas.

Se nos questionarmos acerca da recepção infantil verificamos que o problema da recepção é muito amplo, pois abarca a problemática da leitura e o efeito dessa leitura no receptor infantil.

A linguagem literária infantil requer a cumplicidade do leitor infantil. A escrita literária destinada a crianças deve ser um acto de comunicação com as crianças.

A literatura infantil, no marco da literatura geral, é muito específica: a criança vive uma realidade que não capta com a visão do adulto, porque a transfigura com a sua imaginação. Se o adulto pretender transmitir-lhes a realidade do seu ponto de vista, apenas conseguirá provocar, perante a criança, uma situação de incomunicação e de desinteresse, ou, então, incitará, indirectamente, a criança a mudar o sentido da sua mensagem, caso se estabeleça, apesar de tudo, a comunicação.

A leitura é o resultado de uma interação entre o texto e o leitor e produto de um diálogo negociado entre a coerência interna do texto e a que o leitor lhe atribui.

O conto, pelo seu carácter lúdico e pedagógico, ajuda ao desenvolvimento integral da criança. Este género literário dá-lhe a conhecer a realidade, ainda que num plano simbólico, de modo a que ela possa construir o seu próprio mundo. Muitas das descobertas necessárias ao desenvolvimento humano são apreendidas e, posteriormente, decifradas ao nível intelectual.

O conto representa um papel preponderante no incremento das capacidades de fantasia e imaginação. Estas capacidades adquirem grande relevância no desenvolvimento global da criança. Através delas, a criança pode revelar, ainda que inconscientemente, a sua identificação com o herói do conto, bem como com situações que se poderão coadunar com as suas vivências.

A aproximação da realidade vivida por uma criança, com a revelada pelo conto possibilita que ela se reveja nele. Ainda que não se identifique totalmente com a personagem ou a situação descrita constitui uma ajuda para a criança encontrar soluções para os seus problemas ou para resolver os seus conflitos.

Visamos a educação para os valores num sentido amplo, tendo em conta essencialmente uma orientação moral e ética do indivíduo como contribuição para a cidadania activa e consciente. Ambicionamos que a criança de hoje e futuramente cidadão de direito consiga nortear-se por valores em alusão a si próprio e aos outros, tais como a responsabilidade, o respeito, a honestidade, o diálogo e a solidariedade entre os outros.

Consideramos que os contos tradicionais podem edificar um valiosíssimo meio auxiliar na educação para os valores das crianças, já que nestas curtas e maravilhosas histórias sucedem-se figuras cujas actividades possibilitam vislumbrar valores universais, os quais permitem ser marcados pelas crianças através do método de reconhecimento que com elas fazem.

Permitimos que as crianças se divirtam, riem, sonhem, viagem por lugares jamais observados ou imaginados, assistam a momentos de enorme comoção e tensão, enlacem duelos com monstros e feiticeiras e vençam, vencendo igualmente os que lhe facultam a vivência desses triunfos, os que colaboram para que o seu crescimento fosse equilibrado, os que de um modo elementar, contudo penetrante lhes desvendaram a indispensabilidade e o contentamento de nos orientarmos por certos valores, os quais engrandecem a nossa vida e a dos outros que conosco partilham tais vivências.

Os desafios da educação levam o educador a focalizar um caminho de permanente busca de aperfeiçoamento e informação/formação que lhe permita responder às questões prementes e específicas em educação, de modo a contribuir para uma escola que seja, ao mesmo tempo, eficaz e gratificante.

Os contos, as histórias são potencializadores de valores cívicos, e desenvolvem não só a imaginação da criança através da linguagem simbólica, como também transmitem valores morais nas suas mensagens, os valores contidos nos contos são revelados de um modo

personificado pela simbologia mágica transmitida pelas palavras e pela descrição dos acontecimentos existentes nas histórias.

É cada vez mais importante que as crianças se consciencializem da igualdade para todos, realçando o ser mais enquanto pessoa, sendo mais solidário, o mais responsável, o mais justo, o mais verdadeiro para uma felicidade harmoniosa entre os homens.

Atendendo à importância e ao valor formativo da literatura infantil (nas mais diversas formas), torna-se necessário incentivar o recurso a ela e a pô-la ao serviço da prática pedagógica, a fim de que seja aproveitada do melhor modo, pela escola, no desempenho do que se encontra incumbida. Assim deverá acontecer com o conto tradicional que importa envolver no trabalho da aula, repensando-se e propondo-se para ele modos de intervenção diversificados.

As histórias transportam consigo potencialidades essenciais para a formação das crianças: veiculam conhecimentos, facultam aprendizagens, introduzem graduação e profundidade na compreensão, promovem o desenvolvimento da imaginação, estimulam a capacidade simbólica...

Ao mesmo tempo, integram-se nas necessidades educativas da infância: respondem a exigências comunicativas, de socialização, de identidade, de desenvolvimento (psíquico, e até mesmo físico), de experiência precoce, de modelação de uma consciência axiológica que vai servir de suporte à integração no mundo da ética e dos valores, contribuindo para a modelação da «contextura moral» que conformará a transformação da criança em ser humano adulto.

Se as histórias, em geral, são importantes para a formação e a educação da criança, são-no, de um modo especial, para o contexto escolar, os contos tradicionais e, entre estes, por serem directamente adstritos à nossa realidade, os contos tradicionais portugueses.

O conto tradicional tem direito a ocupar um lugar de destaque na escola, não apenas pelo seu próprio valor (social, cultural, linguístico, literário...), mas também porque as comunidades precisam de referências que as orientem e façam compreender de onde vieram, por mais que se proponham corrigir o horizonte para onde vão.

Atendendo à importância da literatura infantil, em si mesma, e ao valor formativo que lhe subjaz, torna-se necessário incentivar o recurso aos contos tradicionais e pô-los ao serviço da prática pedagógica, na aula, a fim de que, para além de contextos de apropriação pessoal (realização dos indivíduos) seja aproveitada no desenvolvimento da vertente formativa de que se encontra incumbida.

Segundo o novo Programa de Português do Ensino Básico, os textos de literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas ...) são contemplados no 1º, no 2º e no 3º Ciclos (Programas de Português, DGIDC, pp. 65, 104, 141)

É na educação dos filhos que se revelam as virtudes dos pais.

Coelho Neto

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO

3. A construção e a utilização dos instrumentos de avaliação

Existem vários tipos de instrumentos de aprendizagem, dos quais consideramos como fundamentais: os testes (objectivos e subjectivos), os registos de observação e os questionários ou inquéritos de opiniões e atitudes.

Cada um dos tipos tem características próprias no respeitante ao que pode medir, à objectividade, ao tempo de execução, à preparação, à correcção, à utilização, etc., pelo que a sua construção obedece a regras diferenciadas, tendo em conta que é indispensável obter sempre a máxima validade, qualidade e funcionalidade, quando se utiliza qualquer instrumento de avaliação.

O quadro I estabelece algumas comparações entre os vários tipos de instrumentos, designadamente no que respeita ao tipo de informação obtida, à objectividade e à relação tempo/resultado.

	TESTE NÃO OBJECTIVO	TESTE OBJECTIVO	REGISTO DE OBSERVAÇÃO	QUESTION ÁRIO / INQUÉRITO
Tipo de informação obtido	Skills cognitivos Valores Conhecimentos (pouco fiável)	Skills cognitivos Conhecimentos Desempenhos Atitudes	Desempenhos Reacções emocionais Interação social Skills psicomotores	Opiniões Atitudes Valores Auto-conceito Apreciações subjectivas
Objectividade	Pouco objectivo, sujeito a interferência tendencial, sem estabilidade temporal	Objectivo e fiável Estável	Potencialmente objectivo, se os instrumentos forem muito discriminativos, sujeito a interferência tendencial	Pouco objectivo Sujeito a interferência tendencial
Relação Tempo/Resultado	Demorado na análise de resultados. Exige comparações relativas	Pouco demorado na correcção e recolha de resultados. Exige organização e planeamento	Muito demorado. Exige treino de aplicação	Demorado Exige muita elaboração, quer na preparação quer no tratamento dos resultados

Quadro I - Adaptado de: LEMOS, Valter, *O Critério do Sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*, Texto Editora, Lisboa, 1986, pp. 14-20

Os testes são o instrumento mais utilizado na mediação da aprendizagem. Consistem fundamentalmente numa lista de questões a que os alunos deverão responder. A forma das perguntas e das respostas pode variar, mas o modo como os itens se organizam num teste é muito importante: deve evitar-se que a estrutura do teste, de algum modo dificulte o trabalho do aluno ou induza factores exteriores aos objectivos do ensino.

Existem dois tipos fundamentais de itens: os que requerem do aluno uma resposta exacta sem ambiguidades - *testes objectivos*; e os que requerem uma resposta que pode variar um intervalo de correcção, não estando sujeita a critérios absolutos exactos - *testes subjectivos*.

O seguinte quadro compara os dois tipos de testes no que se refere a aspectos pedagógicos essenciais.

	TESTE SUBJECTIVO	TESTE OBJECTIVO
Competências medidas	<p>Requer expressão do aluno por palavras próprias, usando informação do seu conhecimento.</p> <p>Permite a testagem de operações cognitivas de qualquer nível, bem como a criatividade.</p> <p>Não mede eficientemente a informação factual.</p>	<p>Requer a selecção de respostas correctas entre opções dadas ou de um número limitado de palavras.</p> <p>Permite a testagem de operações cognitivas de qualquer nível, mas não os aspectos criativos.</p> <p>Mede eficientemente o conhecimento de factos.</p>
Tempo de execução	Exige respostas cuja preparação e execução é demorada, o que implica testagens de diversificação limitada.	Exige respostas de execução rápida facilitando a diversificação dos aspectos a testar.
Incentivo aos alunos	<p>Encoraja os alunos a aprender a organizar as suas ideias e a expressá-las.</p> <p>Beneficia alunos com maior fluência de linguagem escrita, em prejuízo dos restantes.</p>	<p>Encoraja os alunos a estudar e desenvolver competências em toda a área de aprendizagem.</p> <p>Não tem benefícios ou prejuízos discriminados.</p>
Preparação	<p>Exige poucas perguntas por cada testagem.</p> <p>Cada pergunta tem que conter a indicação de limites da resposta.</p>	<p>Cada testagem pode contar muitas perguntas.</p> <p>Exige muita precisão de linguagem, com total ausência de ambiguidades.</p>
Correcção	Exige muito tempo e a utilização de critérios absolutos e relativos e, ainda assim, com falha de precisão.	Exige pouco tempo. É precisa e consistente. Dispensa critérios relativos.

Quadro II - Adaptado de: LEMOS, Valter, *O Critério do Sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*, texto Editora, Lisboa, 1986, pp.14-20

*Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa,
nunca tem medo e nunca se arrepende.*

Leonardo da Vinci

4. Teste Cloze

A leitura representa um instrumento essencial para a formação social e cognitiva do sujeito, o que o qualifica para sua inclusão na cultura. A habilidade de leitura ocupa um papel importante na vida humana, em especial no sistema escolar, que tem como um de seus principais objectivos ensinar conceitos por meio de práticas que requerem habilidades de leitura.

O acto de ler será aqui compreendido como um processo, no qual a interpretação do que é lido depende, não só do que está impresso, mas também das hipóteses do próprio leitor, formuladas com base no seu conhecimento prévio, e do estabelecimento de conexões intertextuais que permitem a leitura significativa (Alves, 2003).

Têm sido desenvolvidas pesquisas (Andrade; Martins, 2003; Santos et al., 2002) com o propósito de verificar se a compreensão de livros e textos adoptados em determinadas disciplinas está relacionada com o desempenho do aluno nas mesmas. Para isso, os estudos têm feito uso da técnica *cloze*. Os resultados encontrados nestas pesquisas são bastante divergentes.

Santos et al. (2002) apresenta que a técnica *cloze* é bastante eficaz sob o ponto de vista prático em função dos elevados índices de correlação positiva dos seus resultados com o desempenho académico; isto é, alunos com mais percentagem no teste apresentam melhores resultados nas médias das disciplinas. Já Andrade e Martins (2002) identificaram uma correlação fraca entre os resultados do teste *cloze* e o desempenho dos alunos na disciplina.

Criada por W. Taylor em 1953, a Técnica *Cloze* é uma técnica da psicolinguística, fundamentada na Teoria da Informação e na noção de amostra aleatória, cujo objectivo é a mensuração da compreensibilidade (Adelberg; Razek, 1984). Esta técnica consiste na retirada de palavras e substituição por um espaço pontilhado. Os leitores têm que preencher, de acordo com o contexto, tais espaços, sendo que o índice de compreensibilidade do texto é dado pela maior ou menor facilidade que o leitor tem para reconstituir tal texto (Stevens; Stevens, 1993). Segundo Williams et al. (2002) no cerne do método *Cloze* encontra-se uma unidade funcional de medida, chamada de *cloze*. É pronunciada como o verbo *close* e é derivado de *closure* (lacuna). Acrescenta que o termo *closure* é originário da psicologia *gestalt*, que se refere à tendência do ser humano, de completar padrões familiares que não estão exactamente completos – por exemplo, perceber um círculo, de maneira completa, fechando mentalmente as falhas na continuidade do traçado do círculo. Pode-se completar a linha do círculo, porque mesmo havendo muitas falhas de continuidade no seu traçado, ele é tão familiar que ainda pode ser reconhecido. O mesmo princípio se aplica à linguagem, no exemplo: patos grasnam e _____ latem, a maioria das pessoas irá inserir a palavra cães.

Se a palavra omitida é a mesma que o leitor escolheu, o leitor ganha um ponto, equivalente a uma unidade *cloze*.

Conforme Williams et al. (2002), para medir a clareza pelo método *Cloze* seguem-se os passos abaixo:

- a) os trechos do texto a ser avaliado são escolhidos aleatoriamente;
- b) à décima sexta palavra e, a partir dela, toda a quinta palavra do trecho seleccionado é retirada e substituída por lacunas de tamanho único;
- c) o trecho é repassado aos participantes, que não tiveram contacto prévio com o trecho completo;
- d) aos participantes, é dada a instrução de preencherem as lacunas com as palavras que acreditem terem sido retiradas;
- e) as respostas são consideradas correctas quando eles completam a lacuna com a palavra que foi retirada;
- f) a passagem que proporcionar o maior número de acertos será considerada a mais clara, com relação ao assunto em questão e, também, a mais clara para o público-alvo representado pelo grupo participante da avaliação. O trecho que permitir a segunda pontuação mais alta será considerado o segundo mais claro e assim por diante.

Bormuth (1968) demonstrou que os resultados do método *Cloze* possuem correlação com os de outros métodos como, por exemplo, de métodos de compreensão. Ele verifica ainda a existência de algumas vantagens comparativas para o uso da versão comum do método *Cloze* como medidor da clareza:

- . os testes pelo método *Cloze* são simples e fáceis de preparar, gerenciar e avaliar;
- . os itens do método *Cloze* estão embutidos no próprio texto, evitando, assim, sofrer a influência daqueles que fazem o teste;
- . os testes pelo método *Cloze* demonstraram ser altamente confiáveis e válidos como medidores da clareza relativa dos materiais propostos;
- . as respostas podem ser avaliadas de forma objectiva e simples.

O método *Cloze* não apresenta nenhuma suposição quanto à correlação entre a facilidade de compreensão e a frequência de aparecimento de elementos como comprimento de palavras e sentenças, palavras diferentes ou semelhantes, partes do discurso, voz activa ou termos concretos. As unidades avaliadas no método *Cloze* são as reproduções do texto efectuadas com sucesso (Williams et al., 2002).

Bormuth (1968) comenta ainda que, distintamente da fórmula da clareza, o método *Cloze* permite uma medição directa da eficácia com que um leitor interage com o texto. A eficiência do processo de compreensão leitura depende da capacidade do leitor de prever o conteúdo, do conhecimento prévio do assunto pelo leitor, simplicidade e consistência do estilo de escrita e o uso, pelo autor, das convenções da linguagem (Guillemette, 1989 apud WILLIAMS et al., 2002). Segundo esse autor, o método *Cloze* capta o ponto de partida em que se encontra o leitor, as suas experiências, compreensão e expectativas.

Como conclusão apresentam-se algumas regras indispensáveis à elaboração adequada de questões de completar

- O texto deve ser claro e o mais curto possível.
- A frase deve ter sentido lógico, apesar dos elementos omitidos (não deve ser uma frase sem nexos).
- Os elementos omitidos e os espaços a completar devem ser homogêneos e de extensão semelhante, tanto quanto possível.
- Só se devem omitir elementos importantes (que o formando deverá conhecer).
- Não devem ser fornecidas pistas gramaticais.
- Os elementos omitidos devem situar-se de preferência na parte final da frase.
- Só deve ser possível uma única resposta, isto é, não deve haver ambiguidade.

A investigação, tal como a diplomacia, é a arte do possível.

W. Q. PATTON

4.1. A Complexidade de Avaliação dos Testes de *Cloze*

A avaliação dos testes de *Cloze* tem sido objecto de estudo por parte de alguns autores. Assim, segundo Kobayashi (2002) apud Williams et al.(2002) existem três métodos de pontuação utilizados:

- . a pontuação a partir da palavra exacta;
- . a pontuação a partir da análise semântica e sintáctica;
- . a pontuação a partir da palavra, aceita do ponto de vista semântico, mas não do ponto de vista sintáctico.

Kobayashi (2002) apud Williams et al. (2002) diz ainda que a resposta de um participante pode diferir da palavra substituída pela lacuna em significado, inflexão gramatical e ortografia. Alguns adeptos do método *Cloze* de medição da clareza estabeleceram que os pontos seriam marcados apenas para aqueles que substituíssem a lacuna pela mesma palavra retirada do texto (Williams et al., 2002). No entanto, eles desconsideraram pequenos erros de ortografia. Adelberg (1979) e Williams et al.(2002) apontam que as pesquisas realizadas por Taylor (1953), Rankin (1957; 1959), Ruddell (1963) e outros, concluíram que, embora os sinónimos aumentem a quantidade de pontos, eles não se apresentaram significantes estatisticamente.

Bormuth (1968) classificou as respostas em três categorias: conforme a exacta correspondência ou não com a palavra retirada do texto; conforme a reposição por uma palavra sinónima ou conforme o valor semântico (substantivo, adjectivo, advérbio, conjunção, etc.) em relação à palavra retirada. Depois, classificou a resposta, em cada categoria, segundo a sua correcção gramatical ou não. Somente as respostas gramaticalmente correctas possuíam correlação significativa com os testes de compreensão. Quando as pontuações baseadas nas respostas que substituíam correctamente as palavras retiradas eram consideradas constantes, todas as outras correlações deixavam de existir. Assim, as respostas consideradas exactas forneciam a melhor medida de compreensão obtida do texto (Williams et al., 2002).

Tradicionalmente, o significado dos escores do teste *Cloze* é conferido segundo três níveis de leitura (Adelberg, 1979; Santos et al., 2002; Smith; Taffler, 1992). Um percentual de até 44% de acerto indica que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, consequentemente, obteve pouco êxito na compreensão. Um percentual de acertos entre 44% a 57% do texto mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo. Por fim, um nível de acertos superior a 57% equivale a um nível de autonomia de compreensão do leitor.

Conforme evidência Williams et al. (2002), o método *Cloze* difere de todas as fórmulas de contagem de elementos, empregadas para avaliar a clareza. Segundo Taylor (1957) apud Williams et al. (2002), o método *Cloze* parte do princípio de que:

- . quanto mais claro o texto, melhor compreendido ele será, mesmo que algumas palavras sejam deixadas de fora;

- . quanto melhor compreendido um texto, mais provável será a capacidade do leitor de adivinhar a palavra ausente do texto.

Para Stevens; Stevens e Stevens (1993), o método *Cloze* não só mede a clareza do material escrito, mas serve, também, como medição testada e válida de o leitor ter compreendido o texto ou não. O método *Cloze* baseia-se em pesquisas e é possivelmente o método mais detalhado, válido e sofisticado para saber se uma passagem é compreensível (Bormuth, 1975).

Haar e Kossack (1990) apud Stevens; Stevens e Stevens (1993) dizem que os testes do método *Cloze* indicam que este representa uma medição muito confiável e objectiva da compreensão da leitura.

A leitura não deve ser mais do que um exercício

Para nos obrigar a pensar.

Edward Gibbon

5. O ensino da compreensão de textos

A leitura₃ é um processo interactivo no qual o leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura.

Os conhecimentos que o aluno desenvolveu sobre o mundo que o rodeia constituem um elemento fulcral na compreensão dos textos que terá que ler. Sem referências, um objecto complexo, como um texto, não é apenas difícil de interpretar, mas, para falar com rigor, não tem significação. Ou seja, a compreensão na leitura só acontece quando se possui um conhecimento prévio com o qual se relaciona a informação fornecida pelo texto. Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre essa informação e os conhecimentos que já detém.

Os alunos tornam-se leitores competentes se os programas curriculares forem ricos em conceitos de todo o tipo: história, geografia, ciência, arte, literatura... Qualquer conhecimento adquirido pode eventualmente ajudá-los na compreensão. Um programa vazio de conceitos pode produzir leitores que não compreendem o que lêem. O que os alunos desconhecem constitui uma desvantagem para eles.

A compreensão na leitura resulta da interação entre o leitor, o texto e o contexto. Para favorecer a compreensão, é preciso que as três variáveis se organizem adequadamente:

- O leitor detém os conhecimentos necessários para compreender o texto;
- O texto está adequado ao seu nível de competência;
- O contexto psicológico, social ou físico favorece a sua compreensão.

O professor deve ser um modelo e um guia na actividade intelectual do aluno. Esta abordagem, inspirada em Vygotsky, permite sustentar que, através das suas interações, a criança desenvolve competências com quem as possui. O professor pode explicar aos alunos quais são as estratégias utilizadas por um leitor consumado e como elas podem ser aplicadas num contexto funcional.

3 GIASSON, Jocelyne - A compreensão na leitura. Porto: Edições Asa, 1993, in <http://www.eb23-3valenca.rcts.pt/be060.htm>

O ensino da compreensão deve ir mais longe do que o simples facto de se fazerem perguntas ou de se mandar repetir actividades de leitura. É preciso acrescentar uma função explicativa: o professor deve dizer aos alunos porque é que uma resposta não é adequada e como pode utilizar estratégias para chegar a melhores respostas.

O ensino explícito da compreensão da leitura caracteriza-se por colocar o aluno numa situação de leitura significativa e integral. É um modelo que procura tornar os leitores autónomos, desenvolvendo neles não só competências, mas também estratégias que poderão utilizar de modo flexível segundo a situação. Estas podem ser muito variadas: podem consistir, por exemplo, em encontrar o sentido das palavras desconhecidas recorrendo ao contexto, em extrair as principais ideias de um texto, em construir uma imagem mental de uma personagem ou de um acontecimento.

Etapas do ensino explícito

O ensino explícito sobre a leitura tem como objecto as estratégias de compreensão.

1. Definir a estratégia e precisar a sua utilidade

À partida é importante definir a estratégia, utilizando uma linguagem adequada aos alunos e explicar-lhes porque é que ela lhes será útil para a compreensão de um texto. No entanto, o facto de se ensinar uma estratégia não assegura, só por si, que eles a utilizem nas suas leituras pessoais. É, portanto, necessário, sublinhar a relação entre a sua utilização e o progresso do desempenho do aluno. Exemplo: «Serás capaz de responder correctamente a muito mais perguntas se utilizares... (nomear a estratégia)».

Contudo, explicar uma estratégia de leitura não é uma tarefa fácil e exige uma preparação minuciosa.

2. Tornar o processo transparente

No ensino de uma estratégia de leitura, é necessário explicitar verbalmente o que se passa na mente de um leitor consumado durante o processo. Uma vez que os processos cognitivos não podem ser observados directamente, os de leitura devem ser ilustrados. Por exemplo, durante uma leitura em voz alta, perante uma palavra desconhecida, o professor pode dizer aos alunos: «Eu não conheço o significado exacto desta palavra. Penso que quer dizer xxxx, mas não tenho a certeza. Vamos ver se o resto do texto nos pode ajudar a descobrir o seu significado.» O professor prossegue a leitura e menciona, à medida que avança, os elementos que vêm confirmar, precisar ou infirmar a sua hipótese.

3. Interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia

Consiste em levar os alunos, em seguida, a dominarem a estratégia ensinada dando indícios, fazendo recontos e diminuindo gradualmente a ajuda dada.

4. Favorecer a autonomia na utilização da estratégia

Este momento serve para consolidar as aprendizagens. Nesta etapa o aluno assume quase toda a responsabilidade pela escolha e aplicação da estratégia ensinada. Após algumas utilizações autónomas da estratégia, o professor orienta os alunos que têm dificuldades, a fim de evitar a cristalização de uma aplicação ineficaz.

5. Assegurar a aplicação da estratégia

O professor incentiva o aluno a aplicar a estratégia ensinada nas suas leituras pessoais. Insiste sobre o «quando utilizar essa estratégia». Deve sensibilizar os alunos para o facto de que uma estratégia não se utiliza indiscriminadamente. É preciso avaliar em que momento específico ela será útil à compreensão do texto. Por exemplo, a representação mental será útil na compreensão de um texto narrativo, mas pode não ser adequada no processo de compreensão de um texto abstracto.

O objectivo final do ensino explícito da compreensão da leitura é tornar o aluno autónomo na sua busca de sentido. Duas abordagens tão diferentes como «aprender a ler através da resolução de exercícios» e «aprender a ler, lendo» pecam ambas pelo mesmo excesso: consideram um dado adquirido que o leitor se tornará automaticamente autónomo só por repetir a actividade de leitura. No entanto, não se pode esperar que os alunos se tornem leitores autónomos de forma autónoma. Pelo contrário, é preciso mostrar-lhes como se tornarão autónomos.

Depois de ter colocado a turma em condições favoráveis à compreensão, o professor intervém, primeiro, antes da leitura, mobilizando os conhecimentos dos alunos, pedindo-lhes que façam previsões sobre o conteúdo, levando-os a precisar a sua intenção de leitura. Durante a leitura, o professor pode incitar os alunos a verificarem as suas previsões iniciais e a formularem outras, a relacionarem o conteúdo do texto com os seus conhecimentos. Após a leitura, o professor pode pedir aos alunos que resumam o texto, que verifiquem se a sua intenção de leitura foi satisfeita, que façam uma apreciação sobre o que leram.

O modelo de ensino explícito oferece um quadro interessante ao professor que queira trabalhar activamente com os alunos a compreensão na leitura. Este modelo propõe

etapas específicas, partindo da responsabilização por parte do professor e conduzindo à autonomia dos alunos-leitores”.

A ideia de que a pedagogia da literacia deve conduzir os alunos, através da participação em contextos autênticos e significativos de uso de linguagem, à aprendizagem explícita dos instrumentos linguísticos necessários para a aprendizagem e participação social é hoje em dia incontestável. Muitos investigadores defendem que a pedagogia da literacia deve estruturar-se (entre outros) em actividades de prática situada e de ensino explícito da linguagem.

Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. Estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem, quer se trate de ficção ou de não ficção. Essas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos. O professor antes deve trabalhar algumas estratégias: explicitar o objectivo de leitura do texto; activar o conhecimento anterior sobre o tema; antecipar conteúdos com base no título imagens, no índice, etc.

Por sua vez, o aluno também se deve questionar sobre o texto: “para que vou ler este texto?”, “que pistas posso encontrar no texto?” Por sua vez, o professor, deve fazer uma leitura selectiva; criar uma imagem mental do que foi lido; sintetizar à medida que se avança na leitura do texto; adivinhar o significado de palavras desconhecidas; parafrasear partes do texto; sublinhar e tomar notas durante a leitura.

Nem sempre o ensino explícito da compreensão da leitura de textos foi uma prática docente comum. O ensino da leitura foi muitas vezes reduzido ao ensino da decifração, sendo deixado aos alunos o papel de “adivinhar” o que deveriam fazer para se tornarem leitores de sucesso.

Parte II

COMPONENTE PRÁTICA

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

1. Metodologia

As decisões sobre os processos metodológicos não são decisões autónomas e independentes. Dependem da maneira como se concebe o próprio objecto da investigação e das características que esse objecto nos apresenta, considerando as circunstâncias e as perspectivas de análise. Variam, igualmente, em função da natureza do problema em estudo.

De acordo com a especificidade da problemática apresentada, poder-se-á recorrer a variadas ferramentas metodológicas. Porém, face aos constrangimentos que um trabalho de investigação comporta, o trabalho aqui proposto só poderá situar-se num estudo exploratório cujas conclusões poderão ser pistas para investigações futuras.

Definido o objecto, assim como os objectivos centrais deste estudo, importa agora tomar um conjunto de opções que permita concretizar os seus propósitos. Assim, a escolha da compreensão de um fenómeno, como objectivo central desta pesquisa, conduzir-se-á metodologicamente para o paradigma quantitativo.

A investigação dita quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em educação. Pode afirmar-se que muitos dos resultados mais relevantes que influenciam a forma como ensinamos ou aprendemos foram obtidos através de estudos tipicamente quantitativos. Isto é, os investigadores utilizam de forma sistemática processos de medida, métodos experimentais ou quase-experimentais, análise estatística de dados e modelos matemáticos para testar hipóteses, identificar relações causais e funcionais e para descrever situações educacionais de forma rigorosa.

Embora a investigação quantitativa seja preponderante e tenha permitido avanços significativos no que respeita ao nosso conhecimento quanto ao ensino, à aprendizagem e à educação em geral, temos que reconhecer as limitações inerentes aos métodos que lhe são específicos.

A investigação qualitativa e os seus métodos são uma resposta às limitações reveladas pelo método quantitativo. Na verdade, quando os investigadores da educação, muito particularmente os psicólogos, se começam a interessar pelos processos cognitivos e metacognitivos dos seres humanos e a reconhecer a importância dos processos (mecanismos) do pensamento, cedo perceberam que os métodos quantitativos eram limitados a até

inapropriados. Sentiram, por exemplo, a necessidade de recorrer a observações mais ou menos prolongadas dos sujeitos envolvidos na investigação, de os submeter a entrevistas e de registar o que eles diziam acerca das suas formas de pensar.

Na investigação quantitativa os investigadores inspiram-se no método por excelência das chamadas ciências experimentais - o chamado método científico.

Um aspecto chave da investigação quantitativa é determinar até que ponto os resultados obtidos são generalizáveis à população. Isto implica que se utilizem técnicas mais ou menos sofisticadas para seleccionar e dimensionar as amostras experimentais. A selecção aleatória dos sujeitos é uma técnica obrigatória para que se possam generalizar os resultados da investigação. Há inegáveis vantagens para o desenvolvimento do ensino na generalização de certos resultados da investigação obtidos a partir de estudos com amostras de apenas alguns sujeitos. A utilização de técnicas estatísticas contribuem de forma significativa para “lidar” com o problema do controle.

Em avaliação escolar a pretensão de quantificar com rigor tem movido esforços dos professores e de investigadores dos domínios da sociologia, da psicologia e da pedagogia. Nesse sentido têm-se multiplicado as tentativas de construção de instrumentos de medida que possibilitem a classificação dos saberes dos indivíduos. No entanto, o avanço das ciências sociais e humanas veio desocultar a fragilidade desses instrumentos.

Daí resulta o confronto entre os que, no desejo de tudo objectivar, defendem os métodos quantitativos e os outros que, preferindo olhar o indivíduo na situação e descrevê-lo a partir dos dados colhidos na observação directa, optam pelos métodos qualitativos.

Actualmente, na linguagem corrente, às palavras quantitativo e qualitativo colam-se conotações variadas e, em certa medida, opostas:

- . a qualitativo alguns associam empatia, abertura aos valores, mas também a possibilidade de um aprofundamento que permite a compreensão da realidade na sua espessura e complexidade, enquanto outros lhe associam subjectividade, fantasia, fiabilidade nula;

- . a quantitativo, os primeiros associam desumanização, empobrecimento, subjectividade não assumida, enquanto os outros lhe associam precisão, objectividade, seriedade no processo.

Face à reconhecida complexidade dos problemas de ensino-aprendizagem e da sua avaliação esboça-se, hoje, uma outra via que propõe a utilização das duas metodologias através de um processo progressivo de aperfeiçoamento que implica a adequação às situações e a articulação entre as várias técnicas e instrumentos.

Por mais rigor que os professores queiram dar aos instrumentos de avaliação a subjectividade está inevitavelmente presente: na escolha que se faz dos itens, no modo como se apresentam, na linguagem que se utiliza.

Na hipótese utópica de um avaliador conseguir encontrar a forma certa para atingir a objectividade perfeita, a subjectividade manifestar-se-ia sempre na leitura que o avaliado pudesse fazer das questões em presença.

A leitura que o avaliador pode fazer das respostas do avaliado, as expectativas que tem em relação a elas são ainda carregadas de subjectividade.

No que diz respeito à escolha dos sujeitos da investigação, dever-se-á ter em consideração, em primeiro lugar, o objecto do estudo a efectuar. Para tal dever-se-á procurar os melhores interlocutores, mas, em simultâneo, o mais acessível. Parece importante, tal como apresentam Bogdan e Biklen (1994), que a selecção dos sujeitos de investigação seja, tanto quanto possível, pautada pela qualidade de informação que asseguram, pelo autêntico, pelo específico, pelo genuíno, pelo diferente, pelo que ajudam a desocultar.

Assim, o critério de escolha dos sujeitos da presente investigação assenta no facto de, aos diferentes níveis de intervenção, todos façam parte integrante e indispensável do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, e ao nível do estudo empírico, seleccionar-se-ão as quatro turmas do 2º Ciclo com vista a colaborarem nesta investigação, respondendo, cada aluno, a um inquérito, na primeira fase, e completem textos lacunares, numa segunda fase.

Sendo o trabalho de projecto uma metodologia que se centra no estudo de problemas com interesse será de todo pertinente a sua abordagem enquanto estratégia de formação reflexiva.

Na perspectiva de Arfwedson (1978), referido por Amaral (1996:114), *deve ser a partir das necessidades dos professores que os estudos se devem organizar, sob a forma de projectos, centrados em problemas (...)* Com estudos centrados em problemas, o ponto de partida para o trabalho constitui-se em abordagens de situações problemáticas, encontradas pelos próprios participantes e sugeridos pelas suas necessidades de conhecimento.

A nossa metodologia assenta, também, numa estratégia de ensino explícito da compreensão de textos que tem como objectivo o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a automatização da compreensão à medida que se lê um texto.

CAPÍTULO V

SUJEITOS

2. Sujeitos

2.1. Agrupamento de Escolas do Vale do Alva

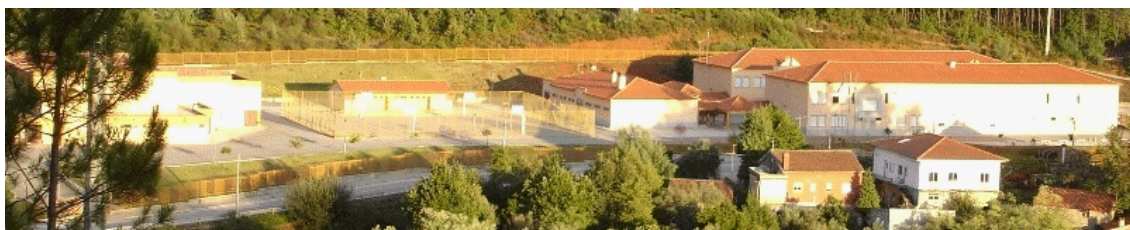


Figura 1: fotografia do Agrupamento de Escolas do Vale do Alva, Escola Básica Integrada da Ponte das Três Entradas

“O Agrupamento⁴ de Escolas do Vale do Alva situa-se na região interior norte do Distrito de Coimbra, e pertence ao Concelho de Oliveira de Hospital, tendo como limite, a Norte, a EN17, e a Sul, o cume da Serra do Açor. A Escola Sede é a Escola Básica Integrada de Ponte das Três Entradas, na freguesia de S. Sebastião da Feira.

Fazem parte deste Agrupamento de Escolas as Freguesias de Aldeia das Dez (627 habitantes), Alvôco das Várzeas (366 habitantes), Avô (633 habitantes); Lourosa (651 habitantes), Penalva de Alva (1080 habitantes); S. Gião (574 habitantes); S. Sebastião da Feira (229 habitantes); e Vila Pouca da Beira (383 habitantes). Do total dos 336 alunos que frequentam o Agrupamento (desde o ensino pré-escolar ao 3º Ciclo, incluindo os Cursos de Educação e Formação), 96% são de origem rural e 4% provenientes de meio urbano (da sede do concelho, Oliveira do Hospital).

A Escola Sede, cuja construção data de 2002, apresenta uma tipologia 18. As instalações escolares distribuem-se por quatro edifícios, a saber: dois blocos (A e B), com 864m², nos quais se situam salas de aula, salas específicas (laboratoriais e oficinais), sala de TIC, serviços administrativos, bufete, biblioteca, auditório; bloco C (pavilhão de desportos e

⁴ <http://www.ebip3e.com/projectoeducativo.htm>

sala de ginástica) e o bloco D (refeitório). Ao longo dos últimos anos, tem sido preocupação a criação de condições para que determinados espaços sejam apetrechados de equipamentos específicos. Assim, a escola possui, além dos laboratórios de ciências naturais e física e química, duas salas TIC; oito salas com quadros interactivos distribuídos de forma a abrangerem o maior número de áreas disciplinares e ciclos de ensino (1º, 2º e 3º) e uma biblioteca que é moderna, quer no equipamento e mobiliário que possui, quer no fundo documental que disponibiliza a toda a comunidade escolar.

A região envolvente é geograficamente caracterizada pela sua orografia sinuosa, mas de rara beleza, pelos recortes dos profundos vales fluviais dos rios Alva e Alvôco. Tem como pano de fundo a Serra da Estrela e toda a área envolvente do seu parque natural.

Fazem parte deste Agrupamento as Freguesias de: Aldeia das Dez, Alvôco de Várzeas, Avô, Lourosa, Penalva de Alva, S. Gião, S. Sebastião da Feira e Vila Pouca da Beira e recebe alunos provenientes do Piódão.

A população efectiva destas aldeias tem sofrido nos últimos anos algumas oscilações, principalmente no que diz respeito à população activa. A desertificação do meio rural, motivada pela crescente onda de emigração, para além da deslocação dos jovens casais para as áreas urbanas, tem contribuído nos últimos anos por um decréscimo da população escolar do Vale do Alva.

A estrutura económica destas aldeias do Concelho assenta, ainda hoje, na agricultura tradicional, cuja produção visa essencialmente o auto consumo. Nestas aldeias existe um significativo número de empresas de construção civil e algumas indústrias de reduzida dimensão (serração, resinagem, cutelaria, alumínio, panificação e pastelaria), e algumas actividades artesanais (tecelagem, cestaria, trabalhos em madeira, trabalhos artísticos em linho e latoaria).



Figura 2: Mapa da localização da Ponte das Três Entradas

2.2. Caracterização do público-alvo

(Análise gráfica detalhada nos Anexos V, VI, VII e VIII)

O estudo foi realizado em quatro turmas, sendo duas do quinto ano e duas do sexto ano, do segundo ciclo do ensino básico.

Seguidamente apresenta-se os resultados dos inquéritos aplicados nas diferentes turmas, com o intuito de caracterizar as mesmas.

TURMA A, 5º ANO

No que diz respeito à **turma A do quinto ano**, a mesma era constituída por doze alunos sendo seis rapazes e seis raparigas, cuja maioria dos alunos (58,3%) tem dez anos. Quanto às profissões dos encarregados de educação, a maioria dos pais (25%) trabalha na construção civil, seguindo-se a profissão de pedreiro (16,7%) e de camionista (16,7%). As mães são essencialmente auxiliares (16,7%), costureiras (16,7%), ajudantes (16,7%) e domésticas (16,7%).

Em relação à pergunta **Gostas de ouvir contar contos?**, a maioria dos alunos respondeu que gosta pouco (53,8%), apenas 38,5% respondeu que gosta muito. Quanto à afirmação **Quando ouves uma história sentes-te...**, grande parte dos discentes (58,3%) respondeu que se sente bem. No que diz respeito aos **contos que já ouviu contar**, os que obtiveram maior percentagem (16,7%) foram “Os três porquinhos”, “Cinderela”, “O patinho feio” e “Alice no país das maravilhas”. Na maioria das vezes (58,3%), **quem costuma contar a história** é a mãe, seguindo-se a avó ou o professor (25%) e por último o avô (16,7%). Em relação à história que mais gostou, a percentagem de 16,7% recaí em quatro contos, sendo eles “Os três porquinhos”, porque o lobo destrói as casas, “Cinderela”, porque gostam de príncipes e princesas, “O patinho feio” porque tenta dar lições, e “Alice no país das maravilhas”, porque tem um final feliz. 58,3% dos alunos **prefere ver um DVD** do que **ouvir uma história** (41,7%). Os motivos apresentados são os seguintes: vêem as imagens e ouvem em simultâneo, é mais moderno e consideram a história mais completa. Quanto aos **DVD's sobre contos infantis** que os alunos tenham visto, as respostas apresentam os mesmos contos da questão três. 91,7% dos alunos **tem DVD em casa**. 83,3% dos alunos **costuma ouvir contar histórias na escola** e a mesma percentagem **costuma ver DVD ou vídeos**. 75% **não tem o hábito de ir ao cinema** e quando vai **prefere (25%) ver filmes de aventura**.

TURMA B, 5º ANO

Relativamente à turma B do quinto ano, a mesma era constituída por treze alunos sendo sete rapazes e seis raparigas, cuja maioria dos alunos (61,5%) tem onze anos. Quanto às profissões dos encarregados de educação, a maioria dos pais (38,5%) trabalha como pedreiro, seguindo-se a profissão de trabalhador da construção civil (30,8%), de camionista e jardineiro (15,4%). As mães são essencialmente domésticas (46,2%), auxiliares em Centro de Dia (30,8%), e empregadas fabris (23,1%).

Em relação à pergunta **Gostas de ouvir contar contos?**, a maioria dos alunos respondeu que gosta pouco (61,5%), apenas 38,5% respondeu que gosta muito. Quanto à afirmação **Quando ouves uma história sentes-te...**, a maioria dos alunos (61,5%) respondeu que se sente bem. No que diz respeito aos contos que já ouviu contar, os que obtiveram maior percentagem (30,8%) foram “Os três porquinhos”. “Cinderela”, “Alice no país das maravilhas” e “O Pinóquio” obtiveram 15,4%. Na maioria das vezes (58,3%), quem costuma contar a história é a mãe (61,5%), seguindo-se professor (53,8%). Em relação à história que mais gostou, a maior percentagem recai no conto “Os três porquinhos”, porque consideram a história interessante e viva, porque são os porcos a fazer história e o lobo faz as casas voarem. 69,2% dos alunos **prefere ver um DVD** do que **ouvir uma história** (30,8%). Os motivos apresentados são os seguintes: a história torna-se mais interessante e viva, a história aparece completa e mais pormenorizada. Quanto aos **DVD's sobre contos infantis** que os alunos tenham visto, as respostas apresentam os mesmos contos da questão três. 92,3% dos alunos **tem DVD em casa**. 92,3% dos alunos **costuma ouvir contar histórias na escola** e a mesma percentagem **costuma ver DVD ou vídeos**. 53,8% **não tem o hábito de ir ao cinema** e quando vai **prefere (23,1%) ver filmes de aventura e desenhos animados**.

TURMA A, 6º ANO

No que concerne à turma A do sexto ano, a mesma era constituída por catorze alunos sendo quatro rapazes e dez raparigas, cuja maioria dos alunos (64,3%) tem onze anos. Quanto às profissões dos encarregados de educação, a maioria dos pais (35,7%) trabalha como pedreiro, e 14,3% como agricultor, mecânico e construção civil. As mães são essencialmente domésticas (42,97%), empregadas fabris (21,4%), auxiliares em Centros de Dia (21,4%).

Em relação à questão **Gostas de ouvir contar contos?**, a maioria dos alunos respondeu que gosta muito (71,4%), apenas 28,6% respondeu que gosta pouco. Quanto à afirmação **Quando ouves uma história sentes-te...**, metade dos alunos (50,0%) respondeu que se sente bem, 21,4% que se sente contente e 14,3% não sabe. No que diz respeito aos contos que já ouviu contar, os que obtiveram maior percentagem (28,6%) foram “A história da Carochinha” e “O Capuchinho Vermelho” (21,4%). Na maioria das vezes (35,7%), quem costuma contar a

história é a mãe e o professor. Em relação à história que mais gostou, a maioria dos alunos responderam “Capuchinho Vermelho” e “Alice no país das maravilhas”, porque é uma história interessante, porque tem mais a ver comigo, porque ensina que não se deve falar com estranhos. 57,1% dos alunos **prefere ouvir uma história**; 42,9% **prefere ver um DVD**. Os motivos apresentados são os seguintes: é contado por uma pessoa, porque gosto mais de ouvir, porque tem outra graça, porque sinto mais a história e existe mais imaginação. Quanto aos **DVD’s sobre contos infantis** que os alunos tenham visto, as respostas apresentam os mesmos contos da questão três. 85,7% dos alunos **tem DVD em casa**. 78,6% dos alunos **costuma ouvir contar histórias na escola**. 71,4% dos alunos **costuma ver DVD ou vídeos**. 78,6% **não tem o hábito de ir ao cinema** e quando vai **prefere (42,9%) ver filmes de aventura**.

TURMA B, 6º ANO

No que diz respeito à **turma B do sexto ano**, a mesma era constituída por dezanove alunos sendo dez rapazes e nove raparigas, cuja maioria dos alunos (57,9%) tem onze anos. Quanto às profissões dos encarregados de educação, a maioria dos pais (26,3%) trabalha na construção civil e numa fábrica, seguindo-se a profissão de pedreiro (10,5%). As mães são essencialmente domésticas (31,6%), empregada fabril (26,3%) e empregada hotelaria (10,5%).

Em relação à pergunta **Gostas de ouvir contar contos?**, a maioria dos alunos respondeu que gosta muito (63,2%), apenas 26,3% respondeu que gosta pouco. Quanto à afirmação **Quando ouves uma história sentes-te...**, a maioria dos alunos (57,9%) respondeu que se sente contente. No que diz respeito aos **contos que já ouviu contar**, os que obtiveram maior percentagem (26,3%) foram “Os três porquinhos”, “Cinderela” (15,8%), “Alice no país das maravilhas” (21,1%) e “Capuchinho Vermelho” (10,5%). Na maioria das vezes (47,4%), **quem costuma contar a história** é a mãe, seguindo-se a avó ou o professor (21,1%). Em relação à história que mais gostou, salientam “Os três porquinhos”, “O Capuchinho Vermelho” e “Alice no País das Maravilhas”, porque, “Os três porquinhos”, o lobo faz partidas e destrói as casas, “O Capuchinho Vermelho”, porque é aventureira e a história é comovente, o final é muito giro, “Alice no País das Maravilhas”, é divertida e gosta da forma como as coisas acontecem. 73,7% dos alunos **prefere ver um DVD** do que **ouvir uma história** (26,3%). Os motivos apresentados são os seguintes: explica mais, é mais divertido e podemos ver como são as personagens; porque no DVD as personagens têm vozes diferentes e tem mais pormenor em relação às ilustrações; é mais divertido e interessante. Quanto aos **DVD’s sobre contos infantis** que os alunos tenham visto, as respostas apresentam os mesmos contos da questão três. 89,5% dos alunos **tem DVD em casa**. 68,4% dos alunos **costuma ouvir contar histórias na escola**. A percentagem de 89,5% corresponde ao número de alunos que **costuma ver DVD ou**

vídeos. 57,9% não tem o hábito de ir ao cinema e quando vai prefere (42,1%) ver filmes de aventura.

CAPÍTULO VI

ACTIVIDADES

3. Apresentação das actividades

3.1. O conto “O sal e a água”, recolha de Teófilo Braga

Actualmente muitos são os autores que escrevem contos para crianças. Teófilo Braga, um autor pouco trabalhado na sala de aula, merece a nossa escolha enquanto autor canónico que conhece na perfeição as tradições do povo português.

O Sal e a Água foi o conto seleccionado para o trabalho desenvolvido nesta investigação.

O conto maravilhoso *O Sal e a Água* conta a história de um rei que tinha três filhas e que um dia perguntou a cada uma delas qual era a mais sua amiga. A mais velha respondeu que queria mais a seu pai, do que à luz do Sol; a do meio disse que gostava mais do pai que de si própria e a mais moça respondeu que lhe queria tanto como a comida quer o sal. O rei entendeu que a filha mais nova o não amava tanto como as outras e pô-la fora do palácio. Ela foi muito triste por esse mundo e, chegou a um palácio e ofereceu-se para ser cozinheira. Certo dia foi à mesa um pastel muito bem feito e, ao parti-lo, o rei encontrou lá dentro um anel muito precioso. Perguntou a todas as damas da corte de quem seria aquele anel. O anel foi passando até que foi chamada a cozinheira, e só a ela servia. O príncipe ao ver aquilo ficou logo apaixonado pela menina, pensando que ela era de família nobre. Começou a espreita-la, porque ela só cozinhava às escondidas e viu-a vestida com trajos de princesa. Foi chamar o rei seu pai e, ao ver o caso, o rei deu licença ao filho para casar com ela. A menina impôs uma condição: ser ela a cozinhar pela sua mão o jantar do dia da boda. Para as festas de noivado convidou-se o rei que tinha três filhas, e que pusera fora de casa a mais nova. A princesa cozinhou o jantar, mas na comida que haviam de servir ao rei seu pai não deitou sal de propósito. Todos os convidados comiam com vontade, mas só o rei convidado não comia. O dono da casa perguntou-lhe por que não comia ao que o rei respondeu que a comida não tinha sal. O rei fingiu-se zangado e mandou chamar a cozinheira. Veio então a menina vestida de princesa e o seu pai ao reconhecê-la confessou a sua culpa, por não ter percebido quanto era amado pela sua filha.

O conto em questão enquadra-se no esquema, já por nós apresentado anteriormente, e defendido por Bettelheim (1978), citado por Sousa (2007). Assim, a inteligência da filha mais nova e a sua astúcia, enquanto elemento mais fraco, acabou por vencer o mal e a força do mais forte (pai). Por outro lado, através deste mundo encantado, a criança consegue tirar uma lição de vida, apercebendo-se que esse mundo é diferente do mundo real. Percebe também que será, certamente, mais feliz se praticar o bem e caso siga um caminho menos correcto terá o respectivo castigo.

Segundo as ideias apresentadas por Propp (1978), citado por Sousa (2007), no seu livro *A Morfologia do Conto*, as funções do mesmo dividem-se em trinta e uma, tal como explicitado anteriormente. No conto “O sal e a água” são evidenciadas as seguintes:

I - A filha mais nova afasta-se de casa; “O rei entendeu por isto que a filha mais nova o não amava tanto como as outras, e pô-la fora do palácio.”

II - A filha mais nova, por imposição do pai, não poderá voltar a casa; “... e pô-la fora de casa”.

X - A filha mais nova, na primeira oportunidade, põe o pai à prova; “... mas, a menina tirou por condição que queria cozinhar pela sua mão o jantar do dia da boda.”

XI - O pai aceita o convite para participar no casamento da filha mais nova, embora desconheça o seu intuito; “Para as festas de noivado convidou-se o rei que tinha três filhas, e que pusera fora de casa a mais nova.”

XIV - A filha mais nova usa o sal como um elemento adjuvante; “A princesa cozinhou o jantar, mas nos manjares que haviam de ser postos ao rei seu pai não botou sal de propósito.”

XV - A heroína encontra-se no local do acontecimento; “Veio então a menina vestida de princesa...”

XVIII - O malfeitor é vencido, tendo em conta que reconhece que a filha o amava; “...mas assim que o pai a viu, conheceu-a logo, e confessou ali a sua culpa, por não ter percebido quanto era amado por sua filha, que lhe tida dito, que lhe queria tanto como a comida quer o sal,...”

XXXI - A heroína casa-se com o seu príncipe. “O rei deu licença ao filho para casar com ela,...”

3.2. Apresentação da primeira actividade - aplicação do primeiro texto lacunar

É fácil compreender por que motivo são muitos os que firmam que a motivação é o aspecto mais importante da educação. Sem o desejo de conhecer e a vontade de saber, não é possível mobilizar o aluno. Todos nós sabemos histórias de alunos com baixos resultados escolares, mas que são excelentes na aprendizagem das matérias que realmente lhes interessam. Na história há exemplos de indivíduos brilhantes (por exemplo Einstein), que foram considerados maus alunos na escola.

Esta ideia vem confirmar os resultados obtidos na actividade I, em que ao texto lacunar foram retiradas: 10 conjunções; 10 advérbios; 10 nomes; 10 verbos, 5 pronomes e 5 adjectivos e foi apresentado, aos alunos, sem qualquer contextualização, nem enquadramento. Esta opção teve como objectivo verificar até que ponto os alunos seriam autónomos na compreensão leitura.

Seguidamente apresenta-se a análise estatística da actividade I:

Relativamente à primeira lacuna, que correspondia ao vocábulo “que”, verifica-se que a maioria dos alunos das diferentes turmas respondeu acertadamente na palavra correcta, à excepção da turma B do 6.º ano.

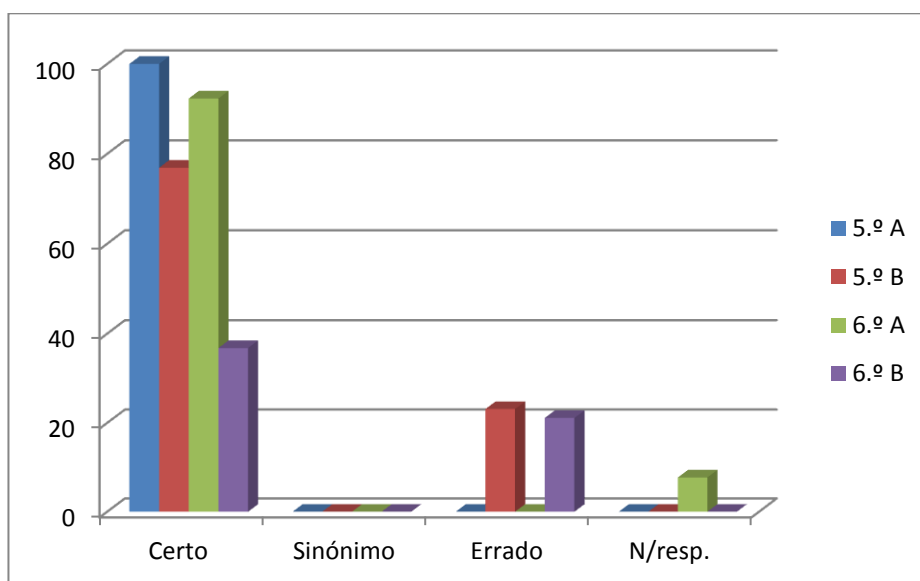


Gráfico 1 - correspondente à lacuna com vocábulo “que”

Quanto à lacuna dois, referente ao vocábulo “amava”, constata-se que os alunos do 6.º ano apresentaram resultados superiores aos das turmas do 5.º ano que, na maioria, apresentaram um sinónimo da palavra.

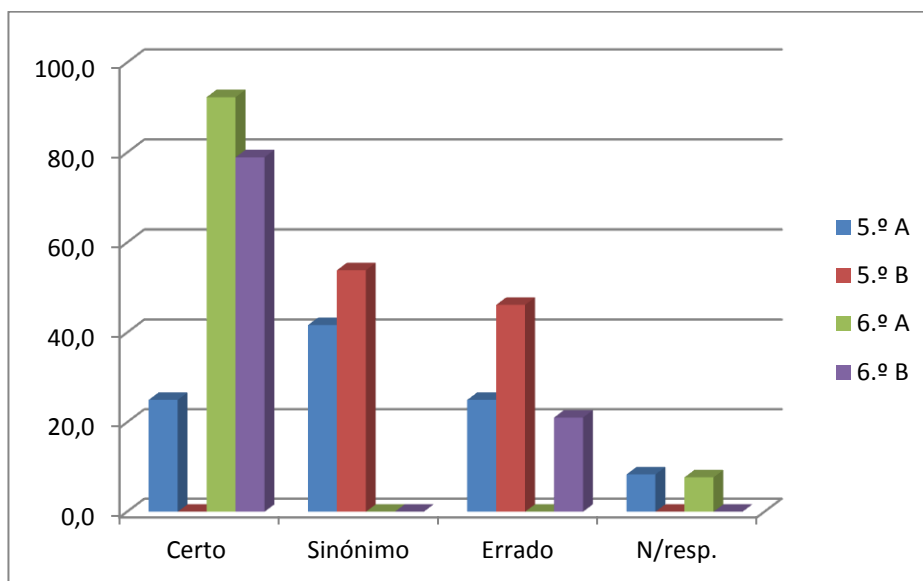


Gráfico 2 - correspondente à lacuna com vocábulo “amava”

Na terceira lacuna, correspondente ao vocábulo “fora” os resultados são divergentes, havendo uma oscilação entre respostas correctas e respostas erradas.

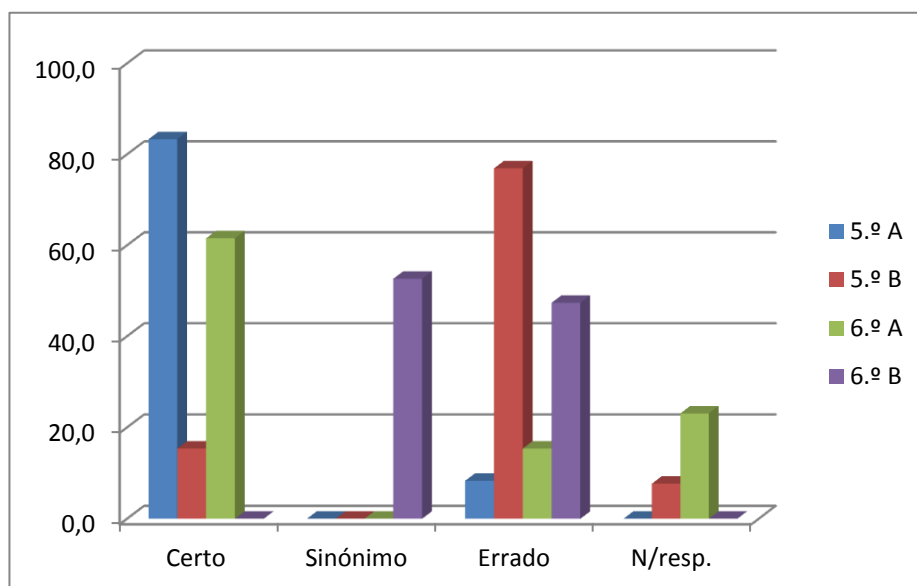


Gráfico 3 - correspondente à lacuna com vocábulo “fora”

Na quarta lacuna, correspondente ao vocábulo “triste” as turmas apresentaram resultados satisfatórios, exceptuando-se a turma B, quinto ano, que apresentou 93,3% de resultados não satisfatórios.

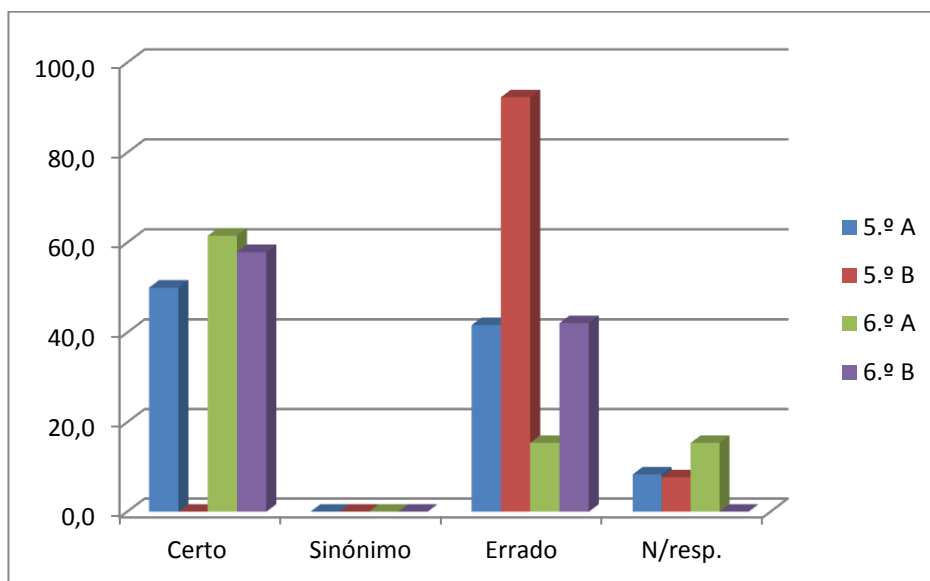


Gráfico 4 - correspondente à lacuna com vocábulo “triste”

Na quinta lacuna, correspondente ao vocábulo “aí”, verifica-se que nenhuma turma apresentou um sinónimo para a palavra em questão. A turma A do 5-º ano, maioritariamente, apresentou a resposta errada e as restantes turmas apresentaram respostas ora certas ora erradas. De salientar uma percentagem significativa de alunos da turma A do 6.º ano que não responderam.

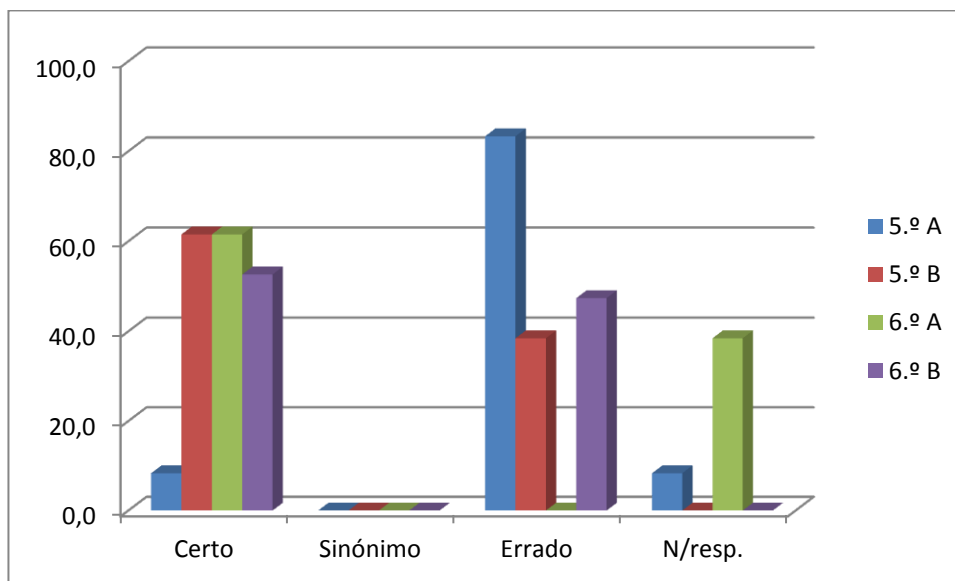


Gráfico 5 - correspondente à lacuna com vocábulo “aí”

Na sexta lacuna, referente ao vocábulo “veio”, os alunos, à excepção da turma A do 6.º ano, apresentaram dificuldades no preenchimento da mesma, sendo que nenhuma turma apresentou resposta correcta, acima dos 50%.

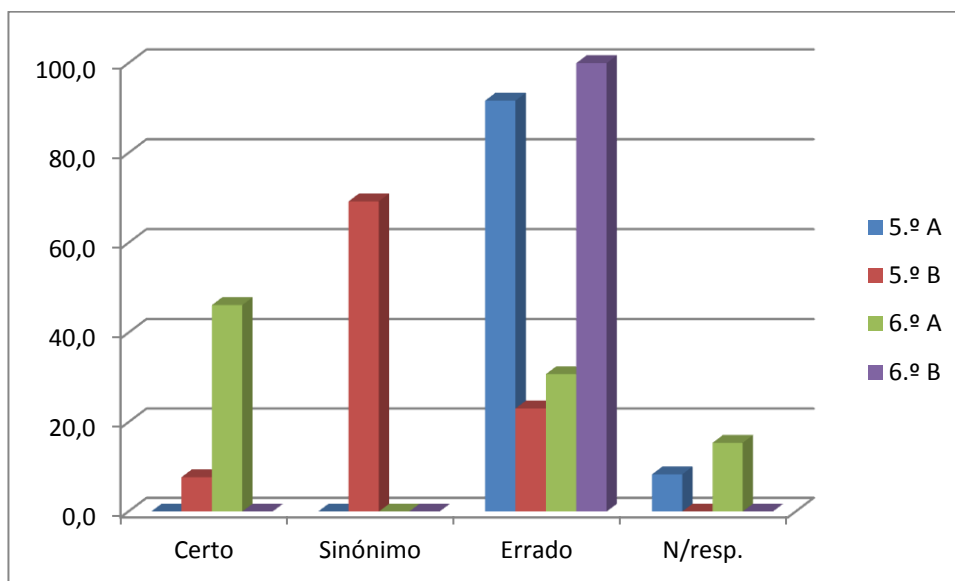


Gráfico 6 - correspondente à lacuna com vocábulo “veio”

Na lacuna correspondente ao vocábulo “bem”, as turmas A do 5.º e 6.ºanos, maioritariamente, apresentaram a resposta correcta. E salientar a percentagem elevada de respostas erradas na turma B do 6.º ano.

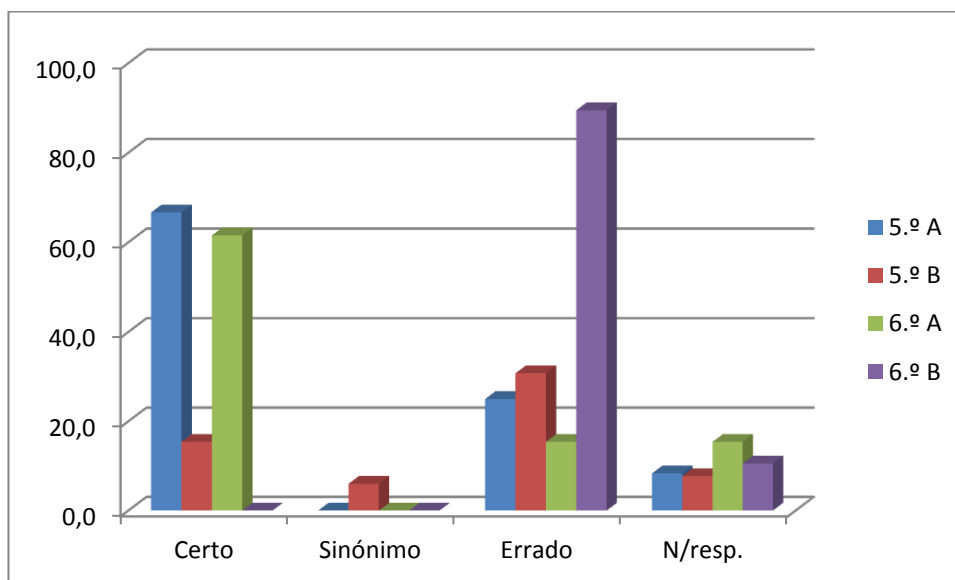


Gráfico 7 - correspondente à lacuna com vocábulo “bem”

Na lacuna correspondente ao vocábulo “achou”, os alunos apresentaram facilidade no preenchimento da mesma, visto que em todas as turmas se verificou mais de 50% de respostas

consideradas correctas. De referir que a turma B do 6.º ano apresentou uma percentagem de 100% de respostas correctas.

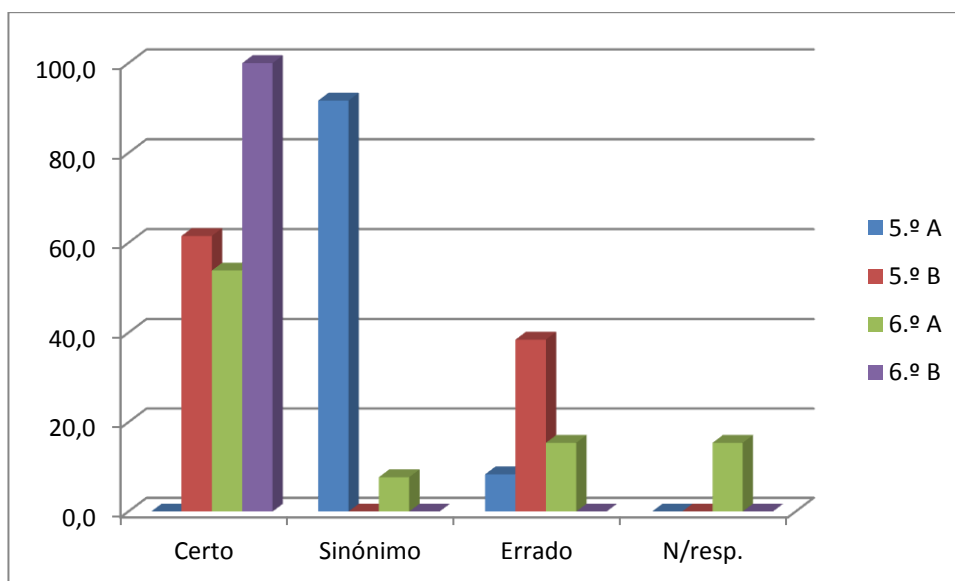


Gráfico 8 - correspondente à lacuna com vocábulo "achou"

Quanto à lacuna correspondente ao vocábulo "preço", as turmas do 5.º ano apresentaram resultados iguais ou superiores a 50% de respostas correctas. De salientar que a turma B do 6.º ano apresentou uma percentagem significativa de respostas consideradas correctas apesar de apresentarem um sinónimo da palavra em questão.

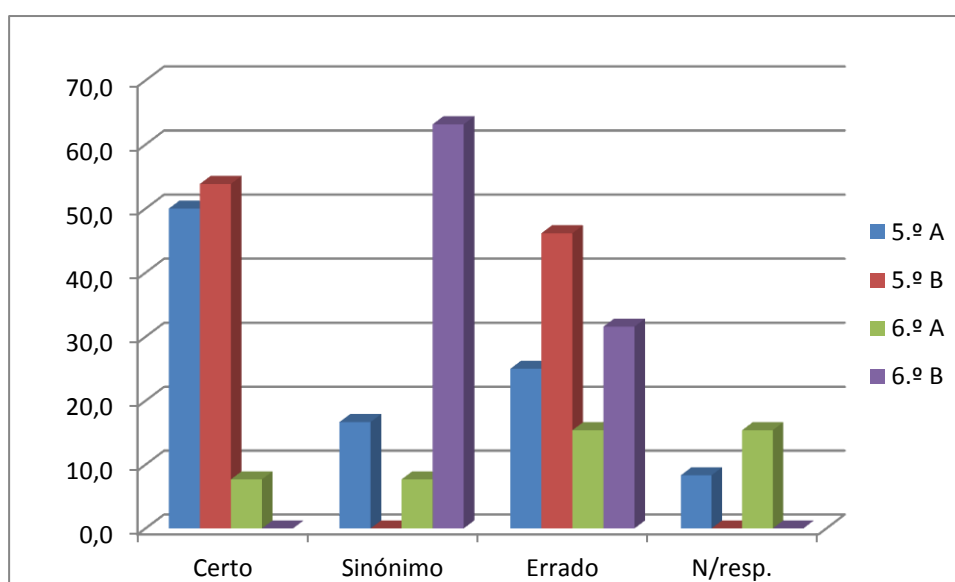


Gráfico 9 - correspondente à lacuna com vocábulo "preço"

Relativamente à lacuna correspondente ao vocábulo “quem”, de salientar os 100% das respostas correctas apresentadas pela turma A do 5.º ano. No entanto as restantes turmas apresentaram resultados satisfatórios.

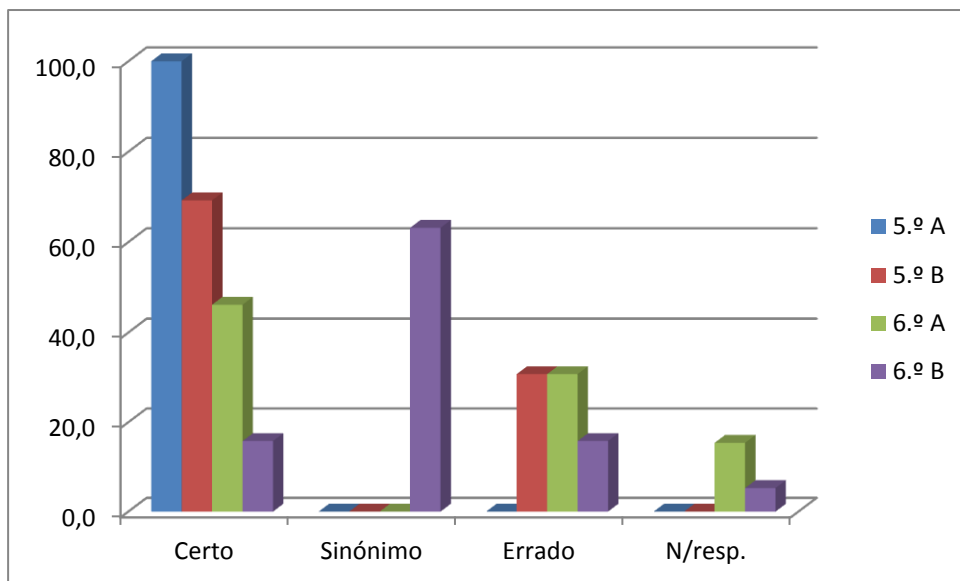


Gráfico 10 - correspondente à lacuna com vocábulo “quem”

Nesta lacuna correspondente ao vocábulo “se”, à excepção da turma B do 5.º ano, as restantes apresentaram resultados bastante satisfatórios. De salientar a percentagem de 23,1% da turma A do 6.º ano, correspondente aos alunos que não responderam, apesar de 69,2% de alunos da mesma turma terem respondido correctamente.

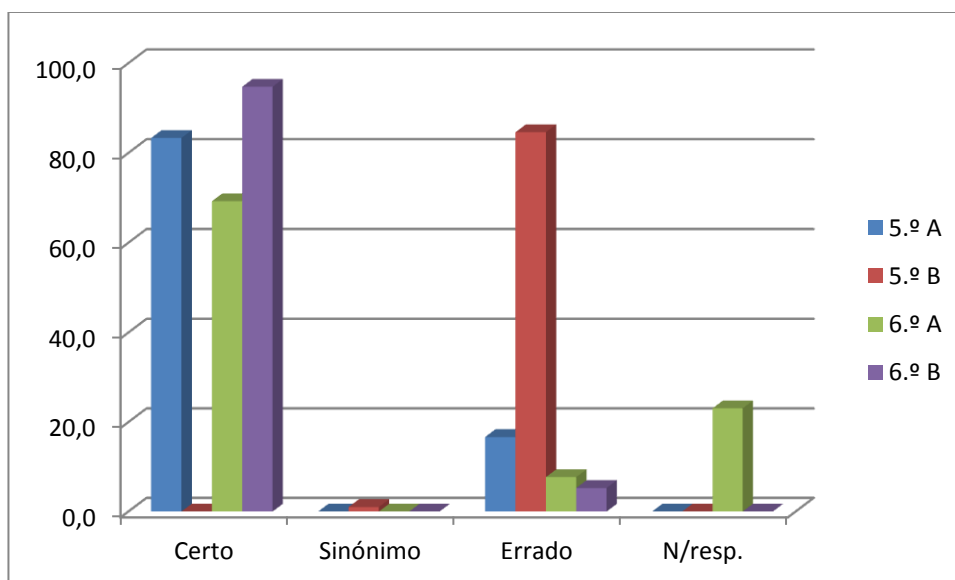


Gráfico 11 - correspondente à lacuna com vocábulo “se”

Nesta lacuna correspondente ao vocábulo “que”, à excepção da turma B do quinto ano, as restantes apresentaram uma percentagem superior a 50% de respostas correctas.

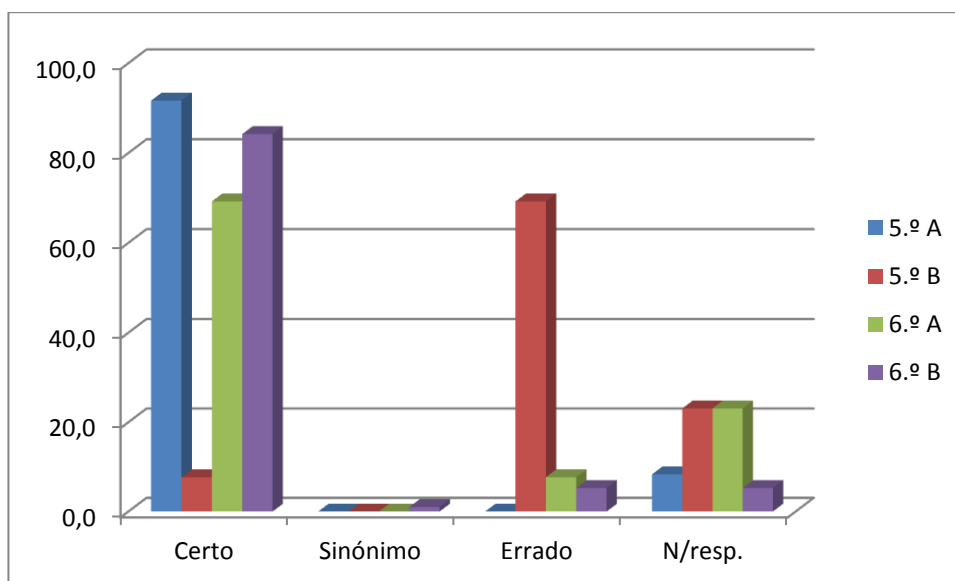


Gráfico 12 - correspondente à lacuna com vocábulo “que”

No que respeita à lacuna “só” a turma A do 5º ano obteve 0% de respostas certas, a turma B do 6º ano apresentou um resultado significativo de respostas certas (89,5%). A turma A do 6º ano apresentou 69,2% de respostas certas e 23,1% correspondente aos alunos que não responderam.

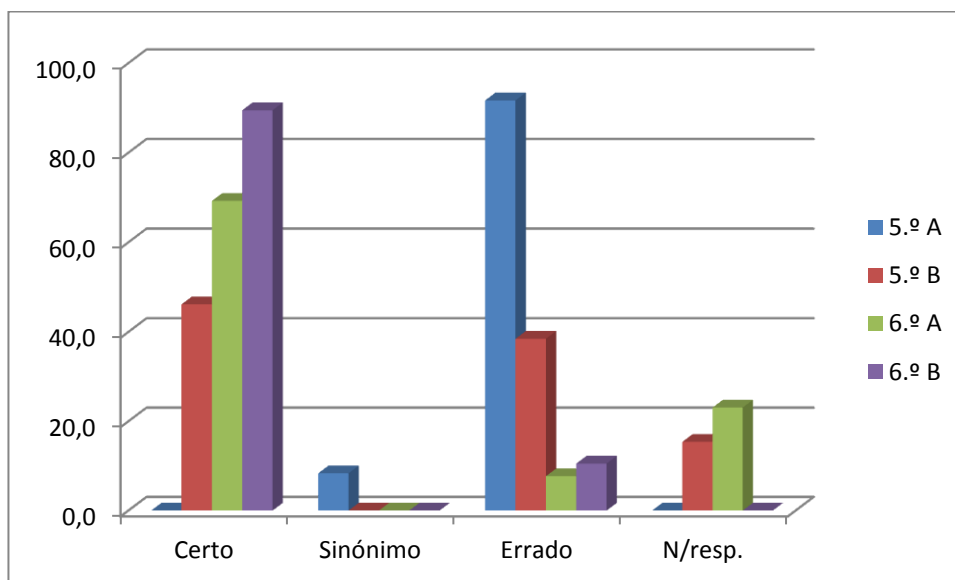


Gráfico 13 - correspondente à lacuna com vocábulo “só”

Relativamente à lacuna correspondente ao vocábulo “viu” somente a turma A do 6º Ano apresentou resultados positivos. As restantes turmas apresentaram uma elevada percentagem de resultados errados (salientando-se o 5º A e o 6ºB), para o preenchimento desta lacuna.

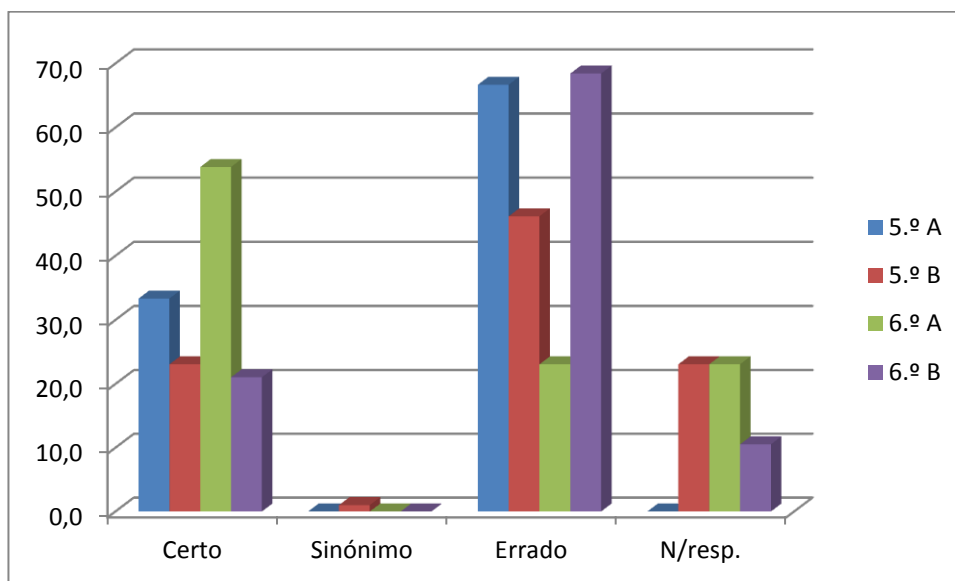


Gráfico 14 - correspondente à lacuna com vocábulo “viu”

Na lacuna correspondente ao vocábulo “apaixonado” verificou-se uma discrepância de resultados entre os quintos anos. A turma A apresentou 91,7% de respostas correctas e a B 84,6% de respostas erradas. O 6º B também apresentou resultados significativamente positivos para esta lacuna.

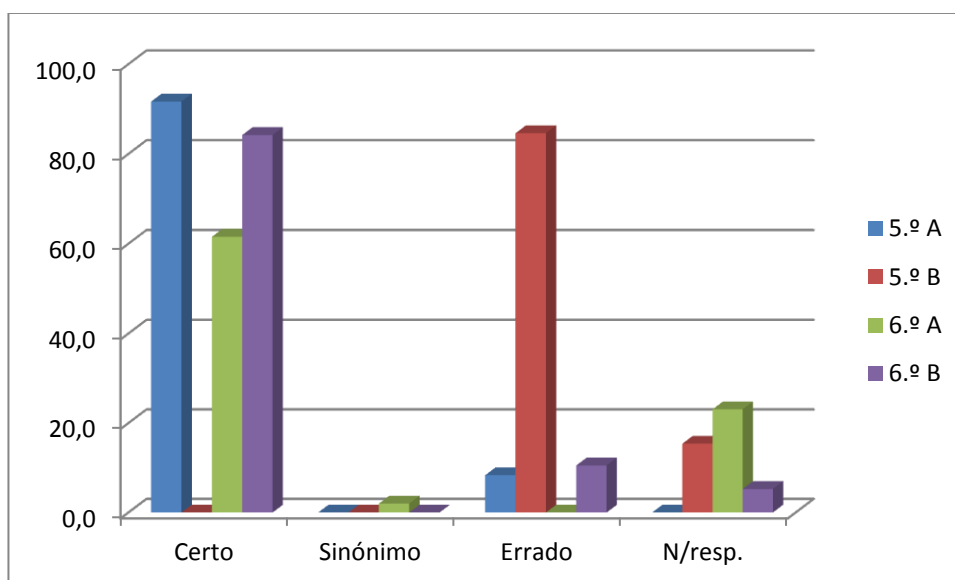


Gráfico 15 - correspondente à lacuna com vocábulo “apaixonado”

A lacuna correspondente ao vocábulo “família” teve resultados francamente satisfatórios nas turmas A e B dos sextos anos. De salientar que na turma B do 5º ano 84,6% foram relativos a respostas erradas.

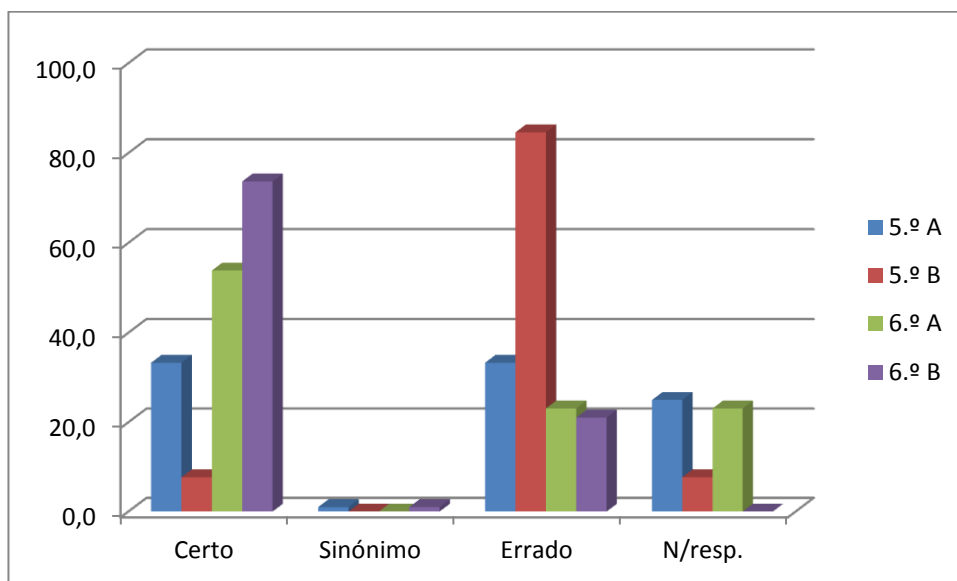


Gráfico 16 - correspondente à lacuna com vocábulo “família”

No atinente ao vocábulo “porque” salientam-se as respostas erradas da turma A do 5º ano. Na turma B do 5º ano há a salientar a escolha de sinónimos para o preenchimento da lacuna.

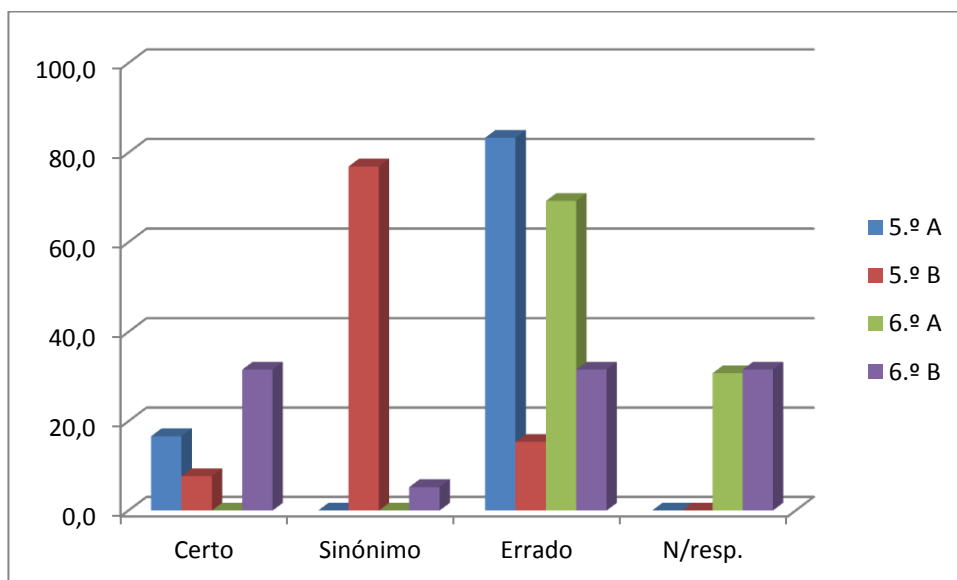


Gráfico 17 - correspondente à lacuna com vocábulo “porque”

No preenchimento da lacuna com o vocábulo “e” as turmas A apresentaram resultados positivos. De salientar o 5º B que apresentou 84,6% de respostas erradas.

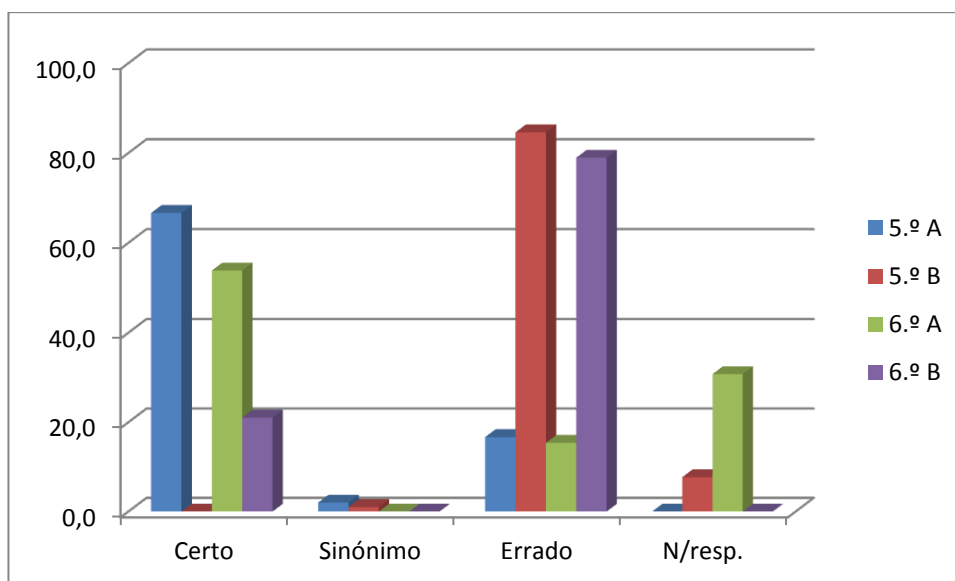


Gráfico 18 - correspondente à lacuna com vocábulo “e”

Na lacuna correspondente ao vocábulo “trajos” os resultados obtidos são francamente negativos na turma B do 5º ano. De salientar as turmas A que optaram por escolher palavras sinónimas.

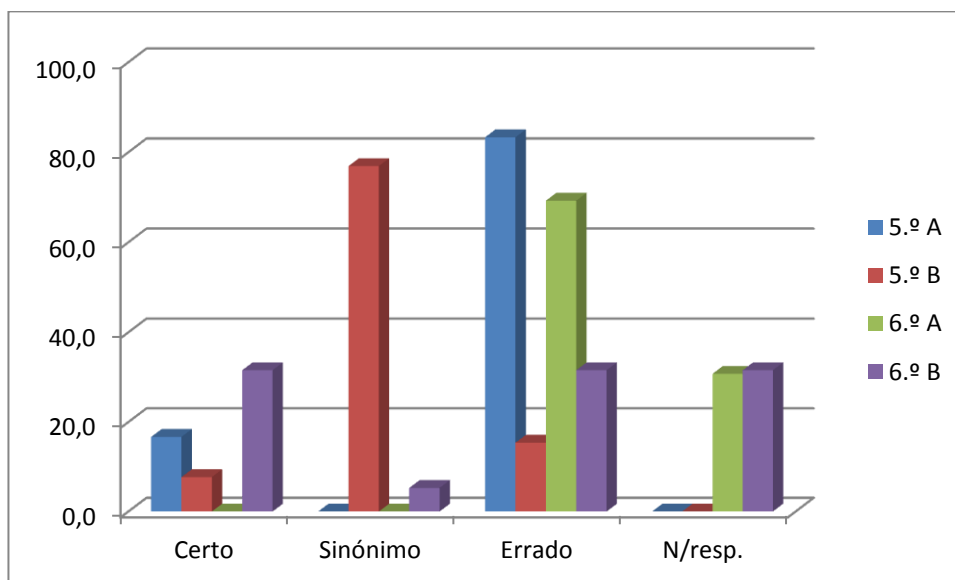


Gráfico 19 - correspondente à lacuna com vocábulo “trajos”

No que concerne ao vocábulo “ambos” salienta-se a turma do 6ºB com resultados verdadeiramente positivos. Nas restantes turmas as respostas erradas obtiveram percentagens muito altas, salientando-se o 5ºB com 84,6%.

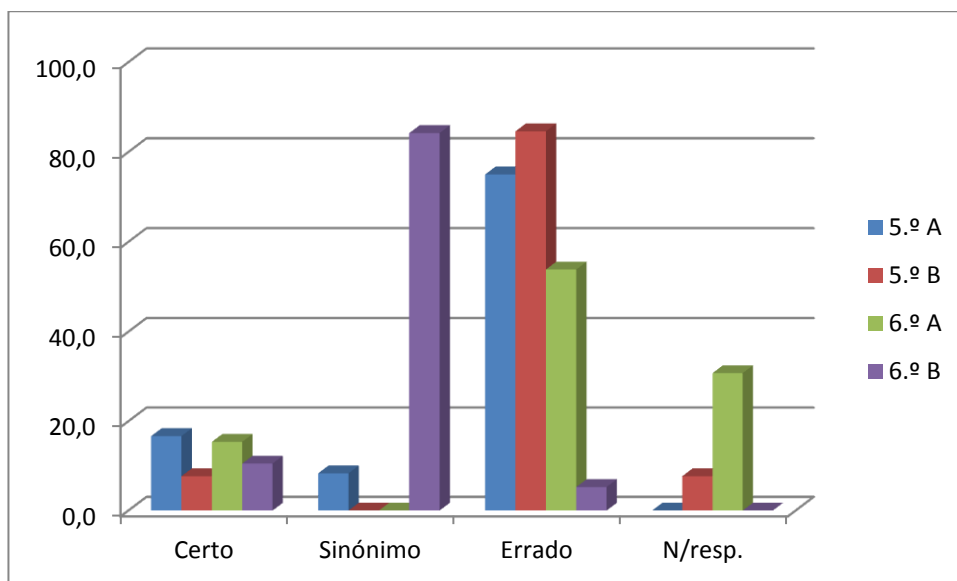


Gráfico 20 - correspondente à lacuna com vocábulo "ambos"

No que respeita ao vocábulo "licença" salienta-se a turma A de 5º ano que obteve 100% de respostas erradas. O 5ºB apresentou, também, resultados muito negativos (84,6%).

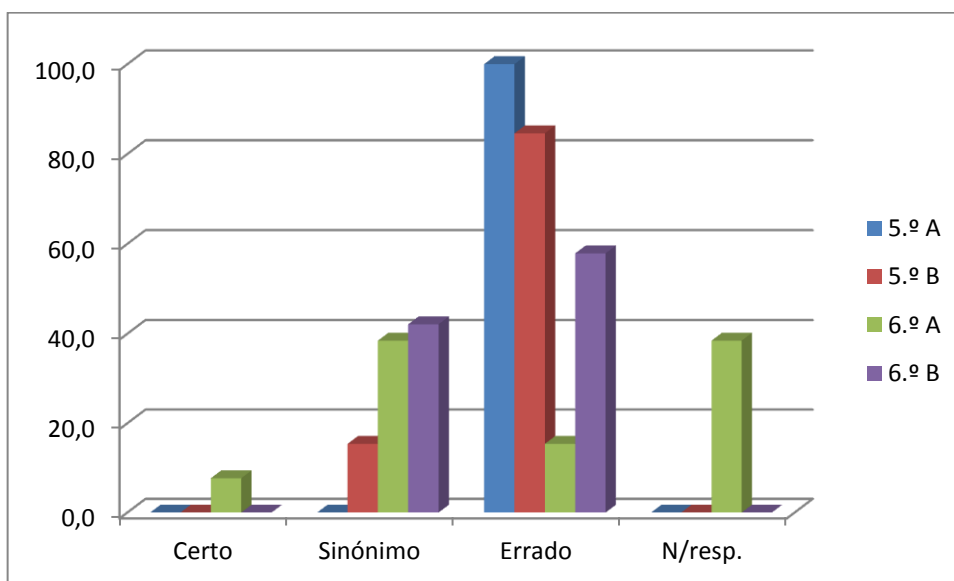


Gráfico 21 - correspondente à lacuna com vocábulo "licença"

A lacuna correspondente ao vocábulo "mas" obteve, por parte das turmas do sexto ano, resultados positivos.

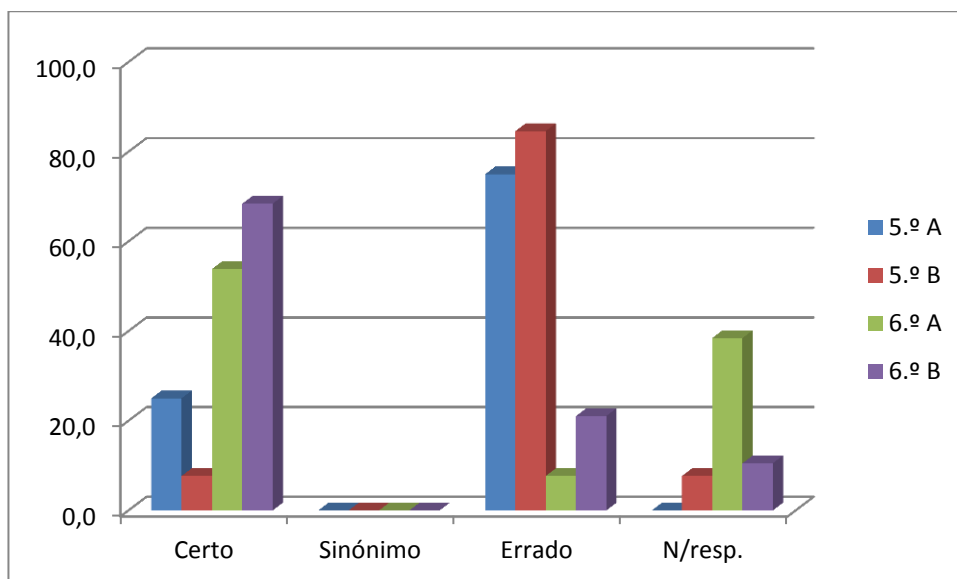


Gráfico 22 - correspondente à lacuna com vocábulo “mas”

No que diz respeito à lacuna do espaço vinte e três “que” apenas a turma A do 6 ano obteve níveis inferiores a 50%. A percentagem de 46,2% de respostas em branco, também foram registadas, nesta turma.

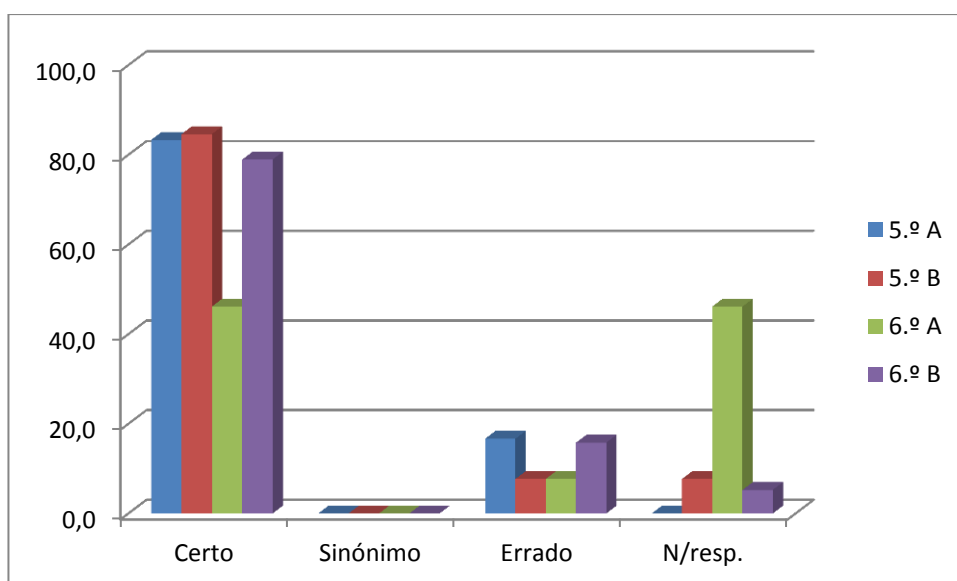


Gráfico 23 - correspondente à lacuna com vocábulo “que”

No respeitante ao vocábulo “jantar” a turma que apresentou uma percentagem elevada de resultados errados foi a turma B do 5º ano com 61,5%.

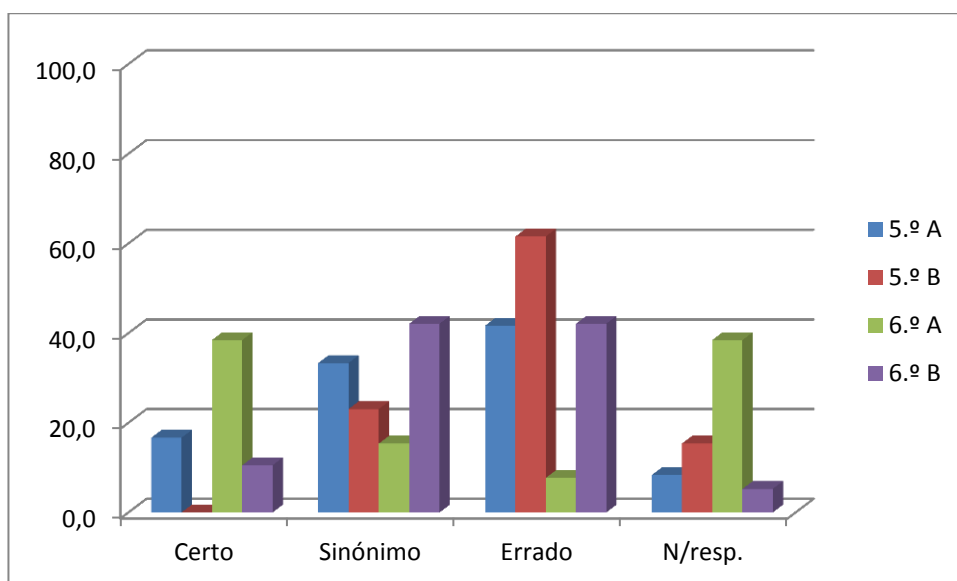


Gráfico 24 - correspondente à lacuna com vocábulo “jantar”

No espaço correspondente à lacuna com o vocábulo “noivado” a turma A do 6º ano destacou-se com 53,8% de respostas certas e 7,7% de sinónimos. De referir também que a turma B do 6º ano obteve 21,1% de respostas certas e 47,4% de sinónimos, o que constitui resultados acima dos 50%.

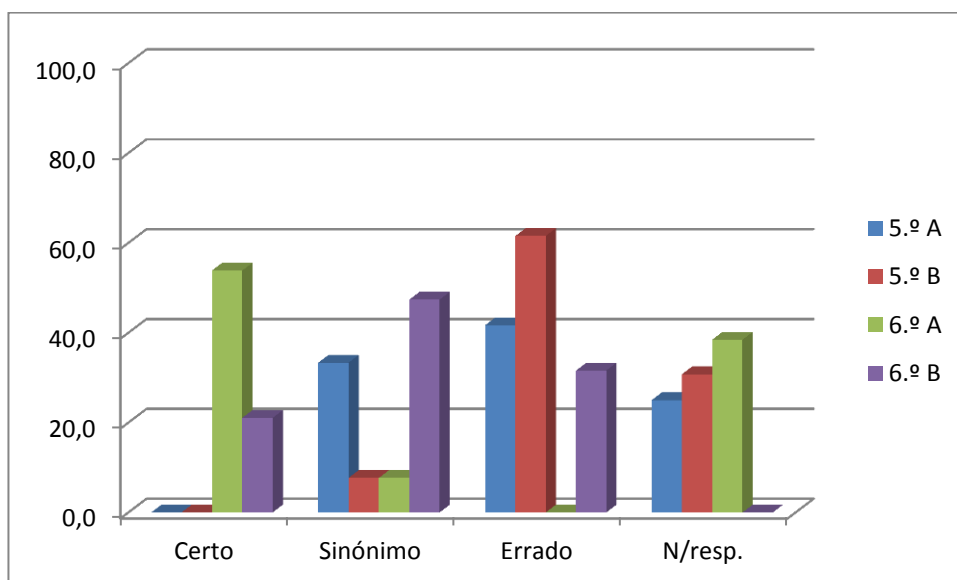


Gráfico 25 - correspondente à lacuna com vocábulo “noivado”

Na lacuna correspondente ao espaço vinte e seis, com o vocábulo “filhas” os resultados foram muito positivos, destacando-se as turmas A do 5º ano e a turma B do 6º ano com 91,7% e 94,7% respectivamente.

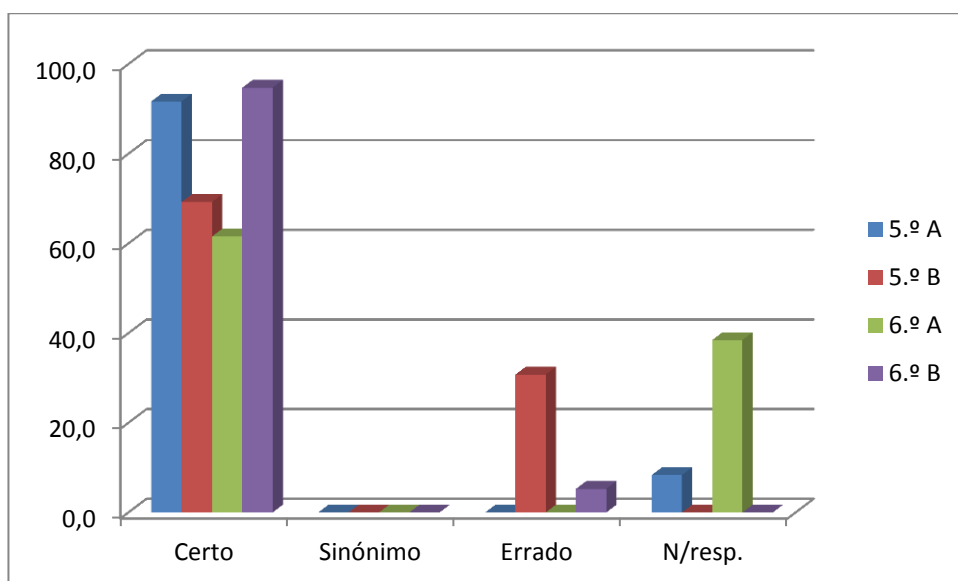


Gráfico 26 - correspondente à lacuna com vocábulo "filhas"

Para o vocábulo "nova" a percentagem de respostas certas rondou os 50% em todas as turmas.

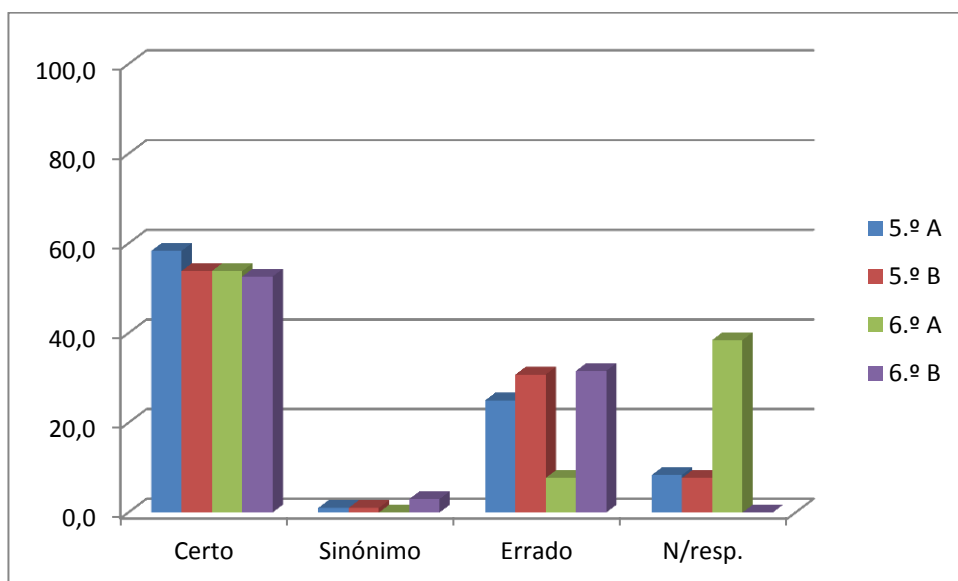


Gráfico 27 - correspondente à lacuna com vocábulo "nova"

Para o preenchimento do vocábulo "mas" no espaço vinte e oito, nenhum aluno apresentou um sinónimo. Somente a turma B do 6º ano obteve resultados acima dos 50%. Destaca-se, ainda a turma A do 5º ano que obteve o resultado de 83,3% de respostas erradas.

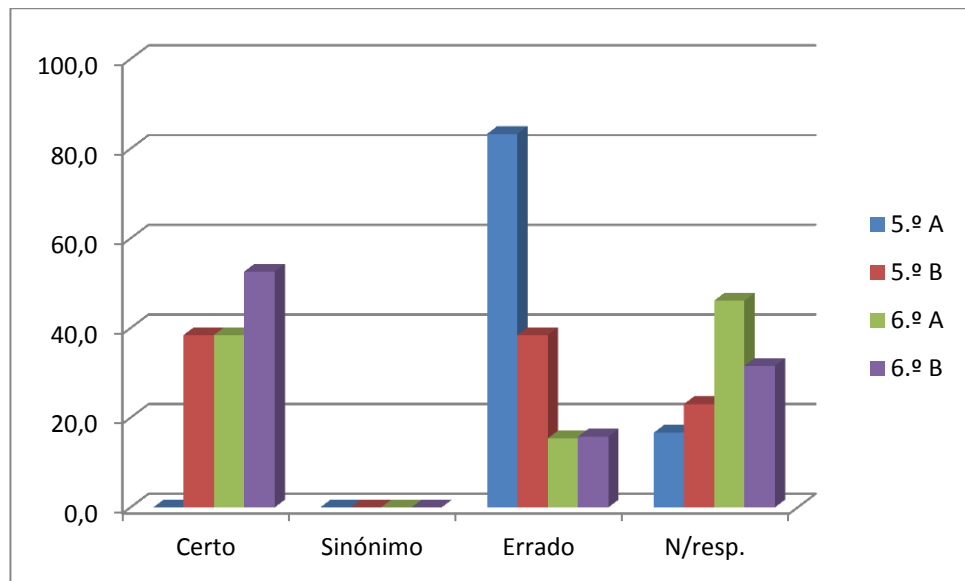


Gráfico 28 - correspondente à lacuna com vocábulo "mas"

Para a lacuna com o vocábulo "seu" todas as turmas à excepção do 6º A (15,4%) obtiveram resultados superiores a 50% de escolha errada.

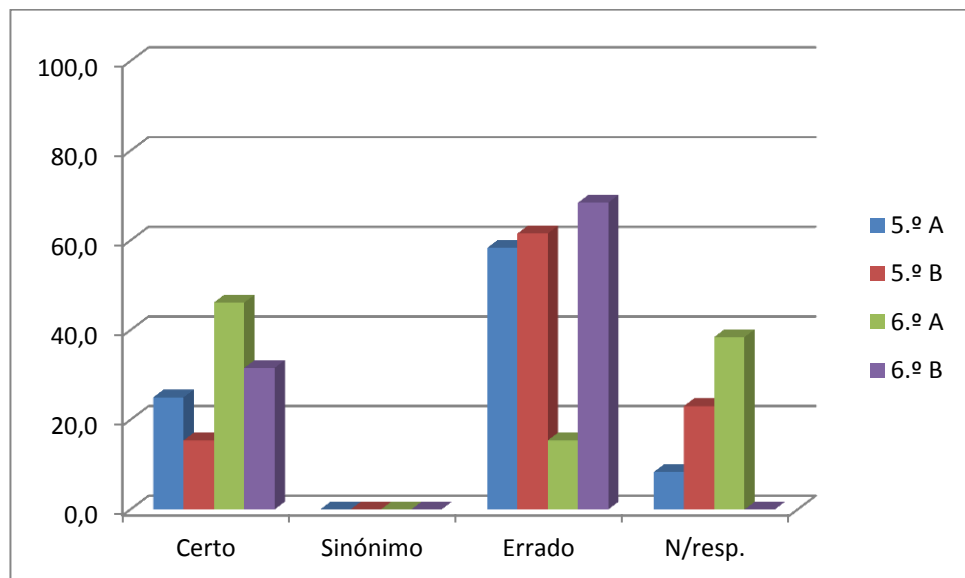


Gráfico 29 - correspondente à lacuna com vocábulo "seu"

No espaço de preenchimento da lacuna com o vocábulo "só" as turmas do 5º anos obtiveram 100% de respostas erradas e/ou em branco.

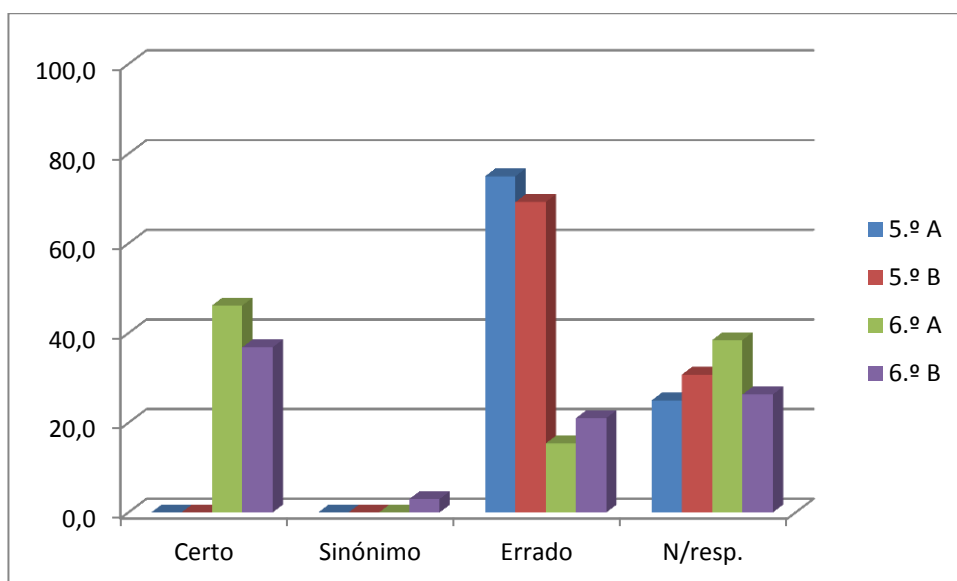


Gráfico 30 - correspondente à lacuna com vocábulo "só"

No que diz respeito ao vocábulo "comia" as turmas do 6º ano obtiveram percentagens superiores a 50% em respostas certas.

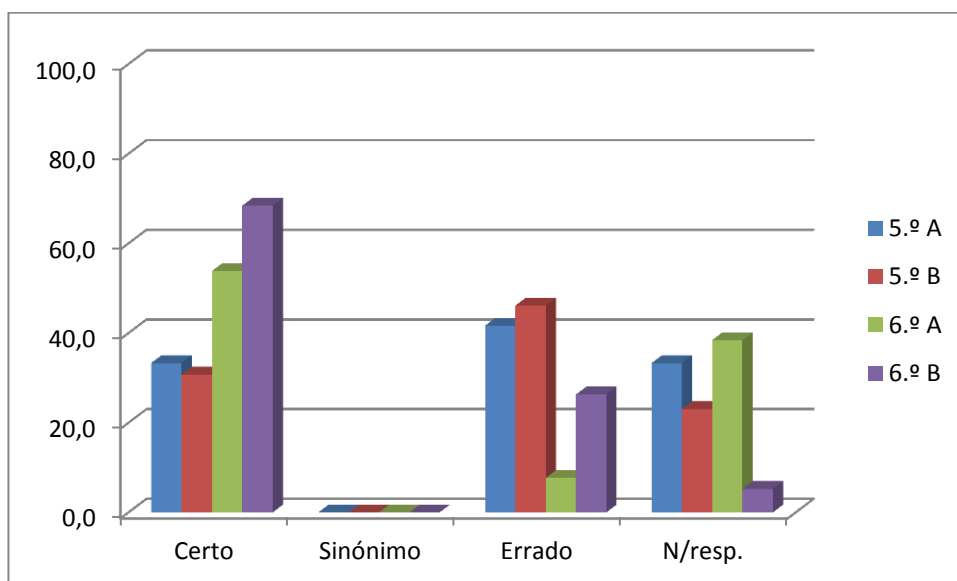


Gráfico 31 - correspondente à lacuna com vocábulo "comia"

No que respeita à lacuna trinta e dois, correspondente ao vocábulo "dono", verificou-se que todas as turmas apresentaram uma elevada percentagem na resposta errada e/ou não responde. De realçar a turma B do 5º ano que apresentou 61,5% no parâmetro de resposta errada e 23,1 % no não responde.

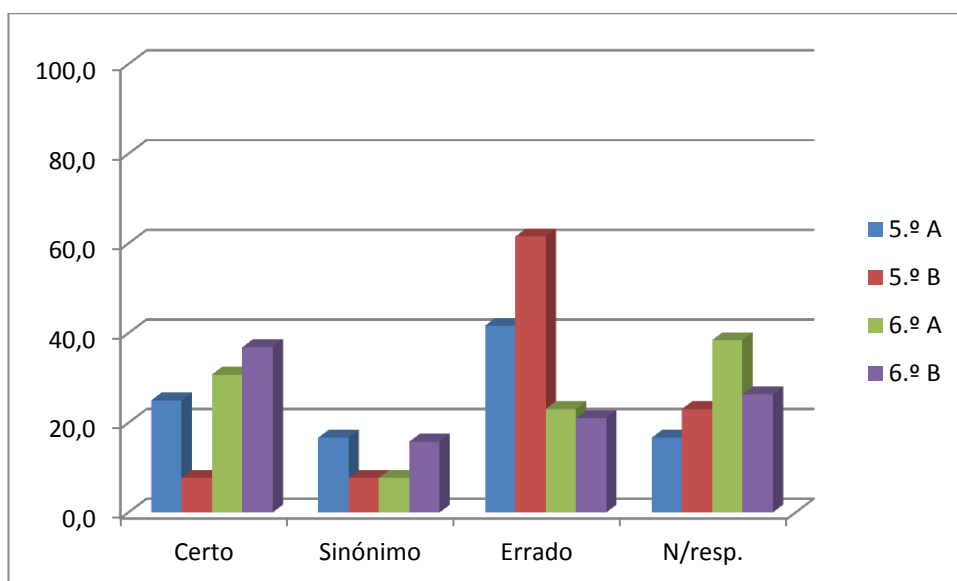


Gráfico 32 - correspondente à lacuna com vocábulo “dono”

No que concerne ao preenchimento da lacuna cujo vocábulo “não” era o correspondente, salientam-se as respostas certas dadas por todas as turmas, destacando-se a turma B do 6º ano com 100% de respostas certas.

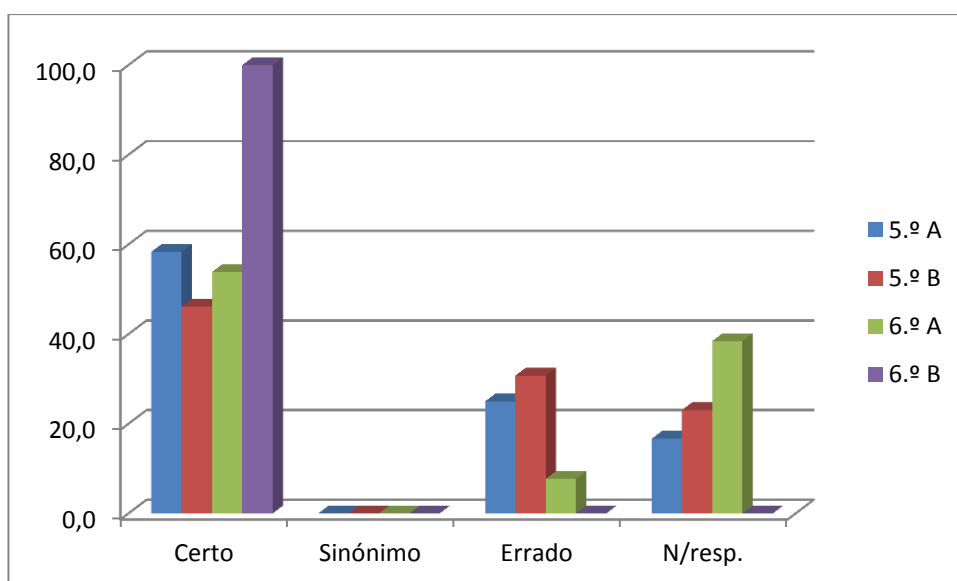


Gráfico 33 - correspondente à lacuna com vocábulo “não”

No que diz respeito ao preenchimento com da lacuna com o vocábulo “ele” destaca-se a turma B do 5º ano que apresentou 100% de resultado não satisfatório.

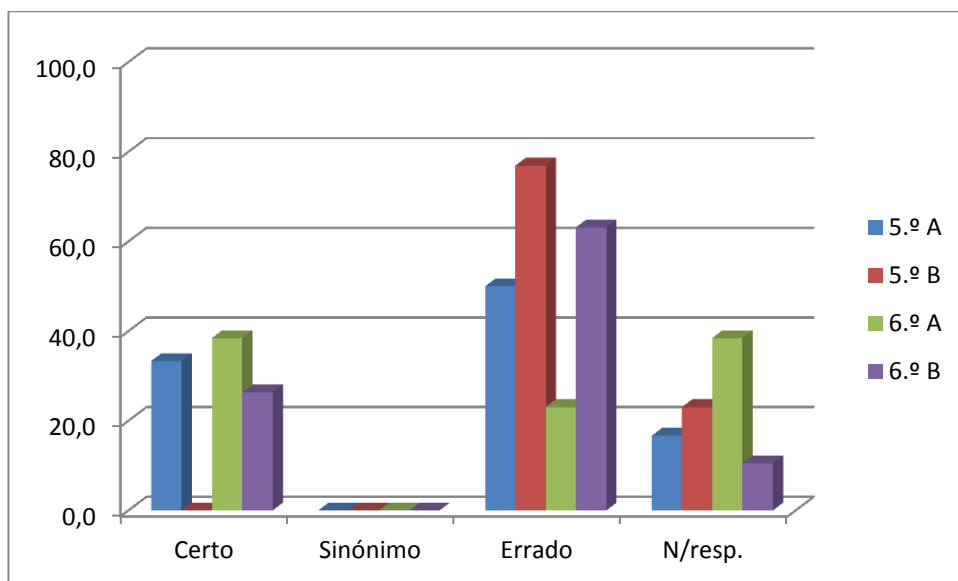


Gráfico 34 - correspondente à lacuna com vocábulo “ele”

Para o preenchimento da lacuna com o vocábulo “casamento” destacaram-se as turma B, do 5º ano e a A do 6º ano, com percentagens superiores a 50% .

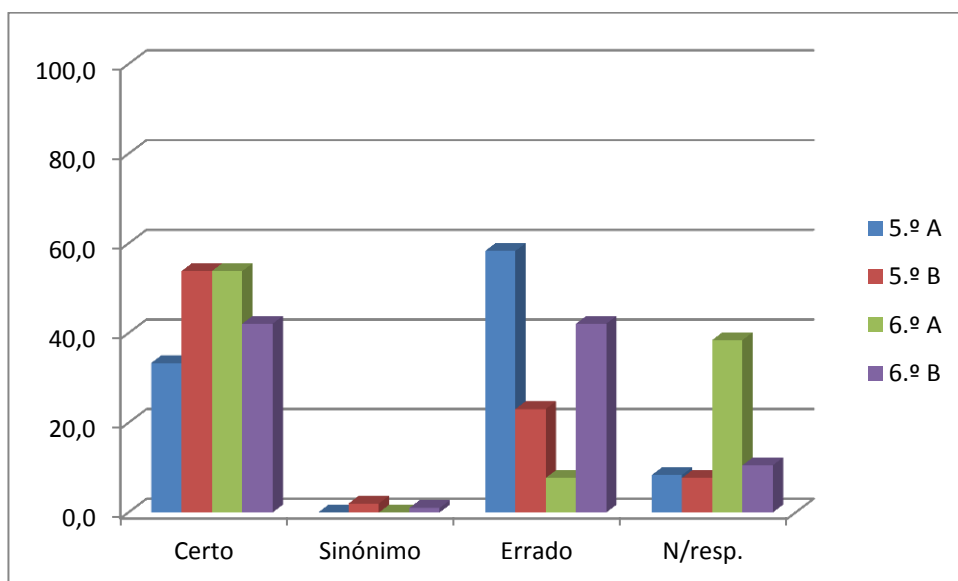


Gráfico 35 - correspondente à lacuna com vocábulo “casamento”

No eu respeito ao preenchimento com o vocábulo “raivoso” os resultados obtidos, por todas as turmas participantes, foram de 100% de respostas erradas.

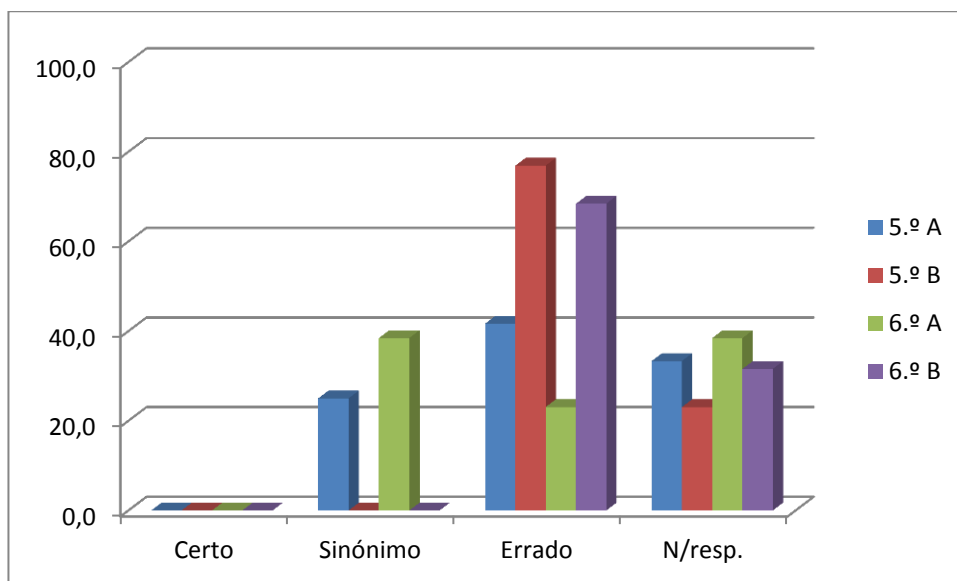


Gráfico 36 - correspondente à lacuna com vocábulo “raivoso”

No que concerne ao preenchimento da lacuna com o vocábulo “dizer” salienta-se a turma B do 5º ano com 92,3% de resultado não satisfatório. A turma A do 6º ano apresentou 46,2% de palavra sinónima.

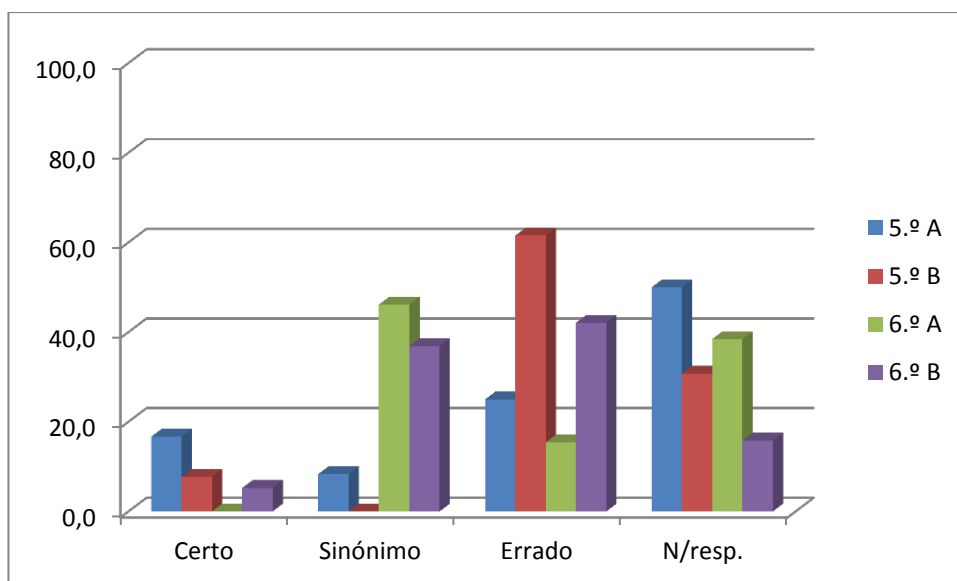


Gráfico 37 - correspondente à lacuna com vocábulo “dizer”

No que respeita ao preenchimento da lacuna com o vocábulo “botado” os resultados apresentados são pouco satisfatórios. As turmas do 6º ano apresentaram cerca de 30% de palavras sinónimas.

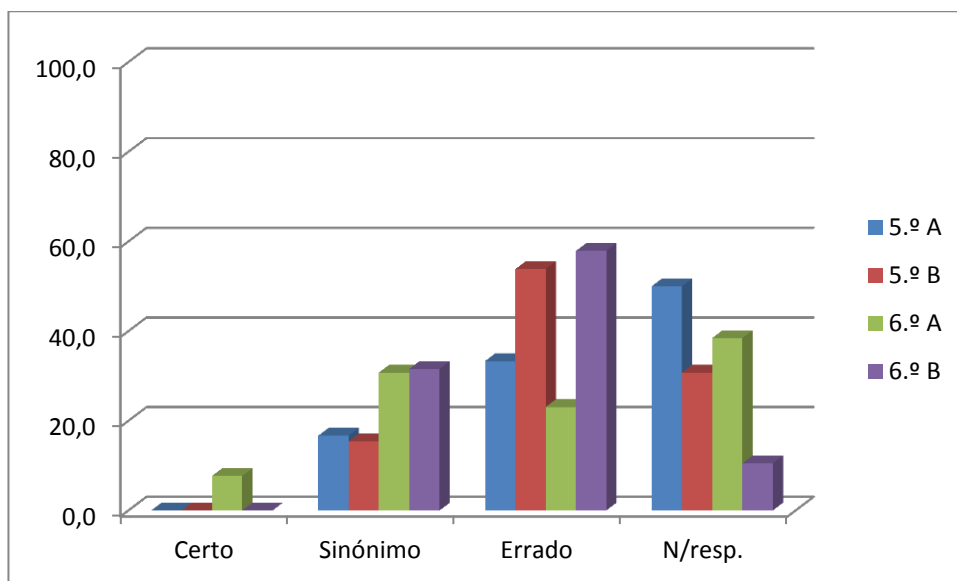


Gráfico 38 - correspondente à lacuna com o vocábulo “botado”

Relativamente à lacuna cujo vocábulo correspondente era “vestida”, os resultados obtidos, pelos quintos, anos foi satisfatório, pois rondou os 60%.

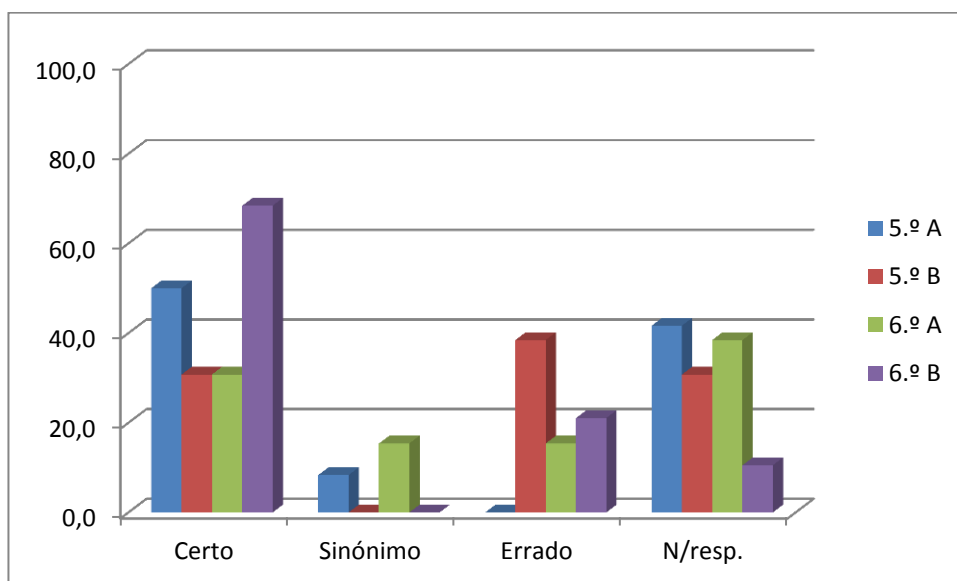


Gráfico 39 - correspondente à lacuna com o vocábulo “vestida”

No que diz respeito ao preenchimento da última lacuna correspondente ao vocábulo “ali”, os resultados obtidos, pela turma B do 5º Ano, foram não satisfatórios, pois obtiveram 100% na resposta errada e/ou não responde.

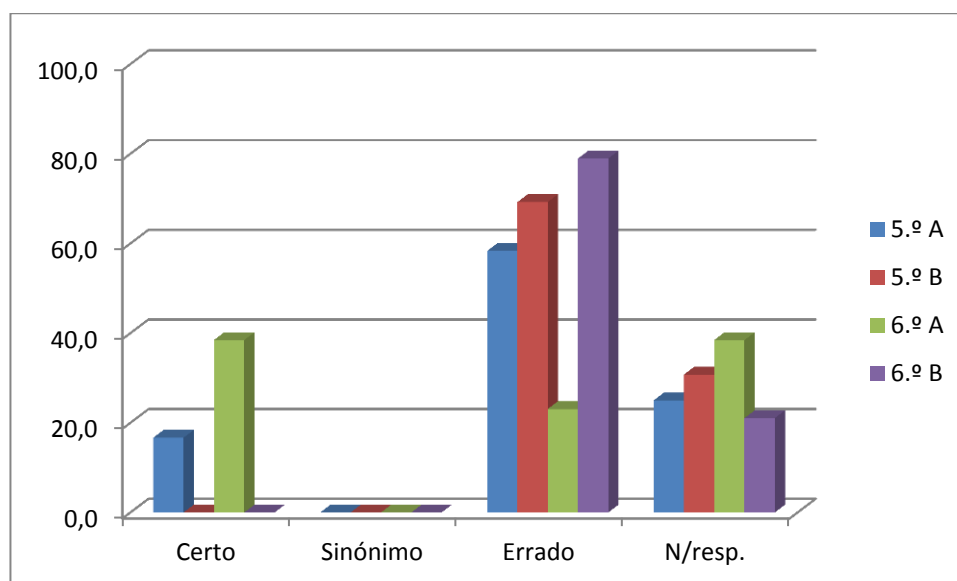


Gráfico 40 - correspondente à lacuna com o vocábulo “ali”

A análise dos resultados revela que os vocábulos escolhidos para o preenchimento das lacunas foram muito heterogéneos.

O professor deve fornecer ensino directo das competências e estratégias de leitura. A investigação tem demonstrado que o ensino explícito é uma forma efectiva de ajudar os alunos a desenvolver estratégias independentes de compreensão e bons hábitos de leitura. O ensino explícito pressupõe quatro etapas: *a explicação, a modelagem, o questionamento e a aplicação*. Assim, quando se ensina uma estratégia, deve começar-se por explicar a sua importância, como e quando usá-la e de que maneira ela pode ser integrada com outras estratégias. Depois, o professor deve servir como modelo, dar exemplos específicos de quando ela é necessária. O questionamento permite verificar se os alunos compreenderam o que acabaram de ler e incita-os à utilização de estratégias. As perguntas têm a vantagem de guiar os alunos para os aspectos relevantes e de como e onde procurar informação. Finalmente, após ter explicado e modelado a estratégia para os alunos e vice-versa, segue-se a aplicação da estratégia em actividades que encorajam o seu uso.

Neste momento (primeira actividade) não tivemos em conta estas quatro etapas. Como afirmámos, os resultados contêm algumas lacunas no que concerne à execução da tarefa, por parte dos alunos.

3.3. Apresentação da segunda actividade - aplicação do segundo texto lacunar

Sendo o objectivo primordial da escola desenvolver leitores autónomos e motivados, que desenvolvam o gosto pela leitura, saibam utilizar estratégias de compreensão leitura e acreditem nas suas capacidades, os processos de ensino-aprendizagem têm de estar articulados de forma coesa e coerente. Desta forma, o ensino centrado no aluno estará directamente relacionado, por um lado, com a promoção da sua independência na aprendizagem e por outro com a promoção de actividades desafiadoras do ponto de vista cognitivo e metacognitivo.

Seguindo o anteriormente exposto, nesta segunda actividade houve a preocupação de fornecer orientação e ajuda, ajustando as estratégias de ensino ao nível dos alunos. Tentou-se contextualizar o exercício e ligar a actividade com as experiências dos alunos, tornando-a mais significativa para os mesmos. Para concretizar estes princípios seguiram-se as seguintes etapas:

- Breve apresentação da biografia de Teófilo Braga;
- Abordagem sumária das características do conto tradicional, com base nas experiências de leitura dos alunos;
- Diálogo com os alunos sobre contos tradicionais que marcaram a sua infância;
- Explicitação do objectivo da actividade;
- Leitura expressiva do texto, realizada pela professora;
- Apresentação das palavras retiradas do texto, de forma desordenada;
- Preenchimento do texto lacunar.

Seguidamente, apresentam-se os resultados da actividade II. Em virtude de, na maioria das respostas, o grau de acerto tenha sido de 100%, apresentar-se-ão somente os gráficos correspondentes às lacunas que apresentaram resultados mais divergentes, recaindo os mesmos nas turmas B do 5.º ano e A do 6.º ano.

No que diz respeito à lacuna correspondente ao vocábulo “veio”, os resultados obtidos pela turma A do 6º Ano foram: 57,1%, para a resposta certa e 42,9% para a errada.

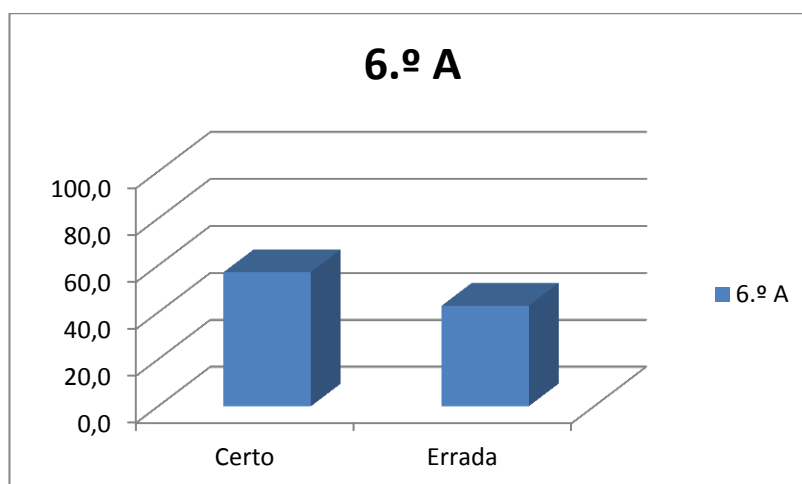


Gráfico 41 - 6.ºA, lacuna correspondente ao vocábulo “veio”

No que concerne à lacuna correspondente ao vocábulo “achou” a mesma turma obteve 64,3% na resposta certa e 35,7% na errada.

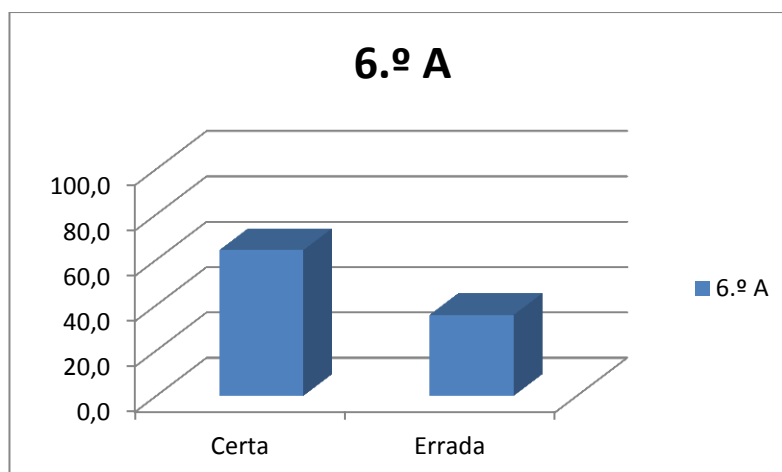


Gráfico 42 - 6.ºA, lacuna correspondente ao vocábulo “achou”

Na lacuna número onze correspondente ao vocábulo “se” a turma B do 5º ano apresentou os seguintes resultados: 64,3% na resposta certa; 21,4% na resposta errada e 14,3% dos alunos não responderam.

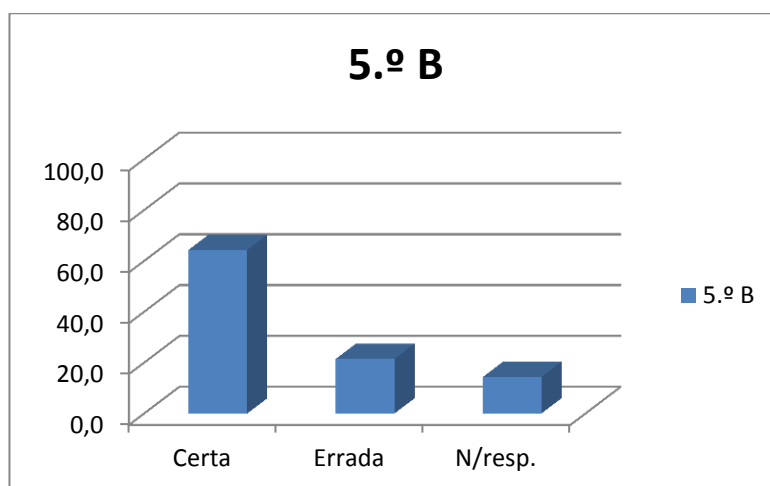


Gráfico 43 - 5ºB, lacuna correspondente ao vocábulo "se"

No espaço correspondente ao vocábulo "porque" os alunos da turma B acertaram 64,3% e erraram 28,6%.

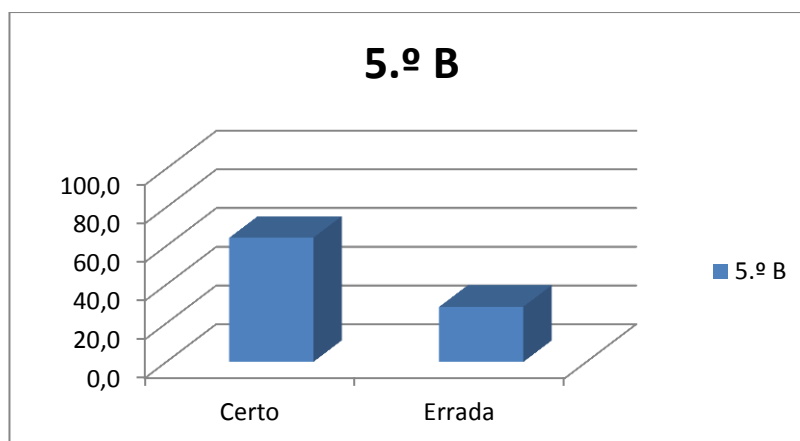


Gráfico 44 - 5ºB, lacuna correspondente ao vocábulo "porque"

A turma A do 6º ano, na mesma lacuna deram 64,3% de respostas certas, 21,4% de respostas erradas e 14,3% dos alunos não responderam.

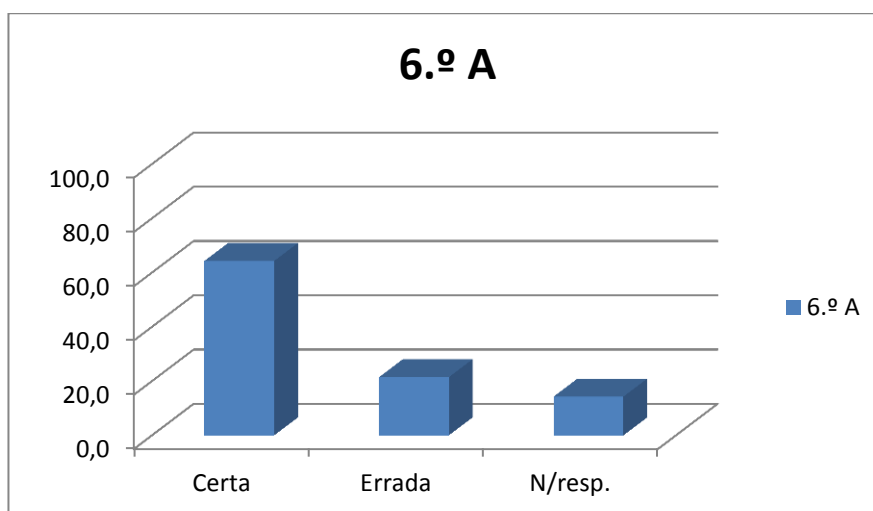


Gráfico 45 - 6.ºA, lacuna correspondente ao vocábulo "porque"

No que diz respeito à lacuna com a conjunção "e" a turma B do 5º ano obteve 64,3% na resposta certa e 28,6% na resposta errada.

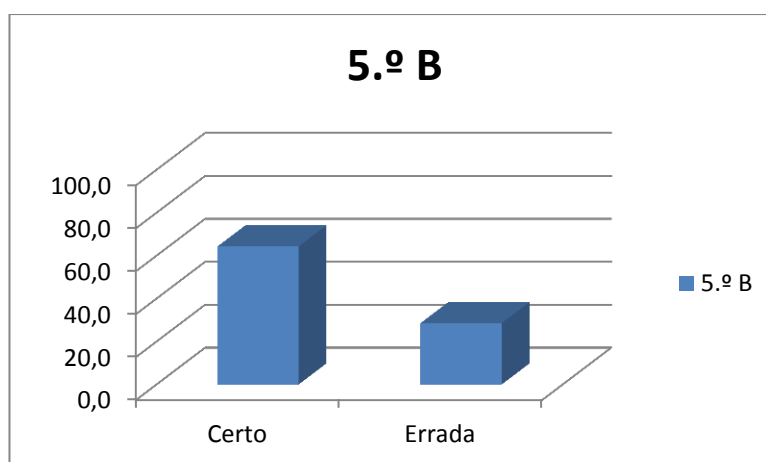


Gráfico 46 - 5.ºB, lacuna correspondente ao vocábulo "e"

Para a mesma lacuna a turma A do 6º ano obteve 50% na resposta certa, 21,4% na errada e 28,6% dos alunos não deram resposta.

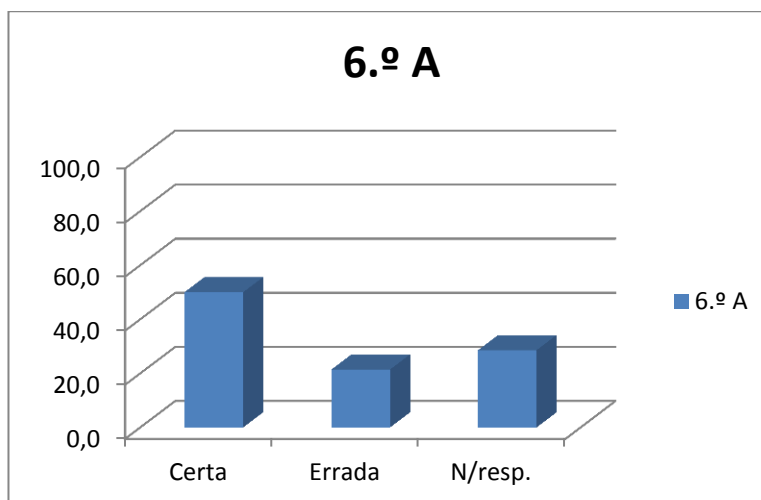


Gráfico 47 - 6ºA, lacuna correspondente ao vocábulo “e”

No preenchimento da lacuna vinte e dois correspondente ao vocábulo “mas” os alunos da turma A apresentaram 64,3% de respostas certas, 14,3% de respostas erradas e 21,4% de respostas em branco.

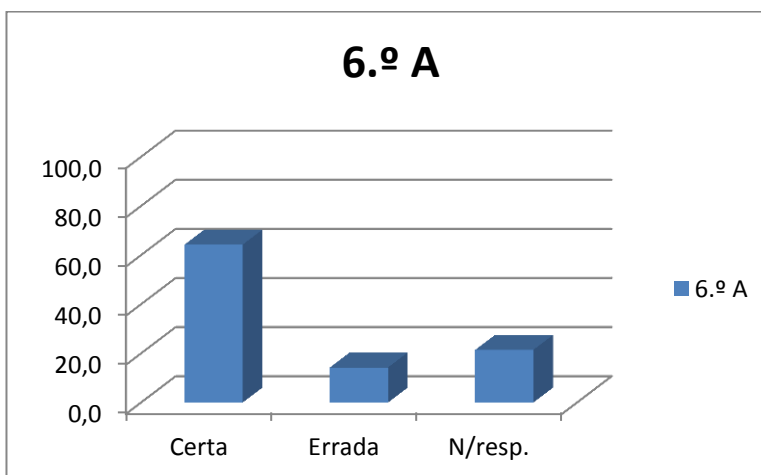


Gráfico 48 - 6ºA, lacuna correspondente ao vocábulo “mas”

No que respeita ao preenchimento da lacuna com o vocábulo “mas” a turma B do quinto ano obteve 57,1% de respostas certas, 7,1% de respostas erradas e 35,7% não responderam.

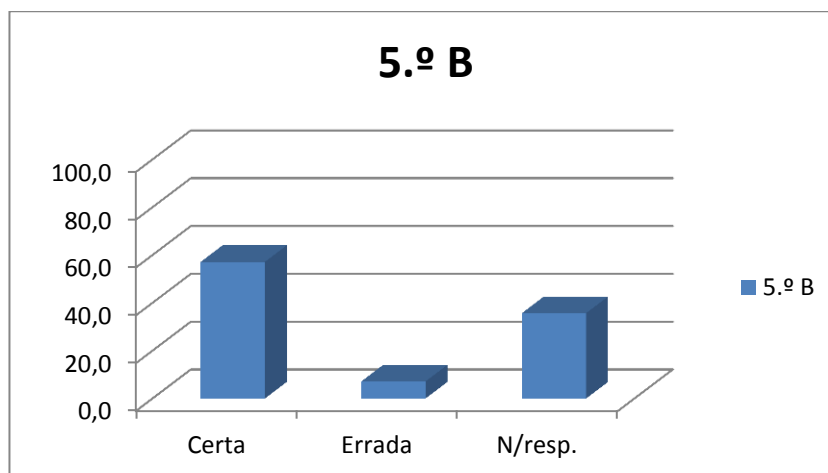


Gráfico 49 - 5ºB, lacuna correspondente ao vocábulo “mas”

Relativamente à lacuna trinta, com o vocábulo “só” a turma B, no que respeita à resposta certa teve 57,1%, na resposta errada 21,4% e 14,3% não responderam.

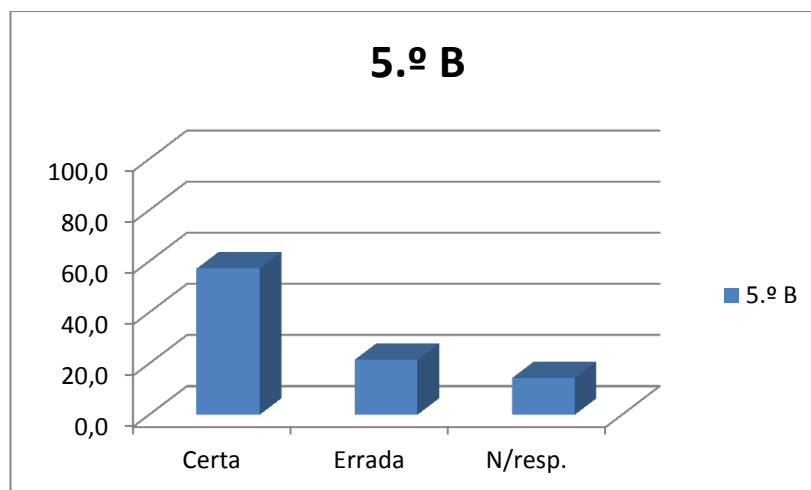


Gráfico 50 - 5ºB, lacuna correspondente ao vocábulo “só”

Relativamente à lacuna com o vocábulo “não” a turma A do 6º ano apresentou resultados pouco satisfatórios, pois a resposta errada obteve 14,3% e a resposta em branco 28,6%.

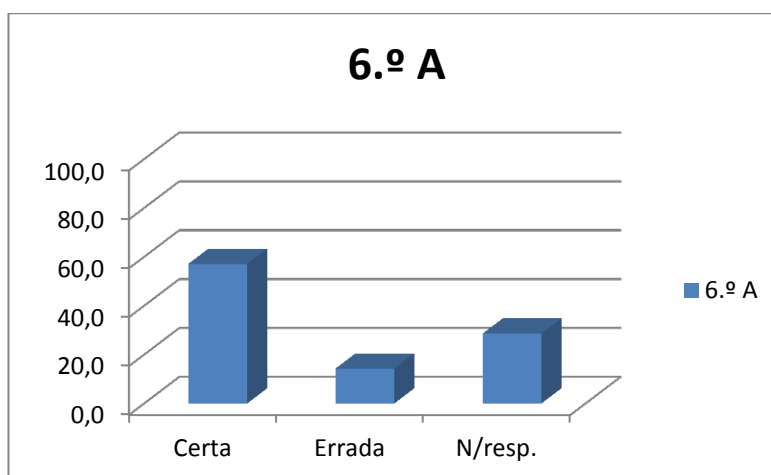


Gráfico 51 - 6ºA, lacuna correspondente ao vocábulo “não”

No que diz respeito à última lacuna, com o preenchimento do vocábulo “ali” obteve por parte da turma A do 6º ano resultados pouco satisfatórios. Assim, a resposta errada aparece com 21,4% em igualdade com o número de alunos que não responderam.

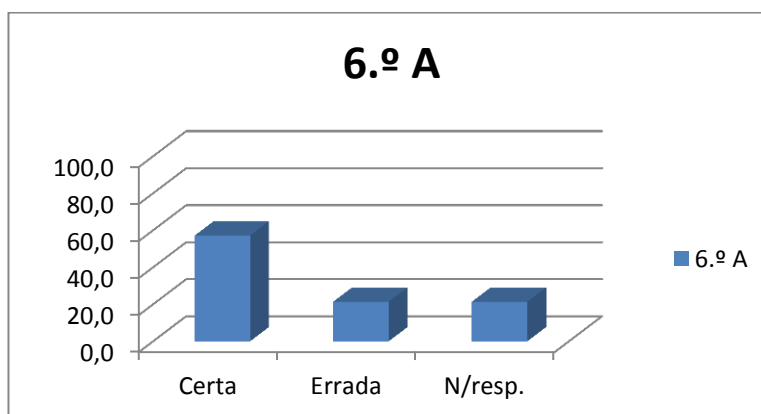


Gráfico 52 - 6ºA, lacuna correspondente ao vocábulo “ali”

Da análise realizada, pode-se concluir que ambas as turmas apresentaram maiores dificuldades no preenchimento das lacunas correspondentes as classes gramaticais das conjunções, dos verbos e dos advérbios, respectivamente. Estes resultados vão ao encontro do defendido por Santos (1991) que, nos estudos realizados, concluiu que as categorias com grande carga semântica mostravam-se mais difíceis de completar. Essas categorias recaiam sobre as classes dos adjetivos, dos nomes, dos verbos e dos advérbios. Salienta-se no entanto, que neste estudo os alunos apresentaram muitas dificuldades no preenchimento das lacunas correspondentes à classe das conjunções.

CONCLUSÃO

Considerações finais

Chegados ao fim deste trabalho de investigação, concluímos que, na sala de aula, nada acontece por acaso. As tarefas apresentadas aos alunos quando devidamente planificadas pelo professor e posteriormente clarificados junto dos alunos (ensino explícito), através de uma linguagem clara e concisa proporcionando-lhes aquilo que, efectivamente se pretende, é uma necessidade e ao mesmo tempo uma evidência deste estudo.

Devemos realçar que na actividade II, actividade desenvolvida com base no ensino explícito, a turma A do quinto ano e a B do sexto, obtiveram cerca de 100% de respostas correctas.

Em nossa opinião, os contos, para além de conterem o encantamento e a magia que provocam as palavras (Era uma vez), motivo para uma completa motivação, contêm em si elementos estruturantes que, por sua vez, estruturam a mente dos sujeitos. Cremos que tudo na vida tem um princípio, um meio e um fim.

As tarefas que desenvolvemos baseadas no conto, para além de desencadearem emoções, educaram para a cidadania, quando em simultâneo trabalhamos a compreensão em leitura, medindo-a.

O docente deve ter a preocupação de ir avaliando as competências dos seus alunos. Saber em que ponto se encontram as crianças, saber se são capazes de completar um conto depois de o terem ouvido, foi o nosso propósito. Os resultados a que chegámos permitiram-nos concluir que, este tipo de tarefas, para além de desenvolverem mecanismos de compreensão, como já afirmámos, promovem a leitura dentro e fora da sala de aula.

No contexto pedagógico, a leitura encontra o seu lugar de excelência, porque “os leitores fazem-se, mas os não leitores também” (Sardinha 2007).

Nas famílias, quantas e quantas vezes estas actividades são responsáveis por encontros mágicos, porque a criança, ao contar em casa o conto ouvido ou lido na escola, provoca nos pais, ou avós, a vontade de eles próprios contarem um conto.

No estudo detectámos que os contos conhecidos dos alunos são essencialmente contos infantis, sendo o *Capuchinho Vermelho*, a *Cinderela*, a *Branca de Neve*, os *Três Porquinhos*, o *Pinóquio*, a *Carochinha* e a *Polegarzinha* os mais conhecidos.

É desta interação que a escola vive. Sozinha, neste século XXI, a família tem um papel activo e interventivo na educação dos seus filhos. Todos juntos podemos promover a leitura e, formar leitores.

BIBLIOGRAFIA

ADAMS e PRUCE (1982) *Background Know Ledge and Reading Comprehension*. Ing. Langer, Cit. SARDINHA (2007:7) *Literacia em Leitura e Construção do Conhecimento*. In, V. Trindade, N. Trindade & A. A. Candeias (orgs.). *A Unicidade do Conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.

ADELBERG, A. H. *A Methodology for Measuring the Understandability of FinancialReport Messages*. Journal of Accounting Research, v. 17, n. 2, p. 565-592, Autumn, 1979.

ADELBERG, A. H.; RAZEK, J. R. *The Cloze Procedure: A Methodology for Determining the Undertandability of Accounting Textbooks*. The Accounting Review, v. 59, n.1, p. 109-122, jan. 1984.

ALÇADA, Isabel. *Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares*. Disponível em <http://www.proformar>.

ALVES, Rubem (2003), *A alegria de ensinar*, Porto, Edições ASA.

ALVES, S. V. *Trabalhando as Inteligências Múltiplas em Sala de Aula*. Brasília: Plano Editora, 2003.

AMOR, Emília (2006), *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologias*, Lisboa, 6ª Edição, Textos Editores Lda.

ANDERSON, T. H. *Cloze measures as indices of achievement comprehension when learning from prose*. Journal of Educational Measurement, v. 11, p. 83-92, 1974.

ANDRADE, J. X.; MARTINS, G. A. *Compreensibilidade de livros-texto de contabilidade: um estudo empírico com a utilização da técnica Cloze*. Anais... 4º Congresso da UPS de Contabilidade e Controladoria, São Paulo, 2003

BACHELARD, G. (1949), *La Psychanalyse du Feu*, Paris, Éditions Gallimard.

BACON, Francis, «*Of Studies*», em *The Essayes or Counsels*, Londres, 1625.

BARTHES, Roland, *Écrivains et écrivain*, em *Ensaio Críticos*, Edições 70, Lisboa, 1977.

BELMONTE, Lorenzo Tébar (1997). *Estudios e informes sobre la lectura. Estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura eficaz*. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp.271-294.

BORGES, M. I., *A organização do objecto e os primeiros meses da criança, A Regra do Jogo* (1983: 87).

BORMUTH, J. R. *Cloze Test Readability: Criterion Reference scores*. Journal of Education Measurement, v. 5, n. 3, p. 189-196, 1968.

BORMUTH, J. R. *The Cloze Procedure Literacy in the Classroom*. In: *Help for the Reading Teacher: New Directions in research*. National Conference on Research in English. New York, 1975.

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

COSTA, Patricia de Sousa - *O Teste de Cloze na Avaliação de Aprendizagem: O Caso dos Alunos do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*.

DONALDSON, Gerald, *Books: their History, Art, Power, Glory, Infamy and Suffering according to their Creators, Friends and Enemies*, Nova Iorque, 1981, citado em Alberto Manguel, *Uma História da Leitura*, 3ª edição, Lisboa, Setembro, 2010

E.B. Huey, *The Psychology and Pedagogy of Reading*, Nova Iorque, 1908, citado em Alberto Manguel, *Uma História da Leitura*, 3ª edição, Lisboa, Setembro, 2010

ECO.V. (1993) *Interpretação Sobre Interpretação*. Lisboa, Editorial Presença. Editora, 2003.

ERRO, *Do Orator - e Outros Textos*. Rés, Porto, 1992.

FERNANDES, Domingos (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*, in revista Noesis (28), 64-66

FERREIRA, José (2009), *O conto tradicional português na promoção da leitura*, Dezembro de 2009.

GIASSON, Jocelyne (1993), *A compreensão na leitura*, colecção Práticas Pedagógicas, Porto, Edições Asa.

GRAU, Remei (1997). *La lectura en la Educación Primaria*. In *Aula de Innovación Educativa*, 59, pp.32-36.

GRIMAU, R. G. (1987: 9), *Introdução a El cuento de los Contadores de Cuentos*, Barcelona, Editorial Crítica.

HERDEIRO, B. (1980: 38), *Dimensão Pedagógica da Leitura*, in *O fio da Memória, do Conto Popular ao Conto para Crianças*, 2ª edição, Porto Editora.

JEAN, Georges (1981), *Le pouvoir des contes*, Paris: Castermann.

LAJOLO, Marisa (1997). *Do Mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3ª ed. São Paulo: Ática.

LE MOS, Valter, *O Critério do Sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*, Texto Editora, Lisboa, 1986, pp. 14-20

LESSARD-HEBERT, Michelle *et al.* (2005). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

MANGUEL, Alberto (2010) *Uma História de Leitura*, 3ª edição, Lisboa, Editorial Presença.

MESQUITA, Armindo (1999)- *A Estética da Recepção na Literatura Infantil*. Série Ensaio, Vila Real: UTAD.

MIALARET, Gaston (1997). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel (1993): *A Psicologia da Criança*. Porto: Edições Asa.

QUERIDO, Elisabete Robalo Fonseca Lourenço (2010). *Leitura e Comunidades de Leitores*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã.

QUINTAL DÍAZ, José (1997), *La lectura eficaz en España: un proyecto lector*. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp.99-124.

QUINTAL DÍAZ, José (1997), *La lectura eficaz en España: un proyecto lector*. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp.99-124.

RAABE, W; STEVENS, K; STEVENS, W. Tax Textbook Readability: *Aplication of the Cloze method*. Journal of the American Taxation Association, p.66-73, 1984.

REBELO, José Augusto da Silva (1993) *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa

REINA, Marina (1997). *Estudios e informes sobre la lectura. La lectura eficaz: armonización entre velocidad y comprensión*. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz*. Madrid: Bruño, pp.295-3002.

REIS, Carlos (coord.) - *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa, Março de 2009: DGIDC - Ministério da Educação

REIS, Carlos (org.) (2007). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.

RODRÍGUEZ, Maria Carmen (1997). “La Lectura en el parvulario”. In *Aula del nnovación Educativa*, 59, pp.28-31.

RUDELL, Robert B. & Unrau, Norman J. (1997), *The role*

SANTO, Acácia A. Angelini dos (2002) - *O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura - Universidade São Francisco, São Paulo*.

SANTOS, A. A. A. et al. *O Teste Cloze na Avaliação da Compreensão em leitura. Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.15, n. 3, p.549-557, 2002.15

SANTOS, A. A. A.(1991). *Desempenho em leitura: Um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura em universitários. Estudos de Psicologia*, 8 (1), 6-19.

SANTOS, Brederode dos, M^a. E., (1991), Rua Sésamo a televisão e a escola, in Revista Noesis, nº19, p.35.

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

SARDINHA, M. (2007) *Literacia em Leitura e Construção do Conhecimento*. In, V. Trindade, N. Trindade & A. A. Candeias (orgs.). *A Unicidade do Conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (1988). *Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura*. In *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp.73-79

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

SIM-SIM, Inês *et al.* (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês e FERRAZ, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

SMITH, M.; TAFFLER, R..*Readability and Understandability: Different measures of the Textual Complexity of Accounting Narrative*. *Accounting, Auditing e Accountability Journal*, v.5, n.4, p.84-98, 1992

STEVENS, K. C.; STEVENS, L. T.; STEVENS, W. P. *A response to “measuring readability: A comparison of accounting textbooks”*. *Journal of Accounting Education*, v. 11, p.287-292, 1993.

STEVENS, K.; STEVENS, K. T.; STEVENS, W. P. *Measuring the Readability of business writing: the Cloze procedure versus readability formulas*. *The Journal of Business Communication*, v.29, n.4, p.367-382, 1992.

SYDER, Maria José Arnaut (2009), *A Compreensão Leitora - Estudo realizado durante a iniciação à Prática Profissional de Português*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

SOUSA, Susana Quesado (2007), *Do Conto à Compreensão na leitura- uma estética motivadora*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade da Covilhã.

TAYLOR, W. L. *Cloze Readability Scores as Indices of Individual Differences in Comprehension and Aptitude*. *Journal of Applied Psychology*, v. 41, n.1, p.19-26, 1957.

TRAÇA, Maria Emília (1992). *O Fio da Memória: Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. 2ª ed. Porto Editora.

VALÉRY, P., *Variété IV*, citado por Michel, J. (1976: 159)

VENÂNCIO, Lucília Maria Mendes, (2004). *Motivação e Compreensão na Leitura*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã.

WILLIAMS, J. et al.. *Measuring Readability in Accounting: an Application and Evaluation of the Cloze Procedure*. *Journal of financial Education*, p. 1-17, 2002.

OUTROS DOCUMENTOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DGIDC. *Programas de Português do Ensino Básico, Lisboa, Março de 2009.*

WEBGRAFIA

<http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/infantil/teofilo.html#sal> consultado em 2/10/2010

<http://www.convibra.com.br/2007/congresso/artigos/293.pdf> consultado a 30-10-2010

http://www.dgicd.min-edu.pt/secundário/documentos/instrumentos_avaliação.pdf
consultado em 19/04/2011

Telles, Marcos (2005). *Aprendizagem Significativa (Ausubel)*. Disponível em <http://www.dynamiclab.com/moodle/mod/forum/discuss.php?d=421>. Acesso em 10-02-2010.

http://www.ebip3e.com/documentos/Projecto_Educativo.pdf consultado em 26/09/2010

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php> consultado em 2/10/1010

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722002000300009&script=sci_arttext
consultado em 30/10/2010

ANEXOS



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALE DO ALVA

Escola Básica Integrada da Ponte das Três Entradas - Código 330 851

INQUÉRITO

SEXO:

Masculino ·

Feminino ·

IDADE: _____

Profissão do PAI: _____

Profissão da MÃE: _____

Questionário:

1. Gostas de ouvir contar contos?

SIM:

Muito ·

Pouco ·

NÃO ·

2. Quando ouves uma história sentes-te:

Bem ·

Contente ·

Não pensas em mais nada ·

Triste ·

Não sabes ·

3. Quais são os contos que já ouviste contar?

Capuchinho Vermelho ·

Cinderela ·

Branca de Neve ·

Os Três Porquinhos ·

O Pinóquio ·

A Polegarzinha ·

Carochinha ·

Alice no País das Maravilhas ·

O Patinho Feio ·

Outros contos ·

Quais? _____

4. Quem te costuma contar histórias?

Mãe ·

Pai ·

Avó ·

Avô ·

Professor (a) ·

Outros : _____

5. De todos estes contos que ouviste contar, qual foi o que mais gostaste?

Porquê? _____

6. Preferes ouvir contar uma história ou ver o DVD/Cassete Vídeo sobre essa história?

Sim, prefiro ouvir contar uma história ·

Porquê? _____

Não, prefiro ver o DVD ou a cassete de vídeo ·

Porquê? _____

**7. Que DVDs sobre contos infantis é que já viste?
Apresenta três contos infantis que tenhas visto em DVD**

8. Tens leitor de DVD ou Vídeo em casa?

Sim · Não ·

9. Na tua escola, costumam ouvir contar histórias?

Sim ·

Não ·

10. E costumam ver DVDs ou vídeos?

Sim ·

Não ·

11. Costumas ir ao cinema?

Sim ·

Não ·

12. Quando vais ao cinema, costumam ver filmes de:

Aventura ·

Ficção Científica ·

Desenhos Animados ·

Outros · **Quais?** _____

Obrigada pela tua ajuda

Anexo II

Autorização para monitorização de Inquérito



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Agrupamento de Escolas do Vale do Alva

Nome do Interlocutor:

Susana Margarida Garcia Cabral Pereira

E-mail do interlocutor:

susana.aeiou@sapo.pt

Agrupamento de Escolas do Vale do Alva

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:

0117200002

Designação:

Contos Tradicionais e compreensão leitura

Descrição:

O projecto de investigação acima referido, intitulado "Contos Tradicionais e Compreensão Leitura - cruzamento e interacção" é uma dissertação de Mestrado que está a ser realizada na Universidade da Beira Interior.

A dissertação está a ser realizada sob a supervisão da Professora Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha, docente da Universidade da Beira Interior.

Uma vez produzida a fundamentação teórica do trabalho de investigação, pretende agora proceder-se a uma recolha de dados, através do método de Inquérito a alunos do 2º Ciclo, do Agrupamento de Escolas do Vale do Alva.

Objectivos:

Os objectivos da investigação são os seguintes:

- averiguar se os alunos tiveram contacto com contos tradicionais;
- averiguar de que forma, os alunos, tiveram contacto com estes textos;
- verificar quais os contos mais conhecidos entre a população escolar;
- verificar se a audição ou leitura de contos tradicionais permite, com maior facilidade, a compreensão leitura.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

19-11-2010

Data do fim do período de recolha de dados:

30-11-2010

Universo:

alunos do 2º Ciclo

Unidade de observação:

Método de recolha de dados:

Inquérito

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

01172_201011162235_Documento1.doc (DOC - 139,00 KB)

Nota metodológica:

01172_201011162235_Documento2.doc (DOC - 139,00 KB)

Outros documentos:

Data de registo:

16-11-2010

Versão:

2 (2)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Susana Margarida Garcia Cabral Pereira

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

Sem observações

Outras observações:

Sem observações.

| Voltar | Versão 1 | Versão 2 |

Ao conto que vais ler retirámos algumas palavras. Lê-o em silêncio e preenche os espaços com as palavras que considerares adequadas.

O SAL E A ÁGUA

Um rei tinha três filhas; perguntou a cada uma delas por sua vez, qual era a mais sua amiga. A mais velha respondeu:

– Quero mais a meu pai, do que à luz do Sol.

Respondeu a do meio:

– Gosto mais de meu pai do que de mim mesma.

A mais moça respondeu:

– Quero-lhe tanto, como a comida quer o sal.

O rei entendeu por isto _____ a filha mais nova o não _____ tanto como as outras, e pô-la _____ do palácio. Ela foi muito _____ por esse mundo, e chegou ao palácio de um rei, e _____ se ofereceu para ser cozinheira. Um dia _____ à mesa um pastel muito _____ feito, e o rei ao parti-lo _____ dentro um anel muito pequeno, e de grande _____. Perguntou a todas as damas da corte de _____ seria aquele anel. Todas quiseram ver _____ o anel lhes servia: foi passando, até _____ foi chamada a cozinheira, e _____ a ela é que o anel servia. O príncipe _____ isto e ficou logo _____ por ela, pensando que era de _____ de nobreza.

Começou então a espreitá-la, _____ ela só cozinhava às escondidas, _____ viu-a vestida com _____ de princesa. Foi chamar o rei seu pai e _____ viram o caso. O rei deu _____ ao filho para casar com ela, _____ a menina tirou por condição _____ queria cozinhar pela sua mão _____ do dia da boda. Para as festas de _____ convidou-se o rei que tinha três _____, e que pusera fora de casa a mais _____. A princesa cozinhou o jantar, _____ nos manjares que haviam de ser postos ao rei _____ pai não botou sal de propósito. Todos comiam com vontade, mas _____ o rei convidado é que não _____. Por fim perguntou-lhe o _____ da casa, porque é que o rei _____ comia? Respondeu _____, não sabendo que assistia ao _____ da filha:

– É porque a comida não tem sal.

O pai do noivo fingiu-se _____, e mandou que a cozinheira viesse ali _____ porque é que não tinha _____ sal na comida. Veio então a menina _____ de princesa, mas assim que o pai a viu, conheceu-a logo, e confessou _____ a sua culpa, por não ter percebido quanto era amado por sua filha, que lhe tinha dito, que lhe queria tanto como a comida quer o sal, e que depois de sofrer tanto nunca se queixara da injustiça de seu pai.

Teófilo Braga, *Contos Tradicionais do Povo Português* (1883)

O SAL E A ÁGUA

Um rei tinha três filhas; perguntou a cada uma delas por sua vez, qual era a mais sua amiga. A mais velha respondeu:

– Quero mais a meu pai, do que à luz do Sol.

Respondeu a do meio:

– Gosto mais de meu pai do que de mim mesma.

A mais moça respondeu:

– Quero-lhe tanto, como a comida quer o sal.

O rei entendeu por isto **que** a filha mais nova o não **amava** tanto como as outras, e pô-la **fora** do palácio. Ela foi muito **triste** por esse mundo, e chegou ao palácio de um rei, e **aí** se ofereceu para ser cozinheira. Um dia **veio** à mesa um pastel muito **bem** feito, e o rei ao parti-lo **achou** dentro um anel muito pequeno, e de grande **preço**. Perguntou a todas as damas da corte de **quem** seria aquele anel. Todas quiseram ver **se** o anel lhes servia: foi passando, até **que** foi chamada a cozinheira, e **só** a ela é que o anel servia. O príncipe **viu** isto e ficou logo **apaixonado** por ela, pensando que era de **família** de nobreza.

Começou então a espreitá-la, **porque** ela só cozinhava às escondidas, e viu-a vestida com **trajos** de princesa. Foi chamar o rei seu pai e **ambos** viram o caso. O rei deu **licença** ao filho para casar com ela, **mas** a menina tirou por condição **que** queria cozinhar pela sua mão o **jantar** do dia da boda. Para as festas de **noivado** convidou-se o rei que tinha três **filhas**, e que pusera fora de casa a mais **nova**. A princesa cozinhou o jantar, **mas** nos manjares que haviam de ser postos ao rei **seu** pai não botou sal de propósito. Todos comiam com vontade, mas **só** o rei convidado é que não **comia**. Por fim perguntou-lhe o **dono** da casa, porque é que o rei **não** comia? Respondeu **ele**, não sabendo que assistia ao **casamento** da filha:

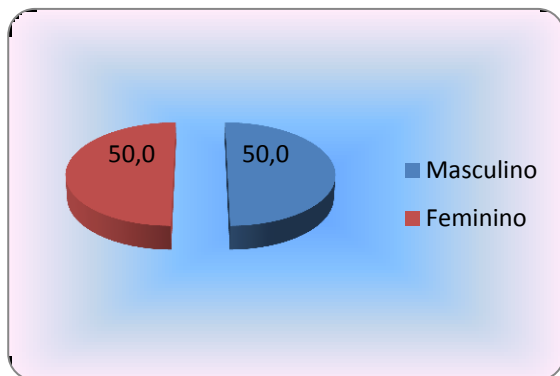
– É porque a comida não tem sal.

O pai do noivo fingiu-se **raivoso**, e mandou que a cozinheira viesse ali **dizer** porque é que não tinha **botado** sal na comida. Veio então a menina **vestida** de princesa, mas assim que o pai a viu, conheceu-a logo, e confessou **ali** a sua culpa, por não ter percebido quanto era amado por sua filha, que lhe tinha dito, que lhe queria tanto como a comida quer o sal, e que depois de sofrer tanto nunca se queixara da injustiça de seu pai.

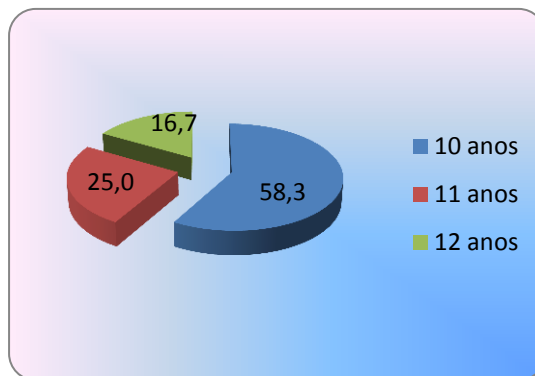
ANEXO V

Tratamento dos resultados do inquérito à turma do 5^ªA

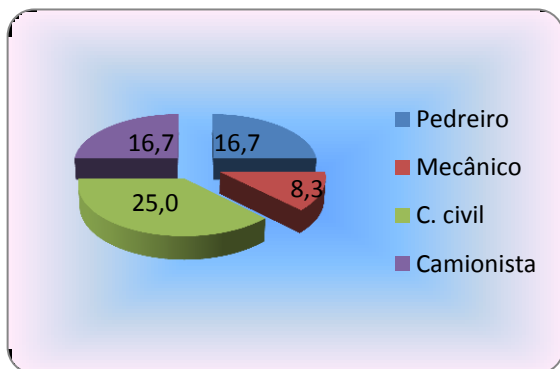
Sexo



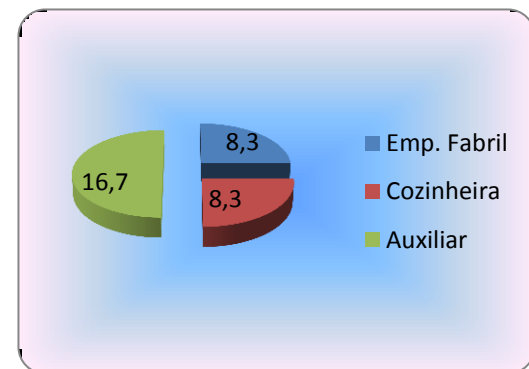
Idade



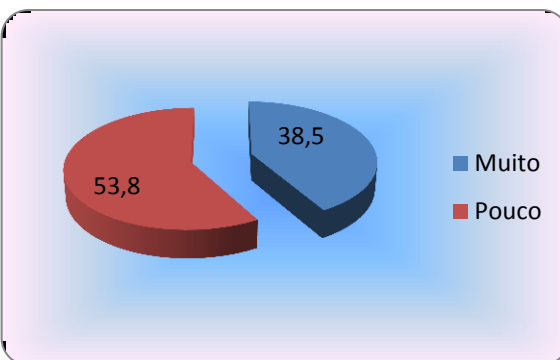
Profissão dos pais



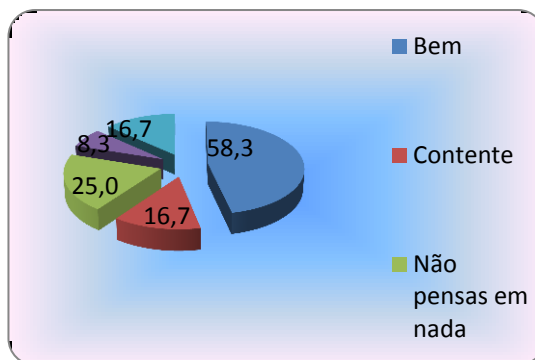
Profissão das mães



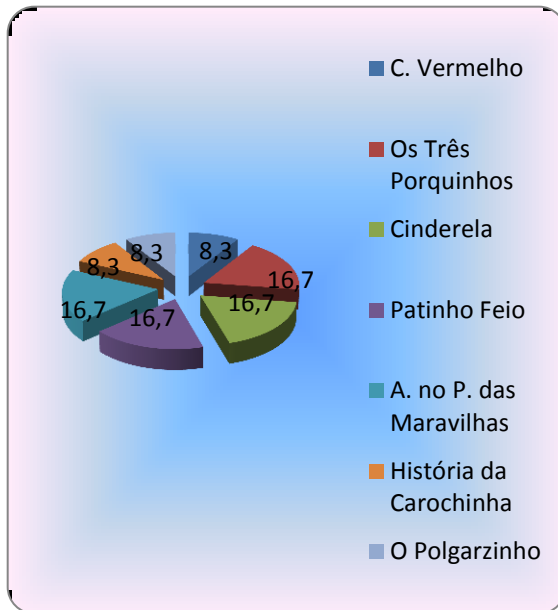
Gostas de ouvir contar contos?



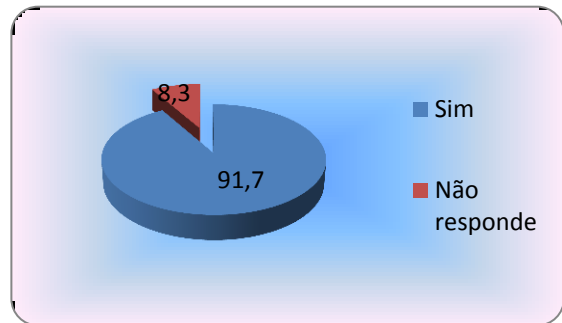
Quando ouves uma história sentes-te:



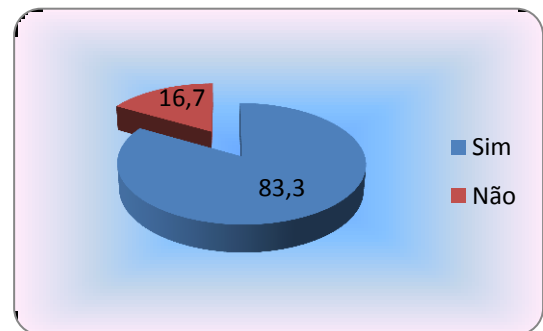
Quais são os contos que já ouviste contar



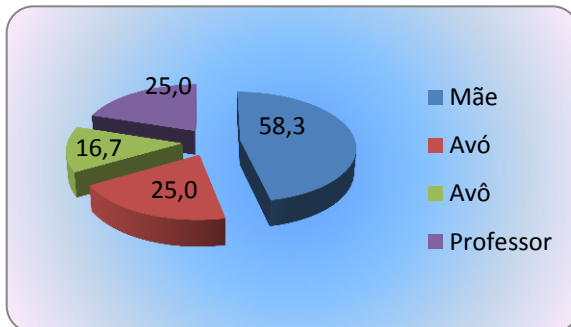
Tens leitor de DVD ou vídeo?



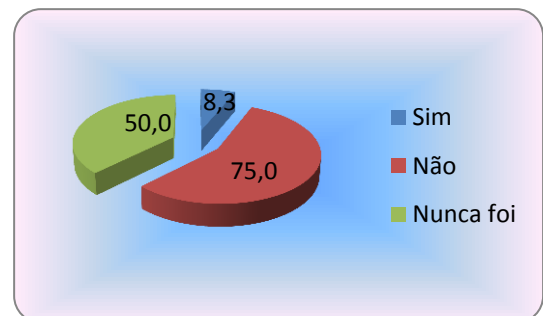
Costumas ver DVD'S ou vídeos?



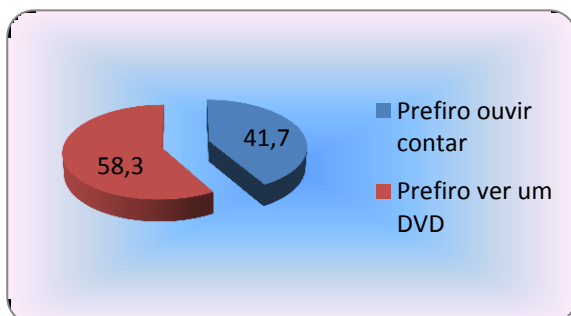
Quem te costuma contar histórias?



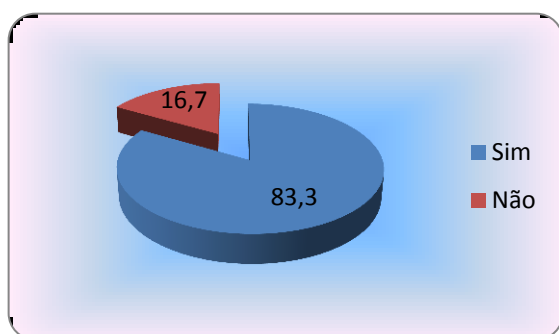
Costumas ir ao cinema?



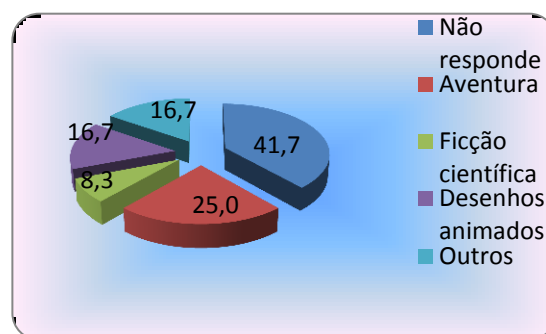
Preferes ouvir contar uma história ou ver DVD/cassete de vídeo sobre essa história?



Na tua escola costumavas ouvir contar histórias?



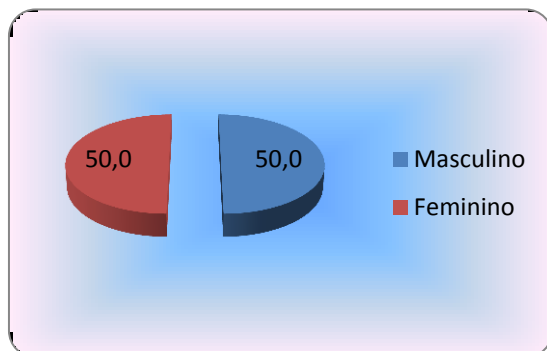
Quando vais ao cinema, costumavas ver filmes de:



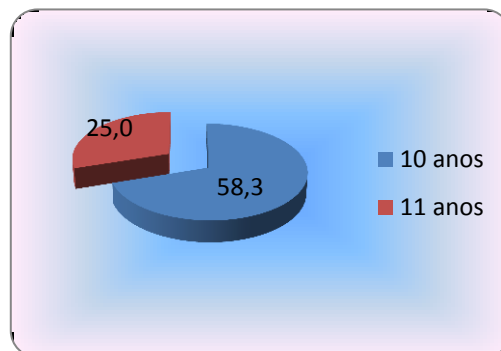
ANEXO VI

Tratamento dos resultados do inquérito à turma do 5ºB

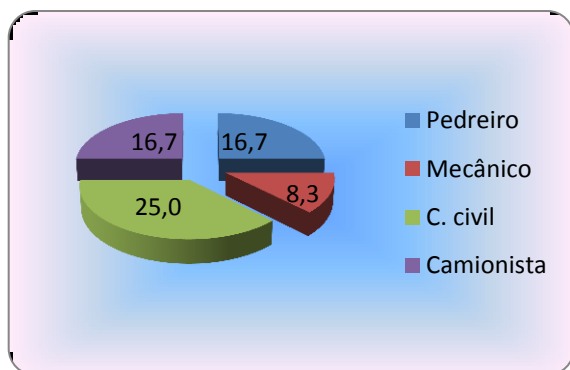
Sexo



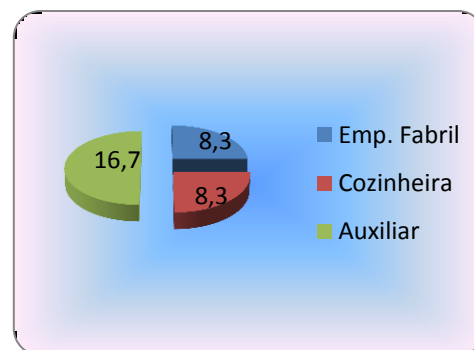
Idade



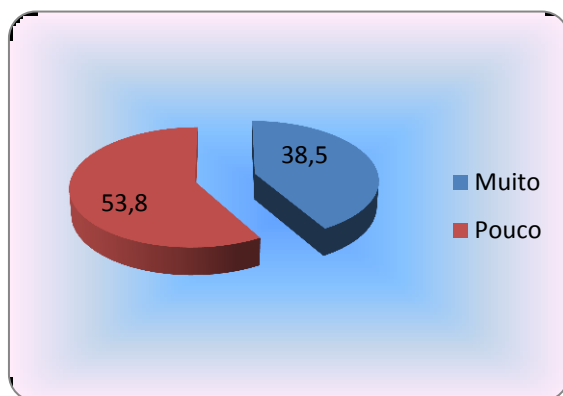
Profissão dos pais



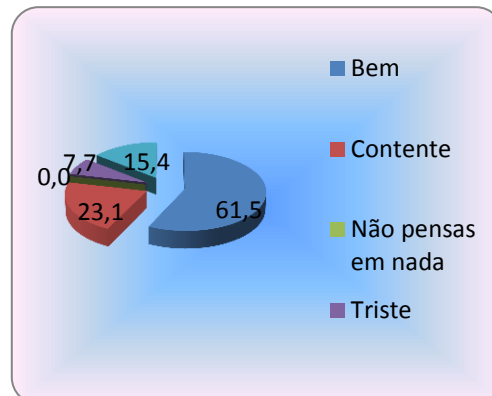
Profissão das mães



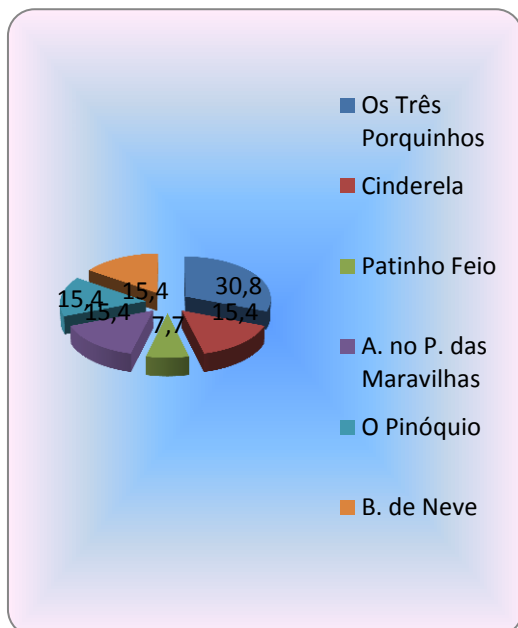
Gostas de ouvir contar contos?



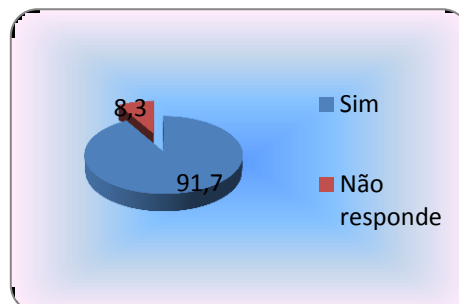
Quando ouves uma história sentes-te:



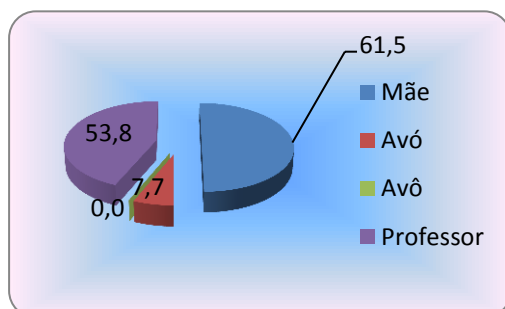
Quais são os contos que já ouviste contar



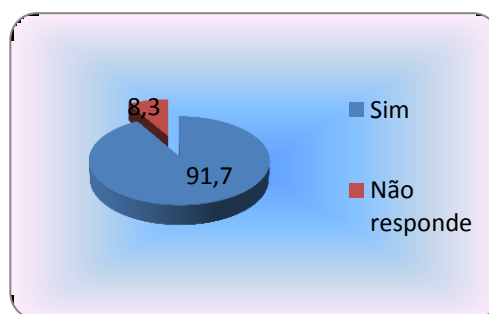
Tens leitor de DVD ou vídeo?



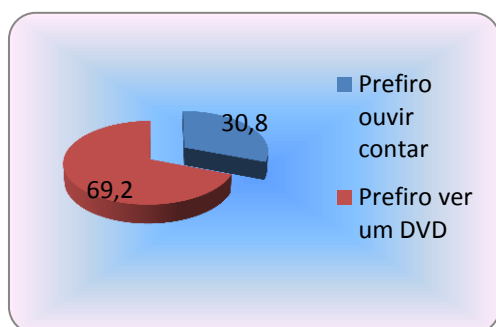
Quem te costuma contar histórias?



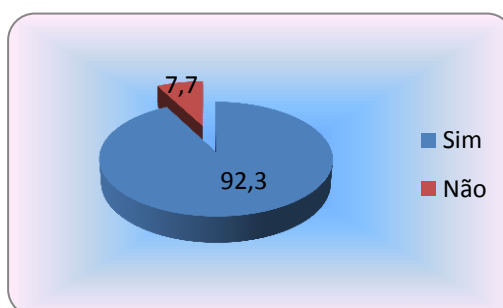
Costumas ver DVD'S ou vídeos?



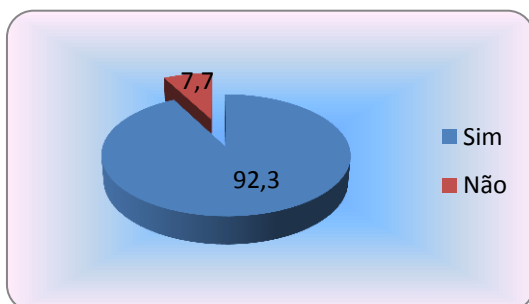
Preferes ouvir contar uma história ou ver DVD/cassete de vídeo sobre essa história?



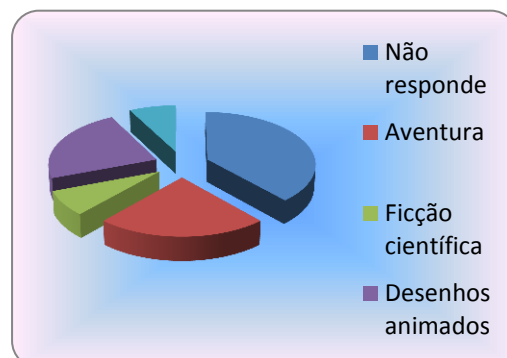
Costumas ir ao cinema?



Na tua escola costumavas ouvir contar histórias?



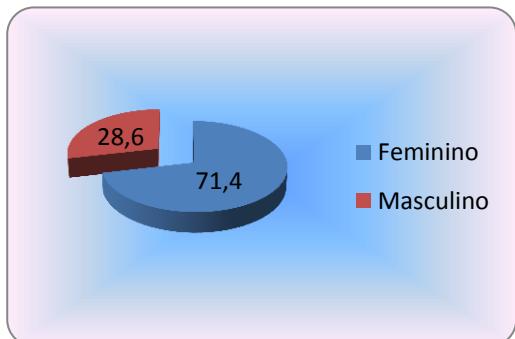
Quando vais ao cinema, costumavas ver filmes de:



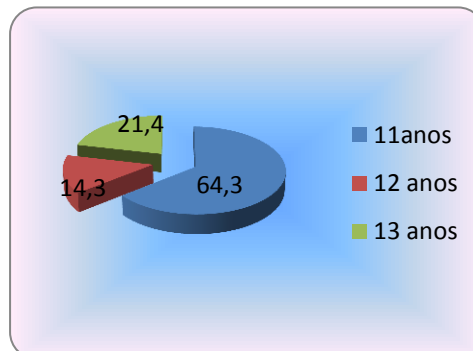
ANEXO VII

Tratamento dos resultados do inquérito à turma do 6ªA

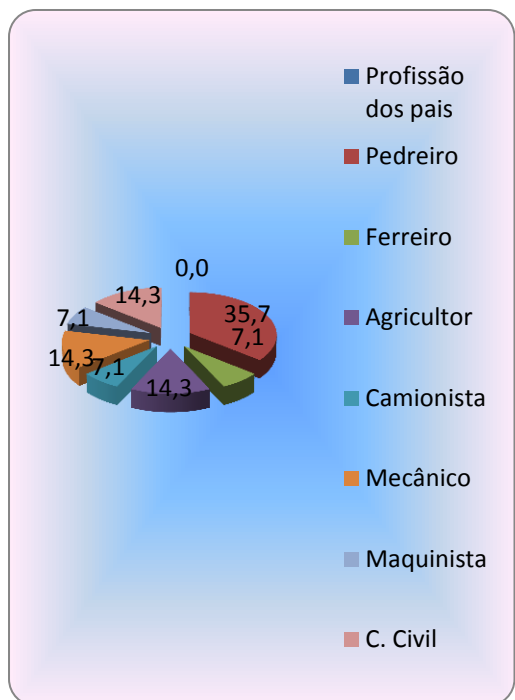
Sexo



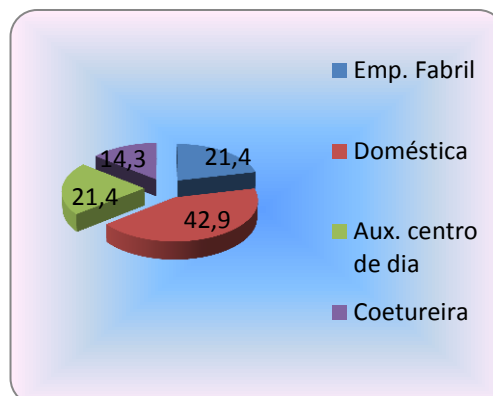
Idade



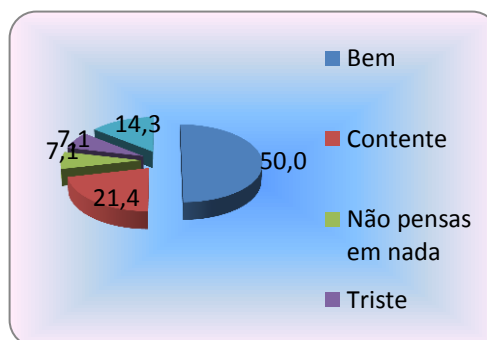
Profissão dos pais



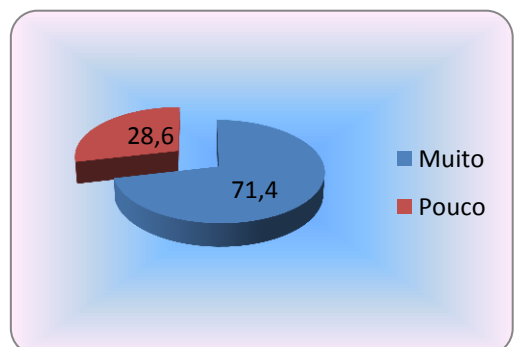
Profissão das mães



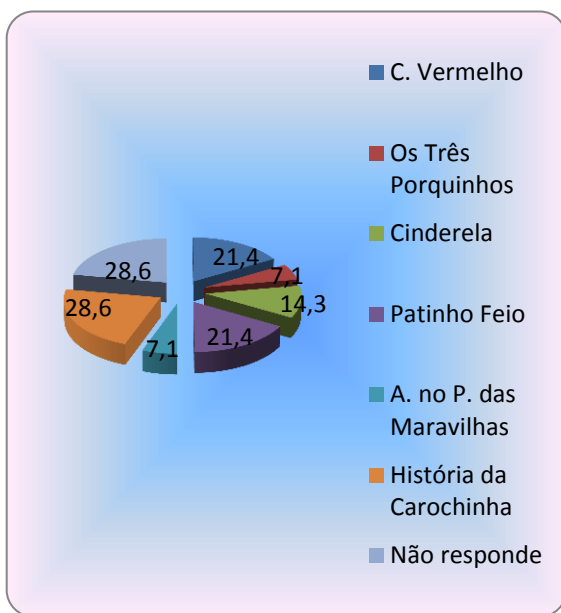
Quando ouves uma história sentes-te:



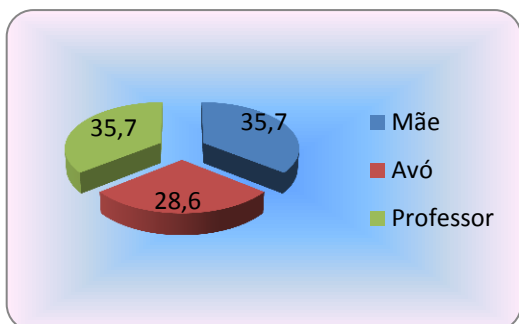
Gostas de ouvir contar contos?



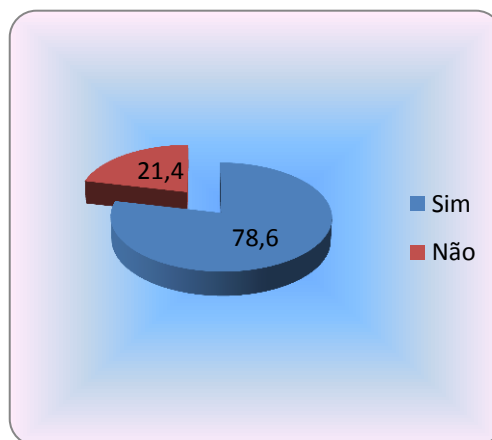
Quais são os contos que já ouviste contar



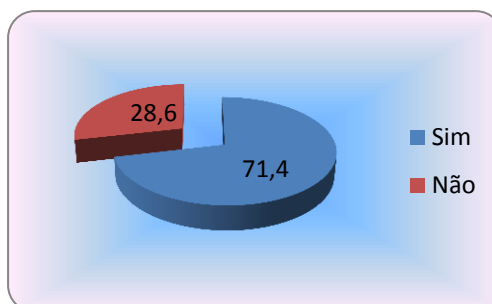
Quem te costuma contar histórias?



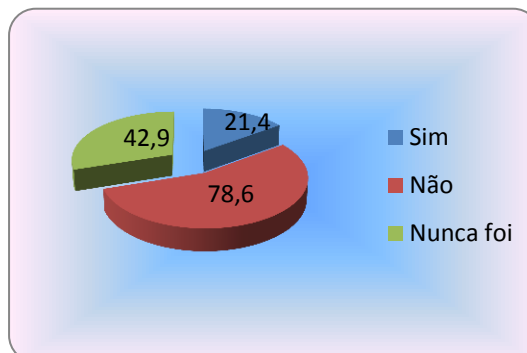
Tens leitor de DVD ou vídeo?



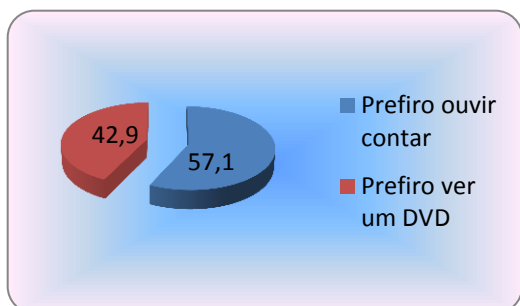
Costumas ver DVD'S ou vídeos?



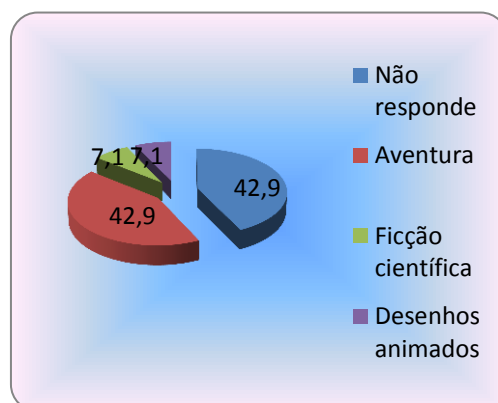
Costumas ir ao cinema?



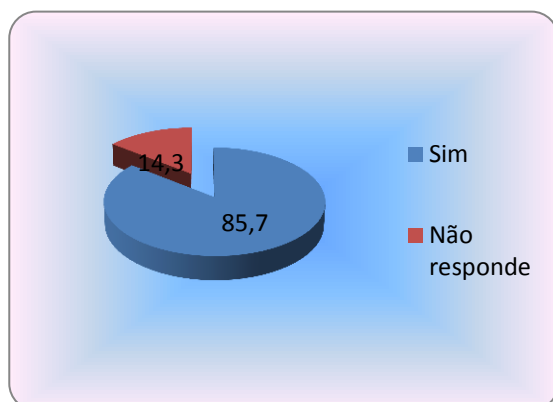
Preferes ouvir contar uma história ou ver DVD/cassete de vídeo sobre essa história?



Quando vais ao cinema, costumavas ver filmes de:



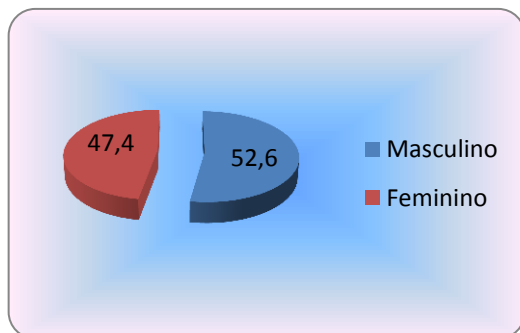
Na tua escola costumavas ouvir contar histórias?



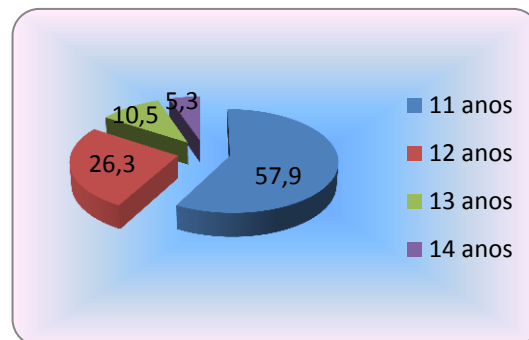
ANEXO VIII

Tratamento dos resultados dos inquéritos à turma 6ºB

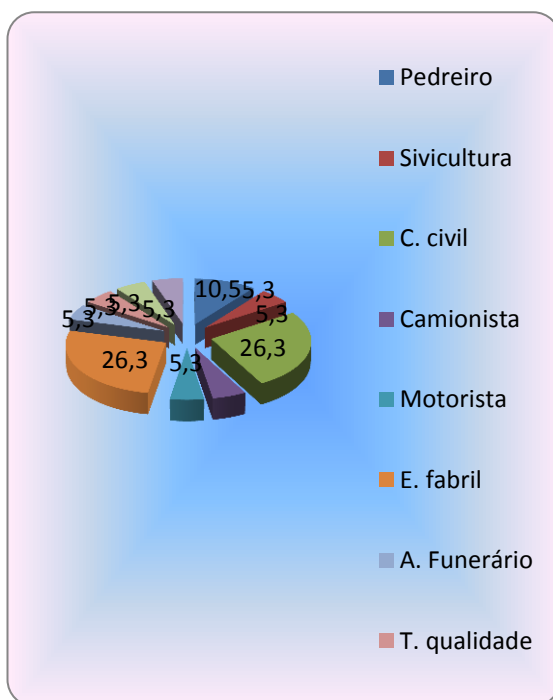
Sexo



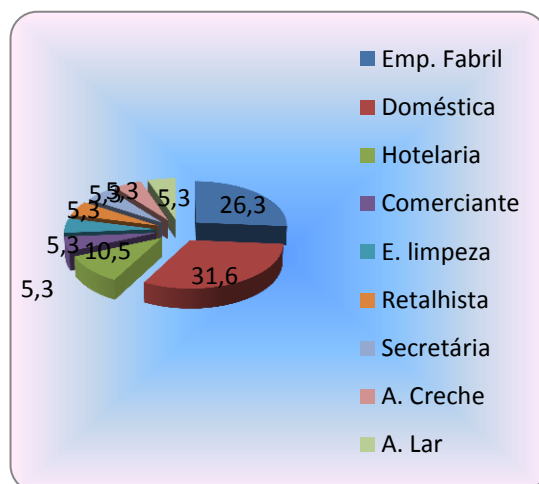
Idade



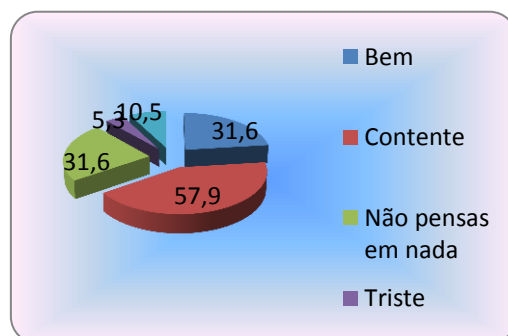
Profissão dos pais



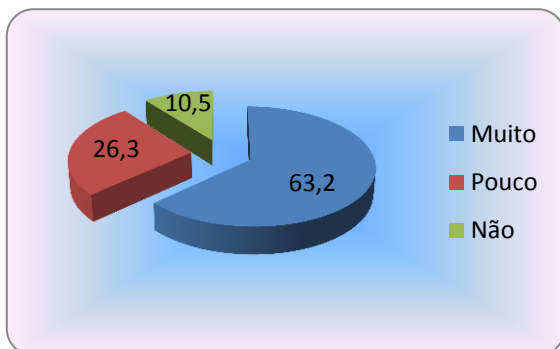
Profissão das mães



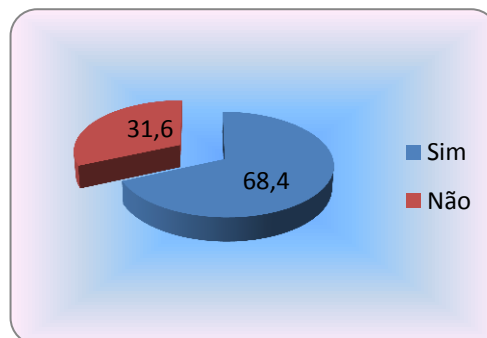
Quando ouves uma história sentes-te:



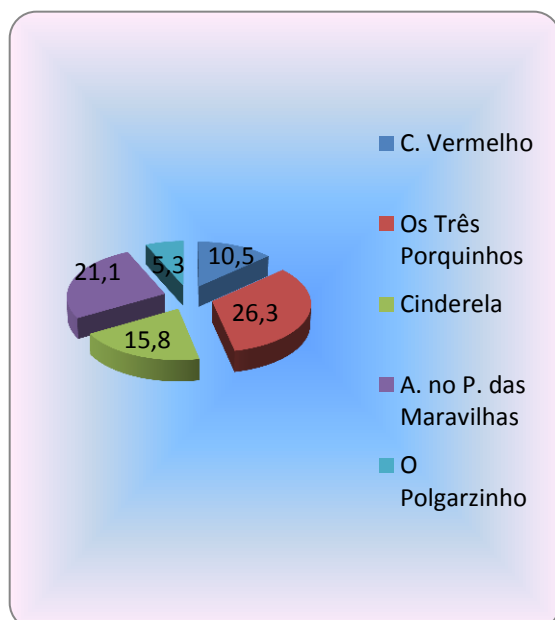
Gostas de ouvir contar contos?



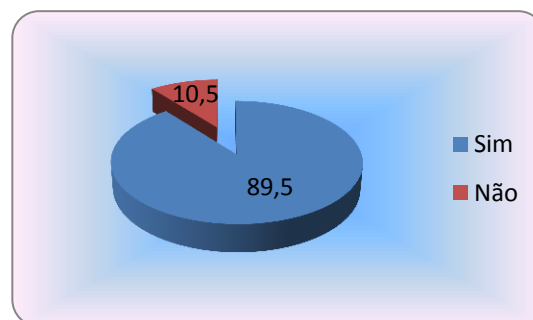
Tens leitor de DVD ou vídeo?



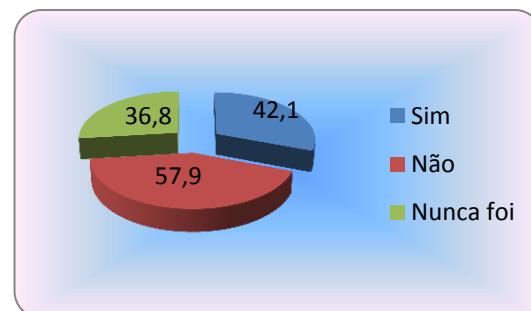
Quais são os contos que já ouviste contar



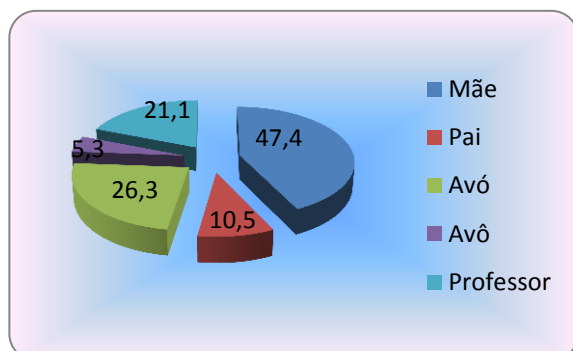
Costumas ver DVD'S ou vídeos?



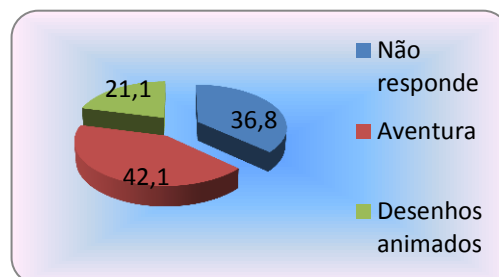
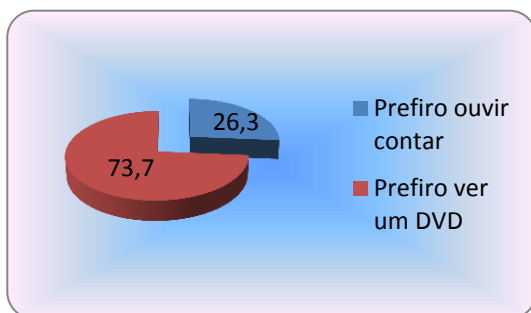
Costumas ir ao cinema?



Quem te costuma contar histórias?



Preferes ouvir contar uma história ou ver Quando vais ao cinema, costumavas ver filmes DVD/cassete de vídeo sobre essa história? de:



Na tua escola costumavas ouvir contar histórias?

