

Universidade da Beira Interior

Faculdade de Artes e Letras

Departamento de Letras



COMPREENSÃO LEITORA E LITERATURA INFANTIL

Práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico

DÍLIA MARIA ABRANTES BORRATA DA COSTA PEREIRA

**Covilhã
Junho
2010**

Universidade da Beira Interior

Faculdade de Artes e Letras

Departamento de Letras

COMPREENSÃO LEITORA E LITERATURA INFANTIL

Práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico

CANDIDATA:

Dília Maria Abrantes Borrata da Costa Pereira

ORIENTADORA:

Profª. Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

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

ÍNDICE

Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract	8
Introdução	9
I. Quadro Teórico	
1.1. A Leitura	14
1.2. Literacia e educação	20
1.3. Modelos de leitura	26
1.3.1. Métodos de leitura	28
1.3.2. O ensino da compreensão leitora	30
1.3.3. Formação de leitores	35
1.4. Tipos e Técnicas da Leitura: do texto, ao ecrã da televisão e do computador	41
1.4.1. Leitura e literatura infantil	45
II. O Estudo: Metodologia	
2.1. Descrição da experiência	54
2.2. A compreensão leitora: como medi-la?	54
2.3. Selecção da amostra	60
2.4. Actividade prática	61
2.5. Contextos	63
2.6. Selecção da amostra	64
2.7. Actividade prática	65
2.8. Sinopse da obra	66
2.9. Actividades	68
2.9.1. Actividades de pré – leitura	69
2.9.2. Actividades durante a leitura	71
2.9.3. Actividades após a leitura	76

2.10. Avaliação	79
2.10.1. Apresentação de resultados 1	79
2.10.2. Apresentação de resultados 2	80
2.10.3. Apresentação de resultados 3	82
2.10.4. Apresentação de resultados 4	83
2.11. Comparação de resultados	85
Considerações Finais	86
Bibliografia	91

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro Nº 1: Modelos teóricos da (pedagogia da) literacia	23
Quadro Nº 2: Ensino explícito	32
Quadro Nº 3: Partilha da responsabilidade no ensino explícito	33
Quadro Nº 4: Modelo consensual de leitura, Giasson, 1993	35
Quadro Nº 5: Estrutura e processos de leitura, Giasson	36
Quadro Nº 6: Processos de leitura e suas componentes	39
Quadro Nº 7: Teste de leitura de palavras e pseudopalavras	55
Quadro Nº 8: Teste de compreensão de leitura de lobrot	56
Quadro Nº 9: Decifrar: prova de avaliação da capacidade de leitura	57
Quadro Nº 10: Lê e compreende	58
Quadro Nº11: Processos de leitura/Capacidades de leitura	62
Quadro Nº 12: Identificação e justificação dos temas presentes na obra	67
Quadro Nº13: Fotografia	70
Quadro Nº 14: Questionário	73
Quadro Nº 15: Selecção verdadeiro/falso	74
Quadro Nº 16: Escolha múltipla	75
Quadro Nº 17: Texto com lacunas	77
Quadro Nº 18: Texto distribuído aos alunos no 2º dia	78
Quadro Nº 19: Apresentação de resultados 1	79
Quadro Nº 20: Apresentação de resultados 2	81
Quadro Nº 21: Apresentação de resultados 3	82
Quadro Nº 22: Apresentação de resultados 4	84
Quadro Nº 23: Comparação de resultados	85

AGRADECIMENTOS

Ao dar por terminado este trabalho, é meu ensejo prestar um tributo especial a todos os que de algum modo, me ajudaram a percorrer os trilhos desta aprendizagem e a tornar possível esta investigação.

Em primeiro lugar agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, pelo apoio científico, pela disponibilidade demonstrada, pela compreensão e por toda a orientação que me deu e que em muito contribuiu para a concretização deste estudo.

Em segundo lugar agradeço à minha família todo o carinho, dedicação e compreensão e toda a confiança que em mim depositaram. Um agradecimento muito especial ao meu marido pela tolerância, companheirismo, ternura, incentivo e apoio que ao longo de toda a minha carreira tem sido apanágio da sua conduta. Ao meu filho por todas as palavras de estímulo e coragem, e, ajuda que me deu. A ele dedico este trabalho com todo o meu carinho e dedicação de mãe orgulhosa do seu rebento.

Por fim agradeço à minha amiga Laura Cabral Fino, a sua amizade, a sua presença nos momentos mais difíceis e todas as palavras de conforto e incentivo com que me presenteou ao longo da concretização deste projecto.

RESUMO

Neste estudo, entendemos a leitura como um processo, cuja aprendizagem se enquadra em sucessivas etapas.

Contrariando os modelos tradicionais que privilegiavam essencialmente a decifração, ficando-se o leitor nessa aprendizagem feita na Escola, incidimos o nosso trabalho na compreensão leitora que embora se vá adquirindo ao longo da vida, deve ser trabalhada em contexto escolar. Para o efeito trabalhamos o livro “O Menino Escritor”, partindo do modo como medir a compreensão leitora para posteriormente se ampliar desenvolvendo estratégias pedagógico/didáticas enquadradas nas narrativas de potencial recepção literária por parte das crianças.

Para o desenvolvimento do projecto, seleccionámos uma amostra, composta por um grupo/turma, pertencente a uma escola do 1º ciclo, do concelho do Fundão.

Após interpretação dos resultados, concluímos que aos professores cabe a tarefa de criar dinâmicas de trabalho que possam ser geradoras de leitores efectivos, que façam da leitura um projecto de vida.

Ao validarmos o grau da compreensão leitora dos alunos em estudo, ficámos conscientes de que a promoção da leitura e compreensão desta são de assaz importância neste nível de ensino. O ideal será, pois, que cada professor concilie modelos capazes de formar verdadeiros leitores, autónomos, activos e interventivos.

ABSTRACT

In this study, we consider reading as a process whose learning depends on successive steps.

Contrary to traditional models that focus primarily on decoding, we focused our work in reading comprehension, which, although acquired throughout life, must be taught in scholar context. We worked in the book "The Child Writer", starting from how to measure reading comprehension to later expand our work developing educational/didactic strategies that could fit in narratives normally well received by children.

To achieve this goal we selected a sample consisting of a group/class of the 1st cycle belonging to a school of the municipality of Fundão.

After interpreting the results, we concluded that teachers should generate a dynamic work that may be able to generate effective readers who should make reading a life project.

As we validate the degree of students' comprehension, we became aware that the promotion of reading and reading comprehension are quite important in this level of education. Therefore, ideally, each teacher must be able to reconcile models capable of forming complete, independent, active and interceptive readers.

INTRODUÇÃO

A palavra leitura entrou no quotidiano dos portugueses. Nunca se falou tanto em livros, em leitura, em bibliotecas, em literacia. Ora, quando se fala tanto num tema, deduzimos que algo de anormal se passa e, que, obviamente, necessita mudança.

Assim, muitos têm sido os programas e os projectos que apelam quer à necessidade de formação dos docentes, quer às readequações de práticas e metodologias na escola, quer inclusivamente, aos hábitos de leitura dos portugueses.

A leitura (ou os hábitos de leitura) deve ser vista, neste novo século, como um desígnio nacional, cujas práticas devem ser promovidas e desenvolvidas por todos os actores sociais e com todos os agentes da Literacia: escola, família, emprego...

De facto, longe vai o tempo em que a leitura se aprendia apenas na escola e, por isso mesmo, o leitor não desenvolvia outras competências que passassem para além da simples descodificação, o que remetia apenas para a superfície do texto.

Actualmente, quando falamos em leitores, falamos em leitores capazes de ler para além da estrutura superficial do texto, isto é, capazes de ler nas entrelinhas, de preencherem os espaços em branco, de irem à estrutura profunda do texto interagindo de forma eficaz com ele, capazes de ter uma visão crítica do mundo.

Felizmente, acreditamos que a mudança está a operar-se porque hoje, quando nos referimos a verdadeiros leitores, referimo-nos também a leitores voluntários críticos e comprometidos com a leitura, capazes de interpretar e encontrar sentido em suportes e tipologias de textos diversificados, como vem referindo Azevedo (2007).

Nesse sentido, a escola deve ser capaz de criar cenários suportados em metodologias que permitam realizar a transposição dos ambientes de leitura e de fruição, no sentido de formar leitores proficientes, activos, capazes de interagirem com todo o tipo de textos.

O Plano Nacional de Leitura tem tido um papel importantíssimo na promoção da leitura. As obras de leitura, ali assinaladas, permitem-nos levar ao contexto

pedagógico uma panóplia de textos, cuja articulação passa pelo ensino da Língua e da Literatura, requerendo obviamente critérios, consoante os objectivos a que se destinem.

Com efeito, através da leitura de textos relevantes e significativos podemos motivar os alunos para a leitura e, em simultâneo, desenvolvermos as suas competências linguísticas, culturais e cognitivas, todas elas necessárias ao leitor quando este acede ao(s) texto(s).

O Programa Nacional do Ensino do Português veio também reforçar a ideia de um leitor activo e interactivo e alertar para o papel da mediação leitora, onde o professor, ele próprio leitor, deve atribuir relevância social à leitura frutiva. Serve ainda para através de uma formação exaustiva, fornecer aos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico uma visão mais actual, no âmbito de práticas e metodologias de ensino da Língua Portuguesa, em todas as suas vertentes.

Outra das propostas (entre muitas) passa pelo recurso às novas tecnologias, no sentido de se criarem cenários e espaços, capazes de criarem horizontes de expectativas nos alunos, pois vivemos, como é do conhecimento geral, no mundo da sociedade da informação.

Como aluna e formadora do Programa Nacional de Ensino do Português, passo a apresentar alguns dados sobre o referido Programa, uma vez que este foi decisivo na minha vinda para a frequência do presente curso de Mestrado.

O (PNEP) Programa Nacional do Ensino do Português iniciado no ano lectivo 2006/07, procura responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da Língua Portuguesa no Primeiro Ciclo da Educação Básica, particularmente nos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita.

A concretização do Programa faz-se em articulação com os agrupamentos de escolas e com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores.

É um programa de formação destinado a professores do 1ºCiclo, com o objectivo central de melhorar os níveis de desempenho dos alunos, através da modificação das práticas pedagógicas de ensino da língua. Repito, que foi decisivo para

que este trabalho se iniciasse, sobre o qual apresentamos os objectivos que nos propomos atingir:

- Promover a leitura;
- Formar leitores críticos, voluntários e comprometidos com a leitura;
- Elaborar uma síntese sobre modelos métodos e práticas de leitura;
- Articular saberes com o Programa Nacional de Ensino do Português;
- Desenvolver estratégias de compreensão leitora;
- Apresentar resultados sobre a compreensão leitora dos alunos.

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

A nossa dissertação, em termos da sua estrutura, obedece à seguinte sequência.

Após a introdução, onde expomos os nossos objectivos passamos à primeira parte.

Aqui, construímos um quadro teórico, sendo a autora que fundamentalmente o suporta Jocelyne Giasson, onde nos centrámos no ensino explícito, que nos propomos desenvolver, bem como no modelo de compreensão leitora da mesma autora.

Na segunda parte da investigação, apresentamos uma experiência desenvolvida em contexto de sala de aula, para podermos testar a compreensão leitora dos nossos alunos, apoiada numa obra infantil seleccionada para o efeito.

Por último, abordamos um conjunto de propostas para desenvolvimento da compreensão leitora, seguidas da bibliografia.

De facto, entendemos que o nosso estudo se enquadra na área científica da Metodologia do Ensino do Português, pois para além de apresentarmos um conjunto de conceitos relacionados com as práticas de leitura em contexto pedagógico, enveredamos pelos caminhos da Literatura Infantil enquanto textos capazes de

desenvolver o imaginário da criança, a par da pedra angular de base que é a competência em leitura, transversal a todas as áreas do currículo. Entendemos, assim, que ao desenvolvermos a leitura literária através de uma verdadeira didáctica vocacionada para as crianças, utilizamos métodos que lhes proporcionam progressiva autonomia, como verdadeiros cidadãos, activos e interventivos neste raiar do século XXI.

O poder de ler irá garantir-lhes acesso ao sentido dos enunciados escritos e, em simultâneo, à sua dimensão simbólica, indispensável a uma maturação que se deseja equilibrada e harmoniosa, exigida a uma verdadeira educação para a cidadania.

O texto literário e a sua presença na sala de aula irá exigir ao sujeito leitor um esforço natural, mas pleno de prazer, que lhe dará a capacidade de compreender o mundo e de se descobrir num *continuum* aberto aos mundos possíveis. Em suma, para além da habitual pergunta resposta sobre o texto em análise, construímos verdadeiras sequências de leitura, onde o aluno como sujeito leitor entra numa pluralidade de cenários onde os seus saberes são alargados e potenciados, através da fruição do imaginário. Assim sendo, desenvolvendo a compreensão leitora em simultâneo desenvolve o seu saber agir e o seu saber ser numa perspectiva individual e social, ao mesmo tempo que se encontra na sua verdadeira identidade.

I. QUADRO TEÓRICO

1.1. A LEITURA

Conceito de Leitura: a mudança

Até há bem pouco tempo ao falar de leitura, estabelecia-se, de imediato, uma relação com a aprendizagem ao nível da escolaridade elementar. Acreditava-se que, ao sair do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, os alunos já sabiam ler. Actualmente pensa-se que já sabiam descodificar. Hoje, esta visão apresenta um carácter redutor, esperando-se do leitor um outro desempenho. Presentemente, no ensino da leitura, exige-se uma aprendizagem continuada, pois é melhor leitor aquele que conseguir adquirir hábitos de leitura para a vida. Deste modo, todo o sujeito que ao longo da vida vai, através de leituras continuadas, desenvolvendo as suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais será, certamente um bom leitor. (Sardinha, 2005)

Na opinião de Sequeira e Sim – Sim (1989) o leitor considerado competente é autónomo e proficiente. É o tipo de leitor que compreende e interpreta o que lê, que consegue relacionar textos entre si, sintetizando a informação e, de seguida, aplicá-la a novas situações.

Segundo A. Inizan ler “é ter acesso ao pensamento de alguém, sem outro recurso além da escrita”. Ora, tal citação remete-nos para a exigência de saber ir para além daquilo que o texto parece mostrar.

Ler é fundamentalmente compreender o que se decifra.

Hoje, como ontem, independentemente do evoluir dos conceitos de leitura, é necessário aprender a ler, mas sobretudo aprender a compreender o texto escrito. Porém, ler requer esforço, sistematização e disciplina. É, pois um trabalho continuado, onde a construção da nossa memória deve ser preservada.

Como refere Manguel (1998:50), é necessário ler correctamente, com eficácia, encher a nossa memória, independentemente do método utilizado: “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”.

A sociedade actual exige aquisição e desenvolvimento de competência leitora de modo a permitir aos sujeitos o desenvolvimento de outras competências. Com efeito, a leitura está presente em todas as áreas do saber.

Mas a leitura não é uma actividade natural nem de aquisição espontânea. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem nem no treino constante. Cabe a todo o sujeito fazer desta um projecto de vida como, aliás, refere Sardinha (2007).

Vejamos o que Manguel (1998: 182), diz do leitor:

Seja qual for a forma como os leitores lêem o resultado é que o texto e o leitor se tornam um só. O mundo que o texto é devora o leitor que é uma letra no texto do mundo. Assim se cria uma metáfora circular. Nós somos aquilo que lemos. O texto e o leitor entrelaçam-se... [...] é por isso que nenhuma leitura pode ser infinita [...] não apreendo meramente as letras, os espaços em branco das palavras que constituem um texto. A fim de extrair uma mensagem desse sistema de signos pretos e brancos, apreendo em primeiro lugar o sistema de uma forma aparentemente errática [...] e impregno esse texto com algo – emoção, capacidade física de experimentar sensações, intuição, conhecimentos, alma – que depende de quem sou e de como me tornei no quem sou.

Ao leitor, continua Manguel, cabe abordar o texto com as suas estruturas cognitivas, linguísticas, culturais e afectivas ... respeitando, obviamente, os limites impostos pelo senso comum e as convenções gramaticais. Se a leitura fosse interpretada como simples descodificação, o texto não passaria de uma apreensão de sucessiva de frases à espera de ser desvendado. Ora, tal não pode acontecer. A leitura, a verdadeira leitura exige que o leitor saiba construir os seus espaços em branco e vá, progressivamente, construindo a sua enciclopédia mental.

Por leitura, entende-se o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.

Assim sendo, à medida que cada um de nós vai criando hábitos de leitura, melhor leitor, mais hábil e eficaz se tornará.

Mas, não basta mandar o aluno ler para que o leitor nasça porque o verbo ler não suporta o imperativo, como diz Pennac (1992:11) “É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar...o verbo sonhar...”

É preciso motivar os alunos para a leitura, criando verdadeiros ambientes de aprendizagem.

Segundo Clary (1991) há seis condições responsáveis pelo despertar da motivação para a leitura:

- Capitalização de interesses;
- Material de leitura acessível;
- Ambiente favorável;
- Tempo livre para ler na escola;
- Modelos adultos expressivos;
- Técnicas motivadoras.

Mas será que sempre foi assim? Como era a leitura antes? E hoje? Será o hoje diferente do ontem?

De acordo com Sardinha, actualmente ensinar a ler é um projecto muito mais ambicioso que antes. O aluno só se tornará leitor se desenvolver um comportamento de leitor. Para isso terá de fazer da leitura um projecto de vida, como já afirmámos. Deste modo, em momento algum da nossa existência podemos afirmar que já adquirimos a nossa competência máxima em leitura. Uma certeza, porém: só teremos bons leitores se nós próprios formos leitores assíduos e conscientes. O professor terá de ser ele próprio leitor, para conseguir passar a mensagem aos seus alunos.

Ensinar a ler, motivar para a leitura, terá de ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor. Ora a leitura é como o amor....e assim sendo, temos de estar apaixonados, como aliás em tudo na vida. (Pennac, 1992)

As crianças que lêem voluntariamente em quantidade e que manifestam atitudes positivas face à leitura, tendem a ser melhores leitores (Rasinski et al., 2000: 181). O desejo de ler estimula-se através da existência de materiais escritos relevantes e significativos. Mas, ler verdadeiramente, implica compreensão, como temos vindo a defender.

Para a compreensão de um texto, o leitor tem necessidade, não só de conhecer o código linguístico (estabelecer a relação fonema/grafema, a morfologia, a sintaxe, o léxico, a semântica) mas também de conhecer as regras de funcionamento do texto (organização das frases, relação do texto com outros textos), quer dizer, reconhecer os esquemas formais e os esquemas de conteúdo, mas ainda de construir a sua identidade como leitor.

Hoje, procura-se compreender os processos psicológicos subjacentes ao acto de aprender a ler e de compreender o que se lê, processos que não são distintos. Na concepção da psicologia cognitiva, a leitura implica um conjunto de processos cognitivos que lhe são específicos e que não são partilhados por outras actividades mentais. São estes processos que permitem o reconhecimento e a conversão de sinais gráficos na sua pronúncia. Então, a leitura consiste no estabelecimento de uma correspondência entre um padrão visual composto por uma sequência de letras na pronúncia que lhe corresponde. A Compreensão é essencial no processo da leitura. Ler implica fixar palavras e processá-las, e o que caracteriza uma leitura proficiente é a rapidez de processamento. Evidentemente, que estes processos devem estar presentes na leitura. Todavia, serei melhor leitor, mais rápido, com mecanismos de leitura mais automatizados se eu for um leitor assíduo.

Aprender a ler é aprender a reconhecer e identificar palavras, descodificá-las, compreendê-las...

Ler, ontem como hoje, é verificar a veracidade de uma antecipação. Mas, é importante salientar que não se aprende a ler se não se souber falar. Um ambiente familiar estimulante, harmonioso e proporcionador de vivências, constitui um fundamento essencial para uma boa aprendizagem.

A família deve proporcionar às crianças verdadeiros ambientes de leitura. Se a criança cresce imitando os adultos, o pai que lê (ou a mãe) terá mais probabilidades de desenvolver na criança o gosto pela leitura.

Não é possível falar de leitura sem fazer referência ao desenvolvimento da linguagem. Segundo Chomsky o homem nasce com a disposição de falar. Para este autor, e para os adeptos da teoria psicolinguística, o sistema de regras que governam as relações entre as componentes fonética, fonológica, sintáctica e semântica de uma língua, não é mais do que uma forma de descrevermos uma natural capacidade, uma ideia inata da linguagem.

Mas a leitura exige continuação. O leitor não nasce, faz-se. Vejamos a citação que se segue:

À luz dos conhecimentos actuais, não se pode pensar que existe uma etapa simples e única que, uma vez transposta, permitiria imediatamente à criança saber ler. Tornar-se leitor é um percurso que inclui várias etapas. Também não podemos esperar que se descubra um dia uma estratégia particular de ensino da leitura que assegure um processo rápido a todos os alunos. Um ensino de qualidade deve integrar vários elementos. (Anderson e tal., 1985: 4)

A leitura é uma prática complexa e multifacetada. Ela distrai e dá prazer, forma intelectualmente e moralmente o indivíduo, desenvolve a imaginação do leitor, amplia a capacidade crítica, favorece a aquisição de cultura, a autonomia pessoal e a relação social. Todavia há tantas leituras como formas variadas de aceder ao texto. (Sardinha, 2007)

As maneiras de ler um texto ou as estratégias de leitura dependem de situações de leitura e do tipo, e até do suporte, do texto. O leitor lê de maneira diferente um horário, um desdobrável, uma história, um texto do manual escolar ou um texto incluído numa prova de aferição. Também a leitura de uma história em papel ou no ecrã de um computador se desenrola em situações diferentes e implica a adopção de estratégias diferentes. O leitor não lê sempre um texto da mesma forma, vai adoptando diferentes projectos de leitura consoante a intenção com que lê.

Pela importância atribuída à leitura como elemento transversal ao currículo, vejamos a sua presença e exigência em "Língua Materna na Educação Básica/Competências Nucleares e Níveis de Desempenho".

No final do 1º ciclo as crianças devem ser capazes de:

- Executar leitura silenciosa;
- Ler com clareza em voz alta;
- Identificar as ideias principais de um texto;
- Localizar no texto a informação pretendida;
- Antecipar conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeiras linhas;
- Tomar a iniciativa de ler.

Para que as crianças atinjam os níveis de desempenho acima identificados, é necessário que o processo de decifração (letra-som) esteja automatizado, o que constitui condição necessária para que a atenção possa ser canalizada para extracção de significado. Independentemente do método de leitura adoptado, todas as crianças têm de realizar actividades de:

- Descoberta dos princípios espaciais de organização da representação gráfica (de cima para baixo e da esquerda para a direita);
- Reconhecimento do padrão posicional das letras;
- Distinção entre letras, diacríticos (acentos e cedilha) e sinais de pontuação;
- Reconhecimento da representação gráfica da fronteira de palavra (espaço);
- Exercícios de reconstrução segmental;
- Exercícios de segmentação da cadeia fónica em unidades (palavras, sílabas, segmentos fonológicos) e respectiva identificação;
- Treino da correspondência letra-som;
- Treino do reconhecimento da representação gráfica de sílabas;
- Treino do reconhecimento global de palavras.

Uma vez automatizado o processo de decifração, a escola tem de proporcionar às crianças a oportunidade de lerem com duas finalidades básicas e diferentes: para

recreação (leitura recreativa) e para recolha de informação (leitura para fins informativos).

A leitura recreativa tem como objectivo a aprendizagem da extracção de significado de diferentes tipos de texto que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito criativo e do pensamento divergente. Para que a aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção do significado tenha sucesso com este objectivo, é necessário dar a oportunidade às crianças de contactarem com textos dos seguinte tipos:

- Lengalengas;
- Adivinhas;
- Narrativas;
- Poesia;
- Revistas infantis.

A leitura para fins informativos tem como objectivo a aprendizagem da extracção de significado com o objectivo de transformar a informação em conhecimento. (A Língua materna na Educação/ Competências Nucleares e Níveis de Desempenho.

1.2. LITERACIA E EDUCAÇÃO

Hoje falar de leitura implica entrar no mundo da literacia. No entender de Azevedo (2007), o termo literacia designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualizada apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer. A literacia, potenciando a interacção social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstracta é utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efectiva e integral da pessoa, na sociedade em que vivemos.

Ainda que não exista uma forma única de garantir o sucesso em literacia, até porque é hoje claramente reconhecido que as literacias são múltiplas e que devem ser exercitadas e desenvolvidas tendo em conta diversas práticas sociais (Lankshear, Gee Knobel & Searle, 1997; Barratt-Pugh & Rohl, 2000; Landis, 2003), é unanimemente aceite que os diferentes modos de exercício da linguagem e a literacia se desenvolvem em conjunto e interactivamente. O conceito de “ literacia”, se por um lado se refere à capacidade de ler e escrever, por outro, é associado ao conhecimento, à aprendizagem e à educação. Estes dois sentidos estão interligados de forma mais ou menos próxima. Assim, por um lado, uma pessoa pode adquirir conhecimento, mesmo sem saber ler, através da transmissão oral ou mesmo da experiência de vida. Contudo, não é suficiente. O momento actual é de tal modo exigente que o sujeito que não se actualizar de modo permanente corre o risco de não saber agir de forma articulada com as exigências pretendidas pela sociedade.

Mas a literacia não se adquire espontaneamente, pois requer um esforço concertado e sistemático.

O conceito de literacia está relacionado com leitura e está, obviamente, relacionado com mudanças que se operam na sociedade. A este respeito Pinto (2002:95) diz-nos:

A literacia é vista como um processo que à semelhança da alfabetização enquanto processo individual se encontra em permanente construção sujeita a uma actualização continuada, em virtude da necessidade de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente na sociedade. De cada cidadão espera-se um investimento constante atendendo a que se trata de um processo que se encontra continuamente envolvido; da sociedade a que pertence espera-se a abertura indispensável à actualização desta particular narrativa em torno da identidade pessoal, que, seguramente, mais que qualquer outra se caracteriza por se revelar sempre imperfeita.

Por literacia entendemos o domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros actos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho. Mas, devemos ter presente o aviso da autora supracitada: tais conhecimentos, quando não são actualizados sistematicamente, contribuem para uma narrativa imperfeita de nós próprios que coloca a literacia numa

posição algo controversa. As nossas capacidades em literacia oscilam consoante a adequação dos nossos conhecimentos às exigências que nos são solicitadas.

Nesta perspectiva promover uma educação para a literacia implica assegurar o acesso do indivíduo a uma pluralidade de materiais escritos de qualidade, em suportes diversificados que lhe possam oferecer informação e fruição em diversas áreas do conhecimento. Mais uma vez a leitura apresenta com a literacia uma ligação intrínseca.

Acreditamos que a escola tenta promover a autonomia na aprendizagem, no sentido de formar alunos reflexivos, conscientes e activos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual, e que ao privilegiar as práticas de leitura, se tracem caminhos para que os alunos desenvolvam todas as potencialidades que a leitura oferece no combate às várias literacias. Pela importância atribuída ao próprio vocábulo, considerado bastante recente no vocabulário dos portugueses, apresentamos ainda algumas designações que caracterizam outros tipos de literacia, tais como literacia científica, este termo surge associado aos objectivos da educação em ciências, literacia informática o termo aparece relacionado com as novas tecnologias de informação, literacia matemática que visa promover boas práticas no âmbito do ensino da matemática, literacia crítica que ancora numa dimensão reflexiva e interventiva, que influencia a discussão teórica de natureza ideológica e por isso mesmo socialmente controladora, como refere Pereira (2009).

Critical literacy...takes readers and writers into a reflexive world through which they can learn to recognize and resist the reading position(s) constructed for them by any text. Via strategies like deconstruction, critique and subversion, they come to denaturalise the taken-for-granted assumptions which underlie compliant readings and to see all texts discursive constructs rather than windows on reality- and thus open to challenge and radical renewal. (Macken- Horarik, 1998:75, italic original)

A autora propõe inclusivamente modelos teóricos para uma pedagogia desta literacia. Veja-se o quadro nº 1.

<p>Holiday plus model of language learning (Harste, 2001)</p>	<p>The four resources model (Luke & Freebody,1999)</p>	<p>Principles of the pedagogy of literacy (The New London Group, 2000)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender linguagem - Aprender através da linguagem - Aprender acerca da linguagem - Aprender a usar a linguagem para criticar 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas de descodificação - Práticas de participação textual - Práticas de utilização textual - Práticas de análise crítica dos textos 	<ul style="list-style-type: none"> - Prática situada - Ensino explícito - Enquadramento crítico - Prática transformada

Quadro Nº 1: Modelos teóricos da (pedegogia da) literacia

Quanto à Literacia científica Graça Carvalho (2009) diz-nos que:

O conceito de literacia, se por um lado se refere à capacidade de ler e escrever, por outro, é associado ao conhecimento, à aprendizagem e à educação. Estes dois sentidos estão interligados de forma mais ou menos próxima. Assim, por um lado, uma pessoa pode adquirir conhecimento, mesmo sem saber ler, através da transmissão oral ou mesmo da experiência de vida. No entanto, quando se trata de uma disciplina com um corpo próprio de conhecimento, como seja a ciência ocidental, então aqui existe uma ligação íntima entre o conhecimento e a capacidade de ler e de escrever.

No que concerne à literacia informática onde o tema é associado às novas tecnologias da informação vários são os aspectos que podem ser focalizados. Pimentel e Pereira (2009) apresentam-nos o blog cuja presença em contexto escola é hoje uma realidade.

Os blogues proporcionam diversos benefícios no processo de ensino/aprendizagem: a motivação (acompanhar e promover a actualização da página todos os dias para ver se existem novidades); o trabalho em equipa (constituição de grupos e articulação entre turmas); o incentivo à pesquisa (abuso de conteúdos, novas informações, textos em diferentes fontes para enriquecer o blogue); o desenvolvimento da criatividade (personalização do blogue com links, ilustrações); a sensação de competitividade- a contagem de visitas e o acompanhamento de comentários às mensagens (Brusamarelo et al.,2006) e o reconhecimento autorias (como cada um se sente autor do seu trabalho quando editado, também reconhece o trabalho dos outros).Proporcionam ainda óptimas potencialidades ao nível da leitura/escrita para crianças).

Os autores referem-se ainda às imagens, à presença do áudio e do vídeo. As novas tecnologias marcam presença na escola para que o indivíduo se possa apropriar dos meios tecnológicos conducentes ao desenvolvimento global e harmoniosa.

No que se refere à literacia Matemática, saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo ao nível intelectual, verbal e prático, encontrámos em Azevedo, Palhares e Sardinha (2009) a sua justificação. Estes, baseando-se em Nunes (1998) dizem-nos:

Que o poder da numeracia reside na oferta e na aprendizagem dos números como uma forma de pensar, e a matemática é, acima de tudo, uma fonte de modelos

para pensar. Os números são símbolos com sistemas de representação que oferecem modelos para pensar sobre o mundo que nos rodeia. A vantagem mais significativa destes modelos é podermos manipulá-los de forma a intervir no mundo, que de outro modo não nos seria possível.

Para finalizar referimo-nos a literacia como um vocábulo moderno e abrangente que não pode passar-nos.

Azevedo entende que todos os agentes são responsáveis pelos níveis de literacia. Refere-se aos pais e à família, que têm de ser vistos como parceiros activos e participativos no desenvolvimento da literacia bem como aos professores e educadores, que devem assim promover acções em que os pais se sintam co-autores do desempenho em literacia dos seus filhos.

Fomentar boas práticas de literacia implica, pensar com particular cuidado nos processos pelos quais a aprendizagem dos alunos e sua aquisição de competências se desenvolve. Neste contexto o professor deve apresentar-se como um mediador do saber e como intermediário entre o saber e o aluno. O conhecimento deve ser negociado e partilhado sendo conjuntamente construído.

Terminamos este excerto da nossa dissertação com as propostas encontradas em Azevedo (já citado) para que a literacia possa ser um sucesso no nosso país.

A literacia não se adquire espontaneamente, mas requer um esforço concertado e sistemático de todos, tal significa a criação de condições de sucesso em literacia com particular atenção, segundo Azevedo (2009: 15) para os seguintes aspectos:

- Priorizar a aprendizagem dos alunos: Mais do que focalizar a atenção nas estratégias de ensino, os professores e os educadores devem preocupar-se em garantir aprendizagens efectivas;
- Entender a família como núcleo de importantes actores co-participantes nos esforços de desenvolvimento da literacia dos filhos;
- Garantir uma liderança forte e capaz de galvanizar toda a comunidade e os recursos necessários para a consecução do projecto educativo;
- Promover um trabalho colaborativo inter pares forte e sustentado, onde, por meio da partilha e da reflexão conjunta, seja possível progredir para práticas cada vez mais optimizadas;

- Proporcionar formação inicial e contínua especializada, de modo a que os profissionais possam, sempre que necessitem ou tal se revele útil, aceder a um corpo de saber teórico e prático da mais elevada qualidade e excelência.

1.3. MODELOS DE LEITURA

Antes, tanto os investigadores como os professores entendiam a compreensão na leitura como um conjunto de sub – habilidades a ensinar, sucessivamente, de forma hierarquizada, onde o aluno não se apercebia do processo, enquanto elemento passivo das aprendizagens.

Ora, o ensino explícito de Giasson (1993) é um modelo de ensino da compreensão na leitura que privilegia a transparência da estratégia como essencial para o desenvolvimento da autonomia por parte do aluno (Azevedo & Sardinha) O aluno é, neste modelo encarado como agente interventivo e o professor é visto como um mediador. Para Giasson (1993) todo o processo assenta em cinco etapas determinantes:

- A definição de estratégias;
- A precisão da sua utilidade;
- Transparência do processo;
- Interacção com os alunos;
- Autonomia na utilização da estratégia.

A investigação tem demonstrado que o ensino explícito é uma forma efectiva de ajudar os alunos a desenvolverem estratégias independentes de compreensão e bons hábitos de leitura dizem-nos Dole, 2000; Hancock, 1999; Paris, Wixon, e Palincsar, 1986; Strickland, 1996 (cit. por Giasson).

Segundo Irwin (1986) este tipo de ensino pressupõe a aplicação do modelo com explicação, modelagem, questionamento e actividade.

Mas vejamos os modelos considerados menos actuais. Os modelos ascendentes ou de baixo para cima (bottom-up) concebem o processo de leitura como uma série de estádios distintos e lineares, nos quais a informação passa de um para o outro, de acordo com um sistema de adição e recodificação (Martins & Niza; Vaz, 1998).

Esta sequência de etapas envolvidas na identificação e compreensão dos sinais impressos é hierarquizada, deslocando-se de processos primários (i.e., juntar letras) para processos cognitivos de ordem superior (i.e., produzir sentido), ou seja, partem de operações perceptivas realizadas sobre grafemas e terminam em operações semânticas (Vaz, 1998).

Os modelos descendentes ou de cima para baixo (top-down) concebem a leitura como sendo o processo inverso ao dos modelos ascendentes, pois partem do princípio de que ler é compreender, isto é, ler é a construção activa do significado a partir de uma mensagem escrita, o que coloca em relevo o papel desempenhado pelo conhecimento geral do leitor para a compreensão do texto (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998).

Para Cruz, os modelos ascendentes e descendentes têm em comum o facto de serem modelos lineares, isto é, pressupõem que a informação circula apenas num sentido, seja ele ascendente ou descendente, sem permitirem que componentes posteriores possam influenciar componentes prévias.

Sintetizando, os modelos ascendentes consideram que o leitor parte do grafema para os lexemas, destes para a frase e da junção de frases para o texto. Os modelos descendentes sugerem que o leitor, activando os seus conhecimentos e expectativas, projecta um sentido para o texto, o qual será confirmado ou inferido.

Os que sustentam que no acto de ler são implicados, em simultâneo, e em interacção, processos ascendentes e processos descendentes, são os modelos interactivos. Aqui, o leitor recorrendo a estratégias ascendentes e descendentes, vai formulando, sucessivamente, hipóteses e criando o sentido do texto, se bem que com alguns limites ao nível da interpretação. Necessitamos de protocolos de leitura, do mesmo modo que precisamos de outros códigos e hábitos.

Vaz (1998) dá exemplos de falhas em diferentes modelos. Por exemplo, um modelo válido para explicar o processo de descodificação dos leitores principiantes, não descreve com a mesma clareza o processo de leitura hábil e fluente e que implica compreensão.

A leitura, numa perspectiva construtivista, deixa de ser encarada como um acto mecanicista, de índole perceptivo-motora, para se traduzir numa actuação cognitiva e complexa, que requer destrezas simultâneas e interactivas (Irwin, 1986).

As crianças, antes de aprenderem a ler o material impresso, têm de ter consciência da relação existente entre fonemas e grafemas, do modo como funcionam os sons nas palavras, e têm de compreender que as palavras são compostas pelos sons da fala ou fonemas.

A consciência fonológica facilita a leitura de palavras novas, já que para as ler é preciso proceder à sua segmentação.

Como nos sugere Morais (1997: 188) “O leitor hábil identifica as palavras na base de representações ortográficas e representações fonológicas” e “para chegar à constituição destes processos ortográfico e fonológico, o aprendiz-leitor baseia-se essencialmente no princípio alfabético”.

O desempenho na leitura depende não só da descodificação, como também da compreensão e habilidades interactivas que contribuem para a fluência na leitura.

1.3.1. MÉTODOS DE LEITURA

Falámos de modelos, vejamos, nesta parte do estudo uma reflexão sobre os métodos.

Anteriormente, tanto os investigadores como os professores entendiam a compreensão na leitura como um conjunto de habilidades que se ensinavam de forma sucessiva e hierarquizada.

O mais antigo dos métodos que melhor se conhece é o Método sintético, que parte das partes para o todo.

O Método global ou analítico, pressupõe um procedimento inverso ao do método sintético, partindo do todo para as partes e do conhecido para o desconhecido.

O Método analítico – sintético utiliza e aplica as vantagens do método global descendo em análise até à letra, para logo a seguir proceder à síntese da mesma palavra.

Quanto ao Método das vinte e oito palavras, aqui são contextualizadas vinte e oito palavras progressivamente, que vão sendo globalizadas, lidas e escritas e O Método Paulo Freire consiste numa proposta para a alfabetização de adultos assente na cartilha como ferramenta central da didáctica. As cartilhas ensinavam pelo método da repetição de palavras.

O Método João de Deus rege – se pela Cartilha maternal.

No que concerne ao Método Jean - Qui- Rit, este é um método gestual concebido para aprendizagem da leitura.

Enfim, muitos são os métodos, mas qual é o melhor? Não é importante definir, pois a nossa função como agentes de ensino é entender toda a complexidade do processo de leitura e proporcionar um conjunto alargado de estratégias para dar resposta às necessidades dos diferentes alunos. Mais do que os métodos em si mesmos, é o interesse e a participação activa dos alunos que representa o papel fundamental no êxito ou fracasso da aprendizagem da leitura. Ao professor cabe a tarefa de facilitar a aprendizagem dos alunos, adequando os métodos às suas dificuldades e progressos, dependendo sempre de quem são estes alunos e de onde são oriundos e obviamente que tipo de conhecimentos já são portadores.

1.3.2. O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA

A compreensão em leitura ensina-se?

Tem pertinência uma reflexão sobre o tema porque podemos afirmar, de uma forma simples, que o desenvolvimento das habilidades de leitura funcionam como os alicerces para todas as aprendizagens escolares, constituindo-se como elemento essencial para o sucesso ao nível académico, pessoal, profissional e social, como temos vindo a defender.

Piaget (1932) ensinou-nos que se constrói o conhecimento através da interacção entre o que já sabemos (conhecimento prévio) e o conhecimento novo. Mobilizamos o conhecimento adquirido previamente para compreender a informação nova: o aluno parte do que já sabe para compreender a informação desconhecida. Assim se constroem aprendizagens significativas.

Ora, a compreensão de um texto escrito é uma tarefa de grande complexidade, que exige a interacção dos vários processos cognitivos, visando a construção de uma representação mental do mesmo. Esta representação mental não é determinada apenas pelo próprio texto, mas também pelo tipo de conhecimentos que todo o sujeito traz consigo. (Sardinha, 2005)

Também no domínio da Leitura se preconiza que as aprendizagens já realizadas sejam o ponto de partida para a aprendizagem da decifração. O aluno que mais conhecimentos detém mais facilmente faz novas aprendizagens. A compreensão da funcionalidade da linguagem escrita, a descoberta das características dessa mesma linguagem, a compreensão do princípio alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica são aprendizagens a privilegiar no início da escolaridade, (Sim – Sim, 2007).

O desenvolvimento da consciência fonológica a partir de actividades de identificação, de manipulação, de segmentação e de reconstrução dos sons da língua facilita a aprendizagem da leitura, (Sim- Sim, 2007). O convívio diário com materiais escritos, incluindo os textos produzidos pelos alunos, explorados em interacção na sala de aula e a audição de textos com sentido, interessantes e desafiantes, são essenciais para se aprender a ler. Neste sentido, a sala de aula deve comportar

materiais diversificados de apoio à aprendizagem da leitura (listas, abecedários, dicionários ilustrados...), devendo ser realizadas actividades de informação nesses suportes. Aceder ao sentido dos textos implica num primeiro momento, o treino da decifração, sendo fundamental que a escola ensine as diferentes técnicas de decifração que permitem extrair sentido do material escrito. Posteriormente, aprendidas as técnicas, torna-se fundamental o ensino explícito de estratégias de compreensão que possibilitem o acesso à informação. De uma fase de leitura mais centrada no ler para aprender a ler, evolui-se para uma fase em que o ler para extrair e organizar conhecimentos é privilegiada. No desenvolvimento da competência de leitura o aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do acto de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura:

a) Na pré-leitura, o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido. Deve explicitar o objectivo da leitura;

b) A leitura consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto. Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de selecção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objectivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc;

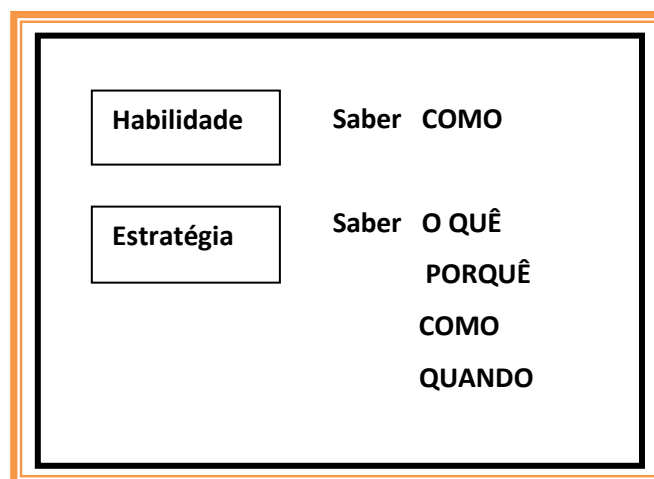
c) A pós-leitura engloba actividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos, o confronto das previsões feitas com o conteúdo do texto, (Azevedo, 2009).

No mundo actual, os alunos são confrontados com tanta informação que se torna difícil escolher entre o essencial e o que é trivial, sendo, assim, fundamental ensinar a identificar o essencial. Esta é uma competência fundamental. Um dos factores que mais influenciam a compreensão de um texto é o conhecimento prévio que se tem sobre o assunto tratado, porque a compreensão de textos exige envolvimento estratégico na construção da significação (Gee, 2000). Após a leitura orientada de alguns textos, seguindo uma mesma metodologia, deve-se parar e reflectir com os alunos sobre as estratégias, para que estes tomem consciência de como fazer para compreender um texto.

Paralelamente, devem implementar-se acções de promoção da leitura e promover a vivência de experiências de leitura gratificantes com o objectivo de transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler, partindo sempre das suas próprias experiências.

Para que o jovem leitor tenha o gosto de ler, torna-se necessário que saiba ler sem esforço e estar motivado para o fazer. Sendo certo que estas duas condições podem ser melhor conseguidas com a ajuda do professor, que deverá ser alguém atento a todas as situações enumeradas.

Com efeito, Giasson propõe-nos um modelo de ensino explícito que passamos a apresentar, onde é possível sintetizar as etapas do ensino explícito, assimilando-as aos três tipos de conhecimentos necessários à realização de uma actividade: os conhecimentos declarativos, os conhecimentos processuais e os conhecimentos pragmáticos. Esta classificação responde às questões o quê, porquê, como e quando (Stein, 1986), como, aliás, se pode ver no quadro nº2.



Quadro Nº 2: Ensino Explícito

Neste âmbito, torna-se necessário clarificar alguns conceitos:

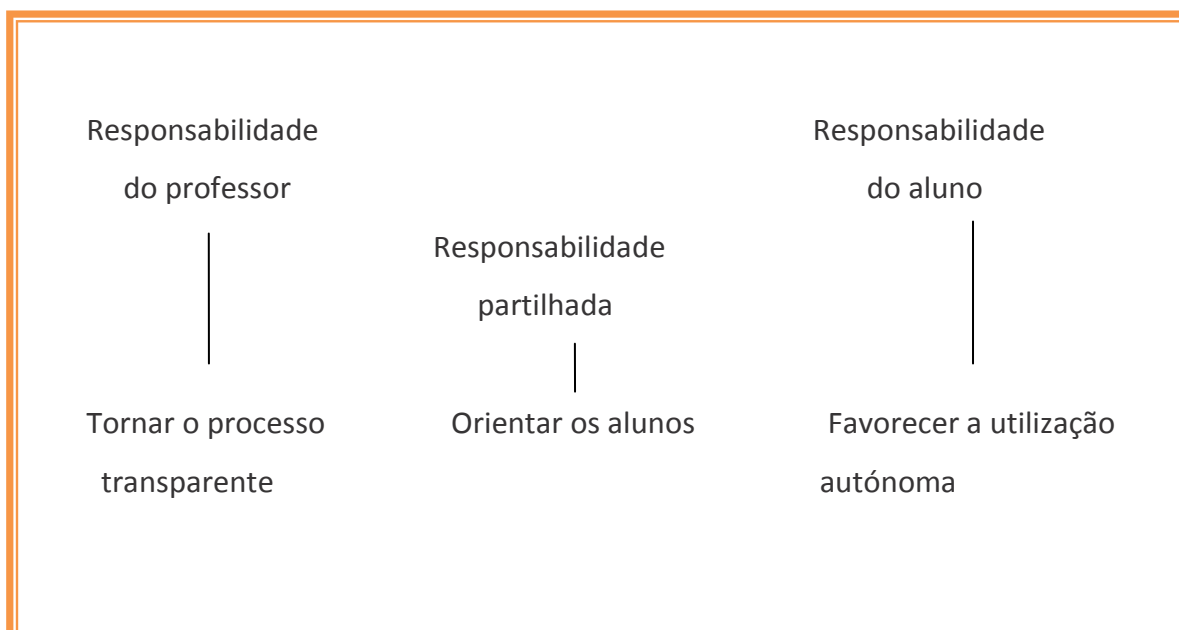
Habilidade consiste em saber como fazer;

Estratégia consiste em saber não só como fazer, mas igualmente o quê, porquê e quando fazê-lo.

O ensino explícito da compreensão de textos tem como objectivo final o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a automonitorização da compreensão, à medida que se lê um texto e que é representado em três grandes etapas:

- 1) O tomar a cargo da responsabilidade pelo professor;
- 2) A passagem gradual da responsabilidade do professor para o aluno;
- 3) O tomar a cargo da responsabilidade pelo aluno. (Pearson Leys, 1985)

De acordo com (Pearson e Dole, 1987), constatou-se, repetidas vezes, que passar pelas três etapas permite ao aluno dominar mais facilmente as estratégias. Veja-se o quadro nº 3.

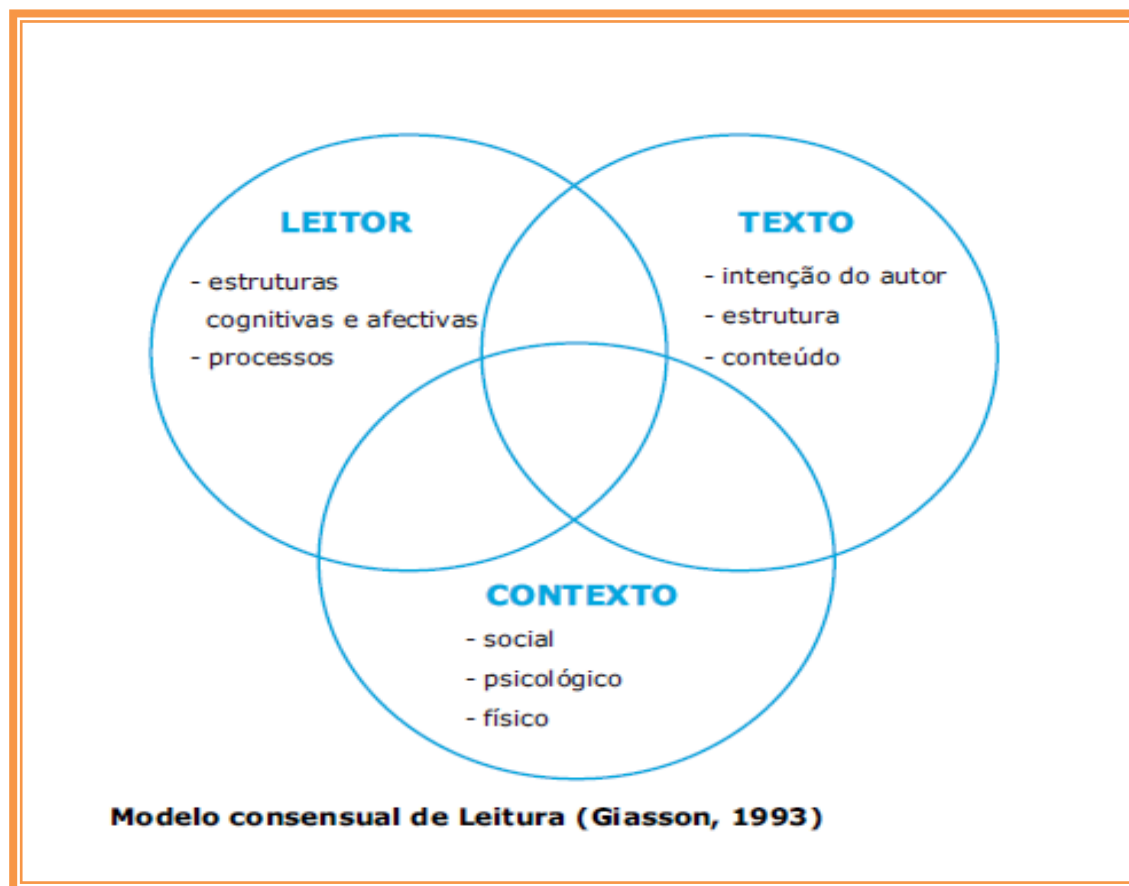


Quadro Nº3: Partilha da responsabilidade do ensino explícito (Fonte: adaptada de Pearson e Leys, 1985)

No decurso destas etapas, o professor define a estratégia a ensinar, ilustra concretamente o seu funcionamento, interage com alunos para os orientar no domínio e utilização autónoma da estratégia.

O uso do ensino explícito é apropriado no ensino de estratégias como o compreender a ideia principal de um texto, a de escrever resumos ou a de utilizar um esquema da narrativa. Importa não esquecer que este modelo visa apenas o ensino de estratégias específicas.

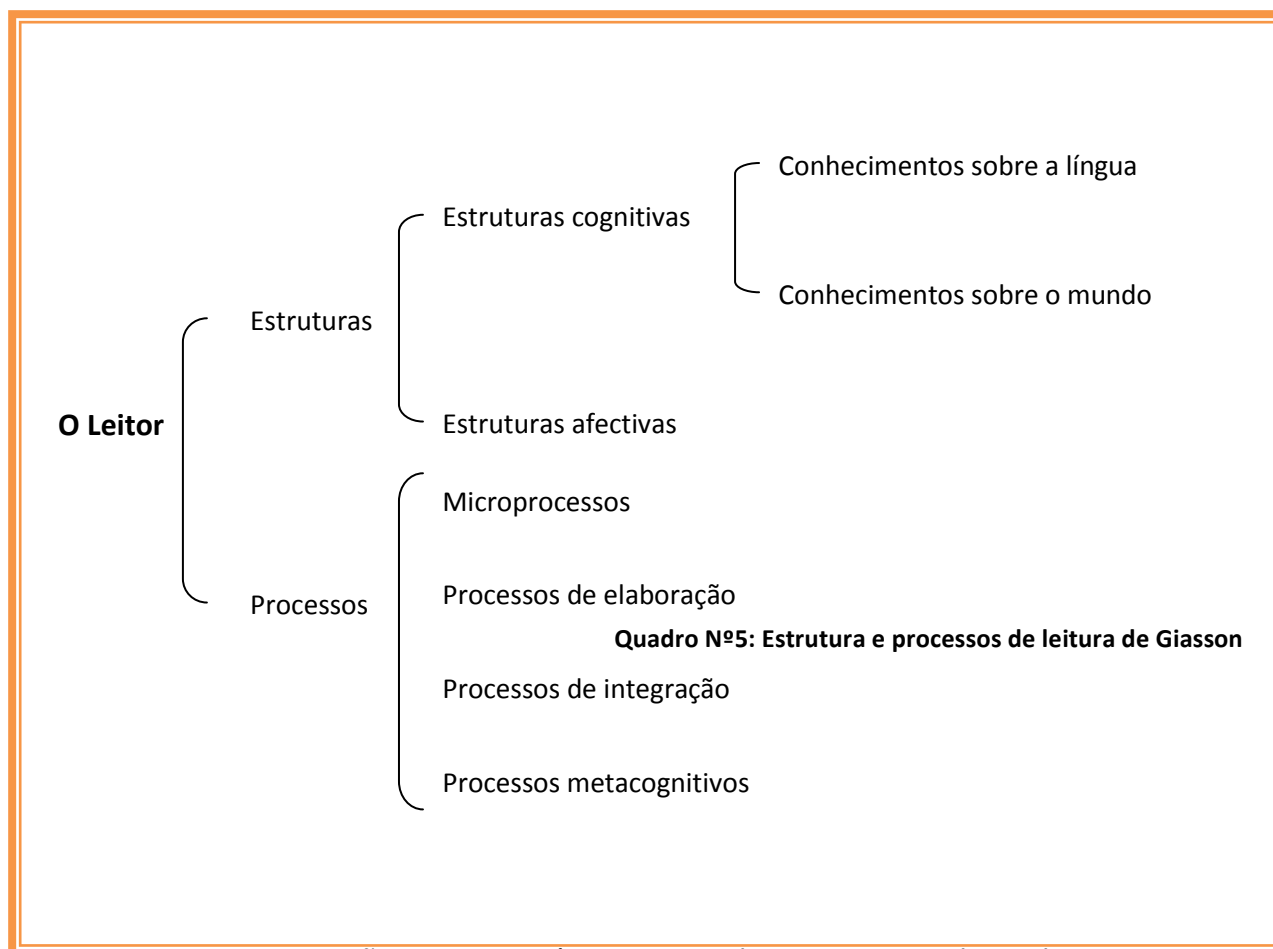
Em resumo, a compreensão leitora depende de três variáveis indissociáveis: o leitor, o texto e o contexto. Se considerarmos correcta a relação entre estas três variáveis na compreensão, dever-se-á aceitar simultaneamente ser-se mais matizado e preciso quando se fala na compreensão da leitura de um aluno em particular. A partir deste modelo não se voltará a dizer “este aluno tem problemas de compreensão” mas “este aluno perante tal tipo de texto e em tal contexto, compreende de tal modo”. Assim sendo, o professor terá todas as possibilidades para desenvolver estratégias tendo em conta o tipo de público a que se destinam.



Quadro Nº 4: Modelo consensual de Leitura (Giasson, 1993)

1.3.3. FORMAÇÃO DE LEITORES

Pela importância atribuída ao leitor, voltamos a recorrer a Giasson, onde o leitor aborda a actividade de leitura com as estruturas cognitivas e afectivas que lhe são próprias.



As estruturas são as características que o leitor possui, independentemente das situações de leitura. Distinguem-se habitualmente as estruturas cognitivas com conhecimentos linguísticos e conhecimentos sobre o mundo e as estruturas afectivas. Fora de qualquer acto de leitura, o indivíduo possui conhecimentos que utiliza em diversas situações. Uma parte desses conhecimentos e interesses dará o seu contributo no decurso de uma determinada leitura.

As estruturas cognitivas dizem respeito aos conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo que o leitor possui, como afirmámos anteriormente.

Os conhecimentos que o leitor possui sobre a língua ser-lhe-ão de grande utilidade na compreensão da leitura. Existem conhecimentos sobre a língua que a criança desenvolve de modo natural no seu meio familiar, mesmo antes de abordar a aprendizagem da leitura. Os conhecimentos que a criança desenvolveu sobre o mundo que a rodeia constituem um elemento crucial na compreensão dos textos que

terá de ler. Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores).

As estruturas afectivas compreendem a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor. Fora de qualquer situação de concreta de leitura, o indivíduo sente atracção, indiferença ou repulsa pela leitura. Segundo o grau de afinidade entre o tema do texto e os interesses específicos do leitor, este interessar-se-á imenso, pouco ou absolutamente nada por ele. As motivações que guiam o leitor detêm neste espaço uma importância crucial.

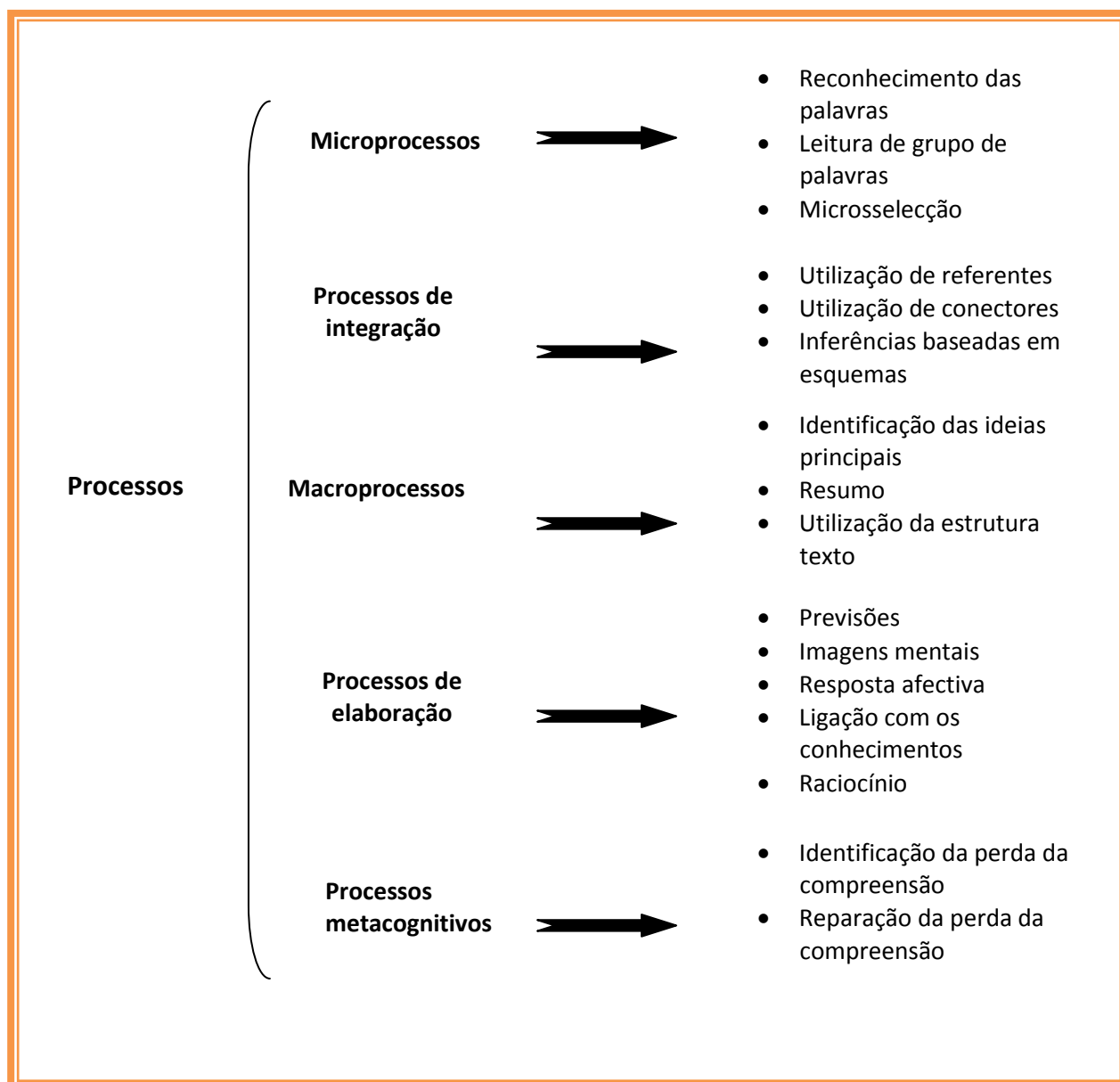
Ao leitor cabe abordar o texto com as suas próprias estruturas cognitivas e afectivas. Ao receber o texto, o leitor pode construí-lo de várias formas e várias interpretações, refere Giasson (2000). Todavia, as várias leituras não são infinitas. Há limites impostos pelo senso comum e convenções gramaticais, como refere Umberto Eco. (cit Sardinha, 2005)

A ênfase atribuída ao papel do leitor é hoje reconhecida como essencial à compreensão de um texto. Sem este, o texto permanecerá um conjunto de marcas silenciosas como refere Manguel (1998).

Os processos de leitura dizem respeito ao recurso às habilidades necessárias para abordar o texto. Estes processos realizam-se a diferentes níveis, não sendo sequenciais mas simultâneos.

Vejamos que tipos de processos interagem com as habilidades do leitor.

O quadro, a seguir apresentado, extraído de Giasson, coloca a tónica em cinco processos distintos uns dos outros: Microprocessos, Processos de Integração, Macroprocessos, Processos de Elaboração e Processos Metacognitivos.



Quadro Nº 6: Processos de leitura e suas componentes

A autora estabelece relações entre cada um deles e as aprendizagens relativas ao texto ou partes do mesmo. Os **Microprocessos** servem para compreender uma informação contida numa frase.

Os **Processos de Integração** têm como função efectuar ligações entre as frases.

Os **Macroprocessos** têm a ver com a compreensão global do texto.

Os **Processos de Elaboração** são os que permitem ao leitor efectuar inferências não efectuadas pelo autor.

Os **Processos Metacognitivos** gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação.

Só através de um ensino explícito se desenvolve a compreensão do texto. Perspectivando o desenvolvimento de compreensão na formação de leitores, cabe-nos definir quem é exactamente o leitor competente.

Ora, segundo Azevedo, o leitor competente é um sujeito reflexivo porque monitoriza a sua aprendizagem e, perante um texto consegue interagir com este de forma a absorver a nova informação integrando-a na informação já existente. O bom leitor apoia-se, de forma consciente, em quatro estratégias fundamentais: resumir, questionar, clarificar e predizer. Para Smith (1987:16) na ausência de compreensão do texto escrito reside o que diferencia um bom leitor do mau leitor.

O leitor terá de assumir uma postura activa. Deste modo, à medida que vai processando o texto, vai-lhe atribuindo significado, graças ao seu passado experiencial, que lhe permite accionar os seus conhecimentos prévios e estabelecer uma relação compreensiva com a informação nova. (Sardinha, 2005)

Consoante a tipologia textual, o leitor tem de saber escolher quais as estratégias apropriadas para a respectiva finalidade de leitura. Um leitor fluente sabe que para estudar é necessário saber salientar a informação determinante, tirar notas e fazer esquemas de textos informativos. Sabe, também, fruir silenciosamente o prazer de um texto narrativo, ou tirar partido da leitura oralizada para “sentir” a sonoridade de uma poesia ou “ouvir” um bom texto de teatro. Igualmente conhece as estratégias eficazes para ler e seguir as instruções do preenchimento de um impresso. O leitor competente sabe interagir com a leitura nos seus variados suportes.

Vejamos as principais diferenças entre o leitor fluente e o leitor com dificuldades, um mau leitor, porque de facto temos maus leitores para a vida. É um mau leitor, um leitor que lê “com o dedo”, que fica tão preso às grilhetas do texto que não pode fruir do prazer de ler nem pode retirar toda a informação que o texto lhe fornece. Numa sociedade cada vez mais apoiada na obtenção rápida de informação, os

maus leitores são confrontados com grandes dificuldades – falta de compreensão da informação que exige recurso a conhecimentos exteriores ao texto e deficiente análise do conteúdo do texto, o que vai comprometer o acesso à informação e à construção do conhecimento. E tudo isto é uma bola de neve. De cada vez que for necessário mobilizar e transferir conhecimentos para compreender outro texto sobre a mesma temática, estará, de novo, em desvantagem em relação aos leitores fluentes.

O leitor competente e hábil entende que o objectivo da leitura é construir o significado do texto escrito, o que o distingue de um leitor não hábil, que não demonstra capacidade de entendimento do significado do que lê. Em jeito de conclusão, diremos que o leitor competente é aquele que ultrapassa a superfície do texto, conseguindo interagir na criação de significados que o mesmo confere.

1. 4. TIPOS E TÉCNICAS DA LEITURA: DO TEXTO, AO ECRÃ DA TELEVISÃO E DO COMPUTADOR

Numa perspectiva estritamente linguística, leitura é a reconstituição, por parte do destinatário, da mensagem textual (literária ou essencialmente informativa) elaborada pelo emissor. E, neste sentido restrito o texto é um conjunto de palavras agrupadas em frases, sujeitas às regras da língua em que são enunciadas. (Leitura Alfabética).

Por outro lado, leitura (tal como texto) tem um significado muito mais amplo, englobando toda e qualquer mensagem dirigida a um receptor, esteja ela contida num filme, num anúncio publicitário, num cartoon, num mapa ou formulário (Leitura Imagética).

Ler revela-se uma actividade tanto mais complicada quanto maior for o número de conotações implícitas e explícitas do texto (A poesia, por exemplo, é fortemente conotativa).

Na compreensão do texto escrito importa saber como ler, porque por exemplo um texto lírico pressupõe uma leitura diferente da do texto dramático ou da leitura de um jornal.

Leitura silenciosa é sempre um bom pretexto para avaliar a compreensão linear e dedutiva de quem lê. A leitura silenciosa permite uma leitura rápida, uma vez que pronunciar vocábulos é um processo muito mais lento do que visualizar um grupo de palavras e associá-lo, mentalmente ao significado respectivo. (Manguel, 1998).

Leitura em voz alta é um tipo de leitura que pode ser utilizado como um processo de diagnóstico, que permite analisar os erros. A leitura em voz alta pode tomar várias directrizes: poderá fazer-se uma leitura dirigida se o objectivo for corrigir as imperfeições (de pronúncia, velocidade, entoação e ritmo), uma leitura expressiva se pretende utilizar o tom de voz como complemento fundamental do significado das palavras que se estão a ler; uma leitura colectiva quando se quer pôr em destaque determinadas partes de um texto, fazendo participar um número elevado de intervenientes; leitura dramatizada para a qual é necessária uma boa expressividade. A considerar ainda a leitura intensiva e a leitura extensiva, que tanto podem ser feitas silenciosamente como em voz alta; uma e outra são, por assim dizer, uma terapêutica de leitura. Com a intensiva manda-se ler, reler e voltar a ler o mesmo texto até que não haja dificuldades na leitura. Com a extensiva, pretende-se que o leitor entre em contacto com muitas e variadas experiências de leitura, nomeadamente para ultrapassar deficiências relativas à compreensão global de textos escritos. Vejam-se os objectivos da leitura extensiva:

- Alargar os horizontes da informação que o leitor possui;
- Contextualizar uma obra, um autor;
- Fomentar a imaginação;
- Reforçar a aquisição de hábitos de reflexão crítica;
- Aperfeiçoar métodos e técnicas de trabalho;
- Desenvolver sentimentos.

Com estes objectivos podemos afirmar que a leitura extensiva não tem finalidades concretas, nem limites definidos.

A capacidade de ler está dependente de múltiplos factores:

- Capacidade intelectual;
- Visão e saúde física;
- Ambiente familiar;
- Equilíbrio emocional;
- Maturidade Social....

Numa sociedade de consumo, como a actual em que vivemos, que muda à velocidade de cruzeiro, onde tudo se nos apresenta digeridamente facilitado rápido e veloz, num tempo em que os media dão primazia ao imediatismo comunicacional da imagem, numa altura em que as aparências sociais tendem a transformar-se na própria realidade e os objectivos de vida são definidos em função de pressupostos utilitários e economicistas, será quase obrigatório concluir que a leitura, actividade que exige esforço, tempo, descrição, sem visível utilidade imediata, estaria condenada a desaparecer ou a ver drasticamente reduzido o número de praticantes, colocando em risco a Galáxia de Gutenberg. Acreditamos, contudo, que a recente revolução electrónica e as crescentes exigências sócio profissionais ditadas pela concorrência e pela qualidade, fazem com que se possa afirmar que a leitura constituiu uma actividade nobre de valor crescente, que nunca será substituída pelo áudio – visual.

Creemos, todavia, ser importante reconhecer o papel da imagem visual no mundo moderno, invadido pelos media electrónicos. No ensino escolar tornam-se sobretudo úteis e a sua importância aumenta, quando os alunos os utilizam como auxiliares de estudo. Dizem-nos alguns autores que as novas tecnologias fizeram emergir na escola novos espaços de construção do conhecimento que, com a participação empenhada dos alunos, extravasam os muros da escola, da cidade do país (Cruz, 2008), pelo que a escola teve de alterar a sua concepção tradicional, começando a estabelecer pontes com outros universos de informação e abrir-se a outras situações de aprendizagem. (Cruz & Carvalho, 2005)

Ao ser proporcionada ao aluno a utilização de novos recursos, nas salas de aula e também em ambiente familiar, novos desafios se colocam aos professores como agentes educativos e novos caminhos se abrem. Mas, o professor deve ser ele também um sujeito informado no que concerne à utilização destas novas ferramentas.

De acordo com Morais (1997), é quase inútil discutir sobre a importância e o papel que os computadores assumem na nossa vida e no ensino. Na realidade, os computadores podem apoiar o aluno e o educador nas suas tarefas e o seu lugar no ensino é de capital importância.

A rádio, o cinema, a televisão e os media individuais são meios de comunicação deveras importantes na formação dos jovens de hoje, mas a leitura recreativa é fundamental. Na verdade, ler pode constituir uma das maneiras mais agradáveis, enriquecedoras e duradouras de aprendermos com a experiência dos outros. A leitura nestes novos suportes é hoje uma realidade à qual não nos podemos alhear.

De facto, com as tecnologias da informação e comunicação, abrem-se novas oportunidades no processo de ensino aprendizagem, mas também um novo espaço imprevisível e cheio de incertezas. Estão, assim, criados inovadores espaços de construção do conhecimento, abertos e flexíveis, que necessitam da postura tutorial do professor, como alguém aberto ao conhecimento numa perspectiva pluridimensional.

1.4.1. LEITURA E LITERATURA INFANTIL

Promover a leitura significa proporcionar «tempos e espaços de leitura diversificados e atraentes». (Herdeiro, 1988: 46)

Se o texto literário é um espaço onde confluem diferentes mensagens, a sua polifonia intertextual, quando devidamente orientada e experimentada, conduz o sujeito em aprendizagem a considerar realidades e a aumentar, quer a sua competência linguística, quer a enciclopédica, como já referimos, baseando-nos em Fernando Azevedo.

Assim sendo, e de acordo com Julia Kristeva (1978: 120-121), falar de texto literário coincide com a tomada de consciência do processo de leitura em si como um acto cooperante. Ao abordar textos de qualidade literária, a criança forma uma competência linguística cada vez mais enriquecedora, a par da sua competência enciclopédica.

Para reconhecer o imaginário enquanto ciência que dignifica a imaginação criadora da criança, temos de proceder a um estudo sério sobre a diferenciação dos seus processos de representação e a sua completa teia de imagens. Segundo a opinião de grandes estudiosos dignificar o imaginário é: "(...) arrancar a imagem ao seu estatuto degradado e marginal, a fim de o reabilitar enquanto instância mediadora entre o sensível e o intelectual". (Araújo; Wunenburger, 2003a: 37)

É hoje do conhecimento geral que os nossos alunos apresentam algum défice na construção do seu imaginário. O mundo do imediatismo em que vivemos não permite interacções que a construção do imaginário exige.

Se considerarmos que todo o discurso é um sistema semiótico dinâmico, que relaciona diferentes símbolos e teias de imagens, temos de conhecer as grandes generalizações através das quais ele se constrói e forma os textos literários que fazem o apelo à noção do imaginário. Um correcto arranjo literário tem de enriquecer a realidade efectiva das figuras propostas no texto (explicadas pelas teorias linguísticas e literárias) com a legitimidade do simbolismo que é a marca incontestável de uma herança dos tempos primórdios da humanidade. Com efeito, antes contavam-se contos, mas hoje parece não haver espaço para eles.

A literatura de potencial recepção infantil porque não é inocente, mas sim fruto de um autor, de uma época, de uma sociedade, encerra uma responsabilidade formativa, não só ao nível literário e estético, mas igualmente ao nível social e ético, não sendo por isso estranho constatar a vitalidade e a constância destas temáticas, nos textos literários para crianças ao longo dos anos.

Mas, para a existência de uma verdadeira Literatura de recepção Infantil, torna-se necessário formar verdadeiros mediadores, já que frequentemente as obras de Literatura Infantil são escritas e lidas por adultos, sendo as crianças os seus receptores.

Ora, segundo Cerrillo (2006), ler não é um jogo, mas uma actividade cognitiva. O mediador de leitura deve então ter como funções: criar e fomentar hábitos de leitura, ajudar a ler por prazer, orientar a leitura extra-escolar, coordenar e facilitar a selecção de leituras segundo a idade e o interesse, preparar, realizar e avaliar animações de leitura. O mediador deve reunir determinados requisitos: ser leitor habitual, ser capaz de transmitir e partilhar o prazer de ler, conhecer o grupo, ser criativo e imaginativo, conseguir informação renovada e ter formação literária, psicológica e didáctica.

A figura do mediador é fundamental, uma vez que pode contribuir para que a criança efectue leituras mais profundas do texto literário, auxiliando-a nesse trabalho de exegese. De acordo com Cerrillo (2007), uma vez que o mediador, na literatura infantil, é normalmente o primeiro receptor da obra, será ele que facilitará às crianças ideias e caminhos para realizar suas leituras possibilitadas pelos textos literários, na medida em que estes encerram uma dimensão plurissignificativa permitindo à criança leitora diversos níveis de leitura. Os leitores fazem-se mas os não leitores também.

A importância do mediador/educador como detentor da capacidade didáctico - pedagógica de seleccionar, organizar e gerir os comportamentos e as estratégias conducentes à apropriação da leitura por parte da criança que, dada a sua natureza e distanciamento dessa competência, necessita de estratégias lúdico – expressivas que a ajudem a aceder ao conteúdo textual presente em cada livro, assume uma importância fundamental.

A mediação leitora em idades escolares exige a criação de intencionalidades levadas a cabo na sala de aula, onde a criança, gradualmente, aprende concepções sobre a leitura. Não é fácil ser mediador. Vejamos os parâmetros que apontam requisitos imprescindíveis:

- Ser leitor;
- Partilhar e transmitir o prazer pela leitura;
- Acreditar verdadeiramente na sua actividade de mediador;
- Ser criativo;
- Estar informado e actualizado;

- Possuir alguma formação literária básica.

Afirmar a existência de uma Literatura Infantil tem oferecido algumas situações problemáticas. Para alguns investigadores não se trata uma verdadeira Literatura Infantil. Em nossa opinião, a afirmação da Literatura Infantil enquanto tal passa, inevitavelmente, pela figura do mediador quando este for capaz de preencher no texto os espaços em branco que este transporta.

Mergulhão (2007), apresenta-nos alguns aspectos histórico, sociais e culturais que contribuíram para a negação deste sistema semiótico literário Infantil.

[...] (i) a pouca relevância e o descrédito concedidos pelos estudos epistemológicos, culturais e pedagógicos pré-rousseeanistas à infância e às suas representações sócio-culturais e literárias (Cf. Jan, 1985: 8), com implicações directas ao nível da inaceitação da existência de uma produção textual (literária ou não literária) destinado ao público infantil;

(ii) o perspectivar a criança como um ser limitado ao nível das suas capacidades intelectual, perceptiva e estético - valorativa, o que, por um lado, inviabilizaria o seu acesso ao universo simbólico e metafórico do texto literário (que não lhe seria, portanto, expressamente endereçado), e, por outro, obrigaria à imposição de “constrangimentos sócio-semióticos” (Diogo, 1994: 12) que se traduziria pela perda do valor literário do texto e pela sua redução a um grau mínimo de inteligibilidade (quase) infantilizante. (Mergulhão, 2007: 328)

A mesma autora apresenta-nos alguns factores que vêm contribuindo para a mudança que implica a aceitação da Literatura Infantil no nosso país.

- a)** Proclamação do Ano Internacional do Livro Infantil, em 1974, e do Ano Internacional da Criança, em 1979;
- b)** A inclusão da disciplina de Literatura para a Infância nas Escolas do Magistério Primário e, mais tarde, nas Escolas Superior de Educação;
- c)** O alargamento da rede de Bibliotecas públicas e, paralelamente, a revitalização das bibliotecas escolares;
- d)** O aparecimento de prémios literários atribuídos por entidades estatais, como a Secretaria de Estado do Ambiente, a Secretaria de Estado da Cultura e ainda por Editoras e Fundações públicas ou privadas, como a associação Portuguesa de Escritores ou a Fundação Calouste Gulbenkian;
- e)** O ressurgimento da secção portuguesa do IBBY (Internacional Board on Books for Young People), com diversas nomeações à respectiva Lista de Honra;
- f)** As candidaturas ao prémio Hans Christian Andersen;

- g)** O número crescente de jornadas, colóquios e congressos nacionais e internacionais dedicadas à Literatura para a Infância e Juventude, promovidas pelas Universidades e Institutos Politécnicos;
- h)** A publicação, a partir dos anos oitenta, de diversas Histórias da Literatura Portuguesa para crianças;
- i)** O eclodir de uma crítica especializada que, em algumas publicações pedagógicas, jornais e revistas, promove a divulgação de textos para os mais novos e que adquire maior pujança com a publicação periódica da revista *Malasartes* (a partir de 1999).
- j)** O surgimento, nos anos noventa, de uma produção crítica e ensaísta de grande qualidade, em alguns casos resultantes de investigações académicas sobre a Literatura para crianças. (Mergulhão, 2007: 332)

No dizer da autora citada, a Literatura Infantil aponta para uma simbiose estética que visa um receptor de informação, sujeito a mudanças cognitivas afectivas e comportamentais. Assim, as obras de Literatura Infantil visam bitextualidade ou seja articulação semiótica entre o texto verbal e o texto gráfico - plástico. O texto verbal facilita e desenvolve a descodificação e a interpretação, pois é a partir dele que o leitor – criança constrói o seu universo imagético, conjugado por factores mágicos onde o espaço imagético o complementa. Mas, também as imagens que ilustram a Literatura Infantil ajudam a criança a entrar no mundo simbólico da representação, ajudando-a a desenvolver a sua educação estética.

Diz-nos Bortolussi (1987) que a criança se acomoda num processo que vai do imaginário ao real, através da própria socialização. É um processo gradual que necessita tempo.

Mas, toda a criança durante este estágio vai vivendo uma espécie de autismo onde desenvolve a sua imaginação. Assim, a imaginação ou fantasia é no dizer da autora uma actividade necessária vivida entre a repetição e o jogo.

Vejamos então os tipos de fantasia enumerados por Bortolussi:

- Fantasia onírica que representa o inconsciente, traduzindo os desejos e as angústias.

El símbolo, la codensación, la fusión, la anacronia, la fragmentación, la antítesis, la transformación y la inversión de las leyes naturales. Mencionemos también, bajo esta clasificación, el sueño diurno, en que el yo se imagina como centro de actividades imaginativas que constituyen una inversión de su realidad cumplen

una función compensatória, en cuanto satisfacen un deseo o remedian una insatisfacción. (Bortolussi, 1987: 97)

➤ Fantasia patológica que está ligada ao imaginário e ao medo e consiste numa deformação incontrolada da realidade.

Es aquella actividad imaginativa condicionada por el miedo, algún complejo exagerado en forma de obsesión, y que constituye una deformación incontrolada de la realidad. (Bortolussi, 1987: 97)

➤ Fantasia prometeica que faz previsões sobre o futuro, baseada em experiências do passado.

Consiste en una proyección en el futuro de experiencias anteriores. Esta clase de fantasia es la que permite la conversión del “veleidismo” del sueño diurno en praxis o acción. (Bortolussi, 1987: 98)

➤ Fantasia creadora, intelectual que nasce de uma intuição e opera por estímulo externo espontâneo.

La fantasia creadora nace de una intuición y opera no por estímulo externo, sino espontaneamente. (Bortolussi, 1987: 98)

➤ Fantasia primitiva mítica que tem a ver com o mito, tratando de seres excepcionais.

La actividad mítica del hombre constituía o bien una explicación precientífica de fenómenos naturales o sucesos extraordinarios – cumplen una función racionalizante-o bien un intento de estabilización de la vida interpersonal-cumplen ina función social. (Bortolussi, 1987: 98)

➤ Fantasia lúdica que não sendo uma actividade meramente infantil, está também presente nos adultos como jogo de fantasia.

La fantasia lúdica es una actividad no sólo infantil, mas también adulta, aunque toma, en cada caso, formas distintas. La disposición fantástica se manifiesta por primera vez en la vida humana como fantasia de juego. (Bortolussi, 1987: 98)

Com efeito a imaginação e o fantástico ajudam as crianças contribuindo para o entendimento do mundo que as rodeia. À medida que a criança procede à assimilação do mundo real diminui a sua necessidade de fantástico. No adulto passa-se exactamente o contrário: a necessidade do fantástico e do imaginário ajuda-nos a viver.

Também Vitor Aguiar e Silva (1981) se refere à Literatura Infantil como um texto de expressão linguística marcada pela originalidade e pela figura ao estereótipo.

Diz-nos o autor que [...] efeitos rítmicos, jogos rimáticos, aliteraões, sugestões fono-icónicas, exercícios de dicção com sequências difíceis ou raras de fonemas, ilustração das matrizes semânticas das palavras, revelação da força expressiva e comunicativa das metáforas, (Aguiar e Silva 1981:334). São fundamentais para que a criança entre no sistema modelizante primário.

Aliás, esta concepção de texto é também apresentada por Cervera, (1992:11) enquanto texto pleno de magia e toque artístico escrito especialmente a pensar nas crianças.

Assim, e em traços gerais, a Literatura Infantil pode ser entendida com “toda producción que tiene como vehiculo la palabra com un toque artistico e creativo y como destinatário al niño”. Definição que enfatiza a literariedade dos textos e a especificidade do destinatário, à semelhança da que é proposta por Aguiar e Silva (19981: 11): “A Literatura Infantil é a Literatura que tem como destinatário extra-textual as crianças”.

Terminamos, recorrendo a Padrino (1992), que vê neste tipo de literatura uma função propedêutica, no âmbito do sistema modelizante secundário.

Como toda a arte, a Literatura Infantil influencia a mente da criança e contribui para a sua formação, desenvolve o espírito crítico e gosto pela sonoridade e beleza das palavras.

Após esta reflexão, repleta, de alguma dualidade, convém referir o papel do adulto como agente educativo na orientação das leituras. Entendemos que não deve impor um modelo, deve sim, pelo contrário, dar a conhecer alternativas às crianças por

forma a promover a educação estética. Nesse sentido, caberá ao mediador que já atrás referimos, ter critérios nas atitudes a tomar e acções a desenvolver. Mas, a leitura exige um processo compreensivo como temos vindo a defender. Vejamos as formas de interagir com o texto numa óptica de aprendizagens significativas. Em Albuquerque (2007) encontramos as seguintes componentes:

Componente activa que se resume na dificuldade em reflectir sobre um processo que não é directamente observado, já que cada história se constrói na mente da criança e é organizada antes de ser articulada verbalmente. Por isso mesmo:

A atenção dos professores deve então recair sobre a compreensão estabelecida pelos alunos em geral, obrigando-os a esclarecer-nos sobre o texto e não ficar à espera passivamente que o docente forneça todas as explicações. (Albuquerque, 207:503)

Componente criativa que tem a ver com o que cada leitor vai gerando na sua mente, ao projectar-se dentro do texto e criando uma ilusão de diálogo com o autor.

Esta é uma perspectiva a que crianças se adaptam com grande facilidade, não estando nós a referir um dialogismo à Bakhtin, mas antes, a um “pôr-se no lugar dos outros”, a dar uma possibilidade ao pequeno leitor de multiplicar as suas experiências vividas, transformando-as em probabilidades abstractas, e em distinguir o mundo circundante do mundo imaginário do “quem me dera”, do sempre possível. (Albuquerque, 207: 503)

Componente única irrepitível, pois cada leitura é única. Mesmo que o texto não varie, alteram-se os momentos imaginativos.

Portanto, devemos sempre potenciar a expressão e o respeito pela interpretação e discussão individual, que leva cada criança a debruçar-se sobre os textos como se eles fossem sempre novos. (Albuquerque, 207: 504)

Componente cooperativa resultante do facto de cada texto ser um diálogo entre duas mentes, a do produtor e a do receptor.

Vimos portanto que: 1) as obras abertas enquanto movimento caracterizam-se pelo convite a fazer a obra com o autor; 2) num nível mais amplo (...) existem aquelas obras que, já completadas fisicamente, permanecem abertas a uma germinação contínua de relações internas que o fruidor deve descobrir e escolher acto de percepção da totalidade dos estímulos; 3) cada obra de arte, ainda que produzida em conformidade com uma explícita ou implícita poética da necessidade, é substancialmente aberta a uma série virtualmente infinita de leituras possíveis, cada uma das quais leva a obra a reviver, segundo uma perspectiva, um gosto, uma execução pessoal. (Albuquerque, 2007: 504)

Cabe então, ao professor, mediador, a tarefa de ter em conta estas quatro componentes para poder, assim, potenciar e angariar respostas positivas, que levem à interacção dos seus alunos com o texto, por forma a proporcionar aprendizagens significativas e novas e renovadas visões do mundo.

II. O ESTUDO: METODOLOGIA

2.1. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A nossa experiência pedagógica tem como objectivo trabalhar a compreensão leitora dos nossos alunos, porque ao mesmo tempo que desenvolvemos estratégias nessa perspectiva, vai-se medindo, sendo esse um processo simultâneo com o anterior. Vejamos o que nos dizem alguns autores na perspectiva de se poder medir a compreensão leitora.

2.2. A COMPREENSÃO LEITORA: COMO MEDI-LA?

Ao reflectirmos acerca da investigação sobre a compreensão da leitura, remetemos para Irwin (1986), Giasson (2000) e Solé (2001), entre outros, que nos propõem um conjunto de processos simultâneos de leitura, em interacção permanente com habilidades cognitivas necessárias para a compreensão do texto escrito. Analisando o acto de ler/compreender o texto escrito, parte-se para a compreensão dos elementos da frase, para a procura de coerência, para a construção de modelos mentais capazes de permitirem ao leitor, em conjugação permanente com os seus conhecimentos, captar os elementos essenciais e os processos metacognitivos que o levam a gerir todo o processo de compreensão. (Sardinha, 2005)

Ao avaliarmos a compreensão leitora dos alunos deveremos ter em conta a forma como é concebida a compreensão. Tanto pode ser entendida como uma série de sub-processos na opinião de Johnston (1983) e Davis (1972) como um processo uno e indivisível para Thorndyke (1974) e Clark (1979).

O Programa Nacional de Ensino do Português apresenta algumas sugestões/testes que podem medir a compreensão leitora das crianças.

Vejamos alguns exemplos presentes nos quadros se seguem:

- Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras – quadro nº 7;
- Teste de Compreensão de Leitura de Lobrot, quadro nº 8;
- Decifrar: Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura, quadro nº 9;
- Lê e Compreende, quadro nº 10.

Teste de Leitura de Palavras e Pseudopalavras

Autor	Ângela Pinheiro Adaptação para o português europeu de M. Nazaret Trindade
Objectivo	Avaliar a capacidade de decifração Via de acesso ao léxico
População – alvo	1.º Ciclo
Forma de Aplicação	Individual
Materiais	Caderno de teste e folha de resposta
Estrutura	96 Palavras 96 Pseudo - palavras controladas segundo a frequência, extensão, lexicalidade e regularidade. Nota: Listas apenas em formato papel.
Notação e interpretação	1 ponto por resposta certa 0 pontos por resposta errada

Quadro Nº7: Teste de leitura de palavras e pseudopalavras

Teste de Compreensão de Leitura de Lobrot

Autor	M. Lobrot Tradução e adaptação de Maria Nazaret Trindade
Objectivo	Avaliar a compreensão de leitura de frases
População-alvo	1.º Ciclo do Ensino Básico
Forma de Aplicação	Individual ou colectiva
Materiais	Caderno de teste e folha de resposta
Estrutura	O teste é constituído por 36 frases isoladas incompletas, e a tarefa da criança consiste em completar cada frase seleccionando a palavra correcta entre cinco dadas
Notação e interpretação	1 ponto por resposta certa 0 pontos por resposta errada

Quadro N.º8: Teste de compreensão de leitura de Lobrot

Decifrar: Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura

Autor	Emílio Eduardo Salgueiro
Objectivo	Averiguar a capacidade de leitura oral correcta de palavras isoladas, de grau crescente de dificuldade de decifração (p. 25). Cálculo de Idade de Leitura Cálculo de Quociente de Leitura
População-alvo	Crianças do 1.º Ciclo E.Básico (6-11 anos)
Forma de Aplicação	Individual
Materiais	CD-rom para instalação da prova em PC. Computador
Estrutura	Duas séries paralelas, de 10 palavras cada, por cada grupo etário (6 grupos)
Notação e interpretação	1 ponto por resposta correcta 0 pontos por resposta errada

Quadro Nº9: Decifrar: Prova de avaliação da capacidade de leitura

Lê e Compreende

Autor	José Augusto da Silva Rebelo
Objectivo	Compreender a leitura de frases
População-alvo	3.º e 4.º anos escolaridade
Forma de Aplicação	Individual ou colectiva
Materiais	Lista de 27 itens de compreensão de frases, incluindo: 6 completamento de frases 1 adequação semântica 7 correspondência frase/gravura 7 identificação da paráfrases 6 ordenamento de frases
Estrutura	Identificação, através de escolha múltipla, de palavras correspondentes a um desenho.
Notação e interpretação	1 ponto por resposta correcta 0 pontos por resposta errada

Quadro Nº10: Lê e compreende

Diz-nos Giasson, já citada, que são várias as questões que medem a compreensão leitora: escolha múltipla, cloze, textos para ordenar, testes de verdadeiro ou falso...

De facto a avaliação é parte integrante do currículo, devendo ter por base os seguintes princípios orientadores:

- Procedimentos de avaliação adequados aos objectivos definidos de forma operacional;
- avaliação com carácter formativo;
- avaliação sumativa de modo a permitir a análise da posição relativa do aluno (turma, escola).

Na avaliação da leitura é importante saber:

- O que estamos a avaliar - Produto (mudança de conhecimentos operadas);
- Processo (competências mobilizadas);
- Para que estamos a avaliar.

O acto de ler compreende desde a descodificação dos símbolos gráficos até a análise reflexiva de seu conteúdo, portanto, para que possamos avaliar a leitura é necessário oferecermos textos pequenos mas completos cujo tema desperte a atenção e o interesse do indivíduo sob teste. Com crianças podemos utilizar livros de história ilustrados ou até mesmo regras de jogos, charadas e desafios. Com adolescentes e adultos podemos trabalhar outros tipos de textos como crónicas e reportagens de jornais e revistas, deixando para que ele escolha o de seu maior interesse. A leitura deve ser realizada em voz alta e em voz baixa e a compreensão avaliada por meio da reprodução oral da história lida (reconto) e por meio da resposta a questões de múltipla escolha, cloze, ordenação de texto etc. A compreensão da leitura requer capacidades cognitivas, como a elaboração de inferências, como conhecimento do vocabulário, da sintaxe, entre outras (Braibant, 1997).

As técnicas de avaliação devem ser seleccionadas em função dos objectivos da avaliação, sendo que as técnicas mais usadas habitualmente são:

- **Testes estandardizados** (referenciados a normas/a critério). Implicam a existência de um conjunto de procedimentos controlados
- **Testes informais** - Provas referenciadas a critério, mas baseadas em objectivos de classe / turma / escola, que podem ser mais ou menos coincidentes

com os objectivos e conteúdos pré-determinados. Este tipo de testes não dão garantia de precisão e validade.

Também os registos são considerados instrumentos essenciais na avaliação.

Estes podem partir da observação do comportamento espontâneo dos alunos e devem ser desenhados de acordo com os objectivos de avaliação preconizados. O registo deve permitir avaliar velocidade de leitura e/ou precisão de leitura e os erros de leitura, com o objectivo de os classificar e levantar hipóteses quanto à sua origem.

2.3. OBJECTIVOS

Outros objectivos específicos se articulam com o primeiro – Medir a compreensão leitora dos alunos que compõe a nossa amostra:

- Dinamizar e promover a leitura na sala de aula e para além desta;
- Desenvolver estratégias no âmbito de uma verdadeira didáctica do texto literário.

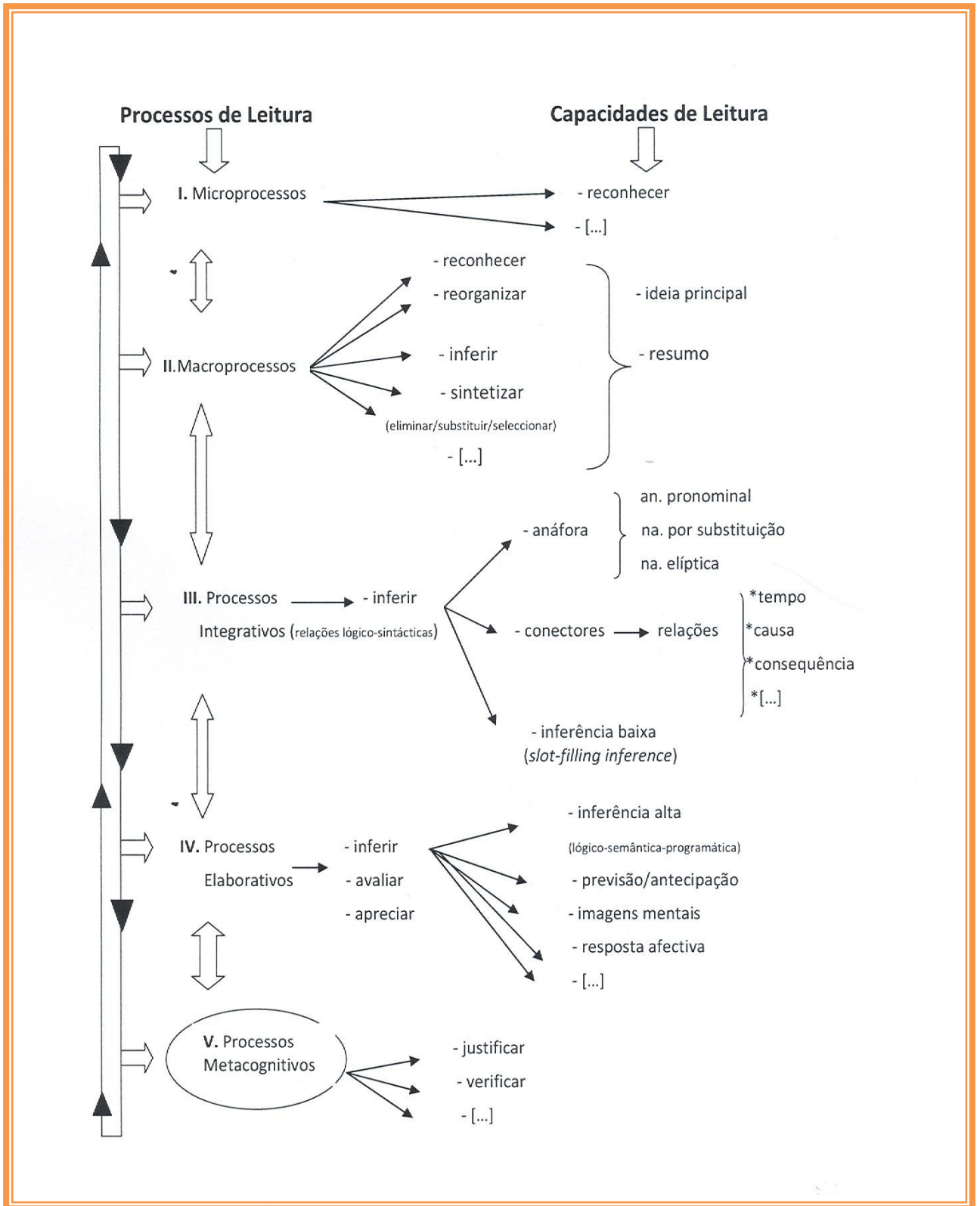
Aliás, as competências do Currículo Nacional referem a leitura e a sua compreensão de uma forma tão pronunciada que vale a pena assinalar:

- Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento;
- Compreender o essencial dos textos lidos;
- Ler para formular apreciações de textos variados;
- Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória;
- Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.

2.4. INSTRUMENTAÇÃO

Os instrumentos elaborados foram construídos com base em quadros conceituais de que se deu conta anteriormente. Assim, todos eles se encontram alicerçados nos cinco processos de compreensão na leitura preconizados por J.Irwin (1986) e J. Giasson (1993), cada um dos quais estabelecendo correspondência com determinadas capacidades de leitura (recorrentemente implicando-as, ou implicando-se nelas), sendo a maior parte destas emanada do modelo definido por J. Tollefson (1989) numa lógica que visa aquilatar de quais dos referidos processos e capacidades de leitura testados se encontram mais desenvolvidos na leitura de narrativas, por parte dos sujeitos respondentes.

Para melhor compreensão do estudo, segue-se o quadro-síntese de leitura, baseado em quadros teóricos de autores como J.Irwin (1986), J.Giasson (1993) e J. Tollefson (1989).



Quadro Nº11: Processos de Leitura/Capacidades de Leitura. In Pimenta, 2005:69

2.5.CONTEXTOS

O modelo de Giasson, referido ao longo deste estudo coloca em interação o leitor, o texto e o contexto. Embora sem utilizarmos as variáveis relativas ao contexto, entendemos que o facto de o qualificarmos, traz à nossa investigação um outro equilíbrio. A escola EB1 de Valverde, concelho do Fundão é um edifício tipo “Plano dos Centenários”, constituído por dois pisos, com duas salas de aulas, com cerca de trinta e oito alunos no total, uma sala devoluta e outra onde funciona a BECRE.

O seu estado de conservação neste momento é bom, pois sofreu obras de remodelação, tanto no edifício como no espaço envolvente, assim como aquecimento central.

Cada sala está equipada com mesas e cadeiras novas, um quadro, placards, armários em bom estado de conservação. Contudo, a escola é muito carenciada em recursos materiais tais como: computadores nas salas de aula, mapas, balanças, pesos, unidades de medida, jogos didácticos e lúdicos e também materiais para desenvolver as Actividades de Enriquecimento Curricular.

O meio é essencialmente rural, o nível económico é baixo e não proporciona um grande número de vivências, pelo que a escola tem de ser um marco e um meio propício que alicie estes alunos à prática da leitura, tal com é apontado no Plano Nacional de Leitura.

Também o Projecto Curricular de Turma aponta para a melhoria dos resultados ao nível da Língua Portuguesa sendo que o Projecto Educativo tem como missão formar cidadãos críticos, conscientes, participativos, capazes de interagir e intervir na realidade e responder às necessidades emergentes da sociedade. Promover o sucesso desenvolvendo competências e consolidando valores. No sentido de dar consistência à missão, é fundamental o desenvolvimento da compreensão leitora, entre outras competências relacionadas com a Língua Portuguesa.

Devemos ainda alertar que alguns condicionantes foram transversais ao estudo.

Como Formadora Residente no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português e como Coordenadora do Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico não me foi atribuída turma. Assim, devo mencionar que para além de mim, e dos alunos, esteve também envolvida no desenvolvimento da actividade que motivou o estudo, a professora da turma.

2.6. SELECÇÃO DA AMOSTRA

Pela complexidade de todo o processo de ensino/aprendizagem da leitura, este cria logo à partida, a necessidade de delinear não só o campo de acção onde o investigador vai exercer a sua tarefa de investigação, mas também a amostra.

Assim, o âmbito da selecção dos sujeitos foi a turma de terceiro e quarto anos da escola EB1 de Valverde. Salientamos o facto desta turma ter sido uma turma PNEP no ano 2008/2009.

A turma é constituída por 20 alunos, 10 de 3º ano e 10 de 4º ano. Encontram-se todos a frequentar pela primeira vez o respectivo ano.

O nível de escolaridade dos pais é médio/baixo. Vai do 4º ano ao 10º ano nos pais, nas mães vai do 4º ano ao bacharelato, sendo ligeiramente mais elevado.

Consequentemente, o emprego é de baixo nível, registando-se algum desemprego, principalmente nas mães, sendo a tendência para aumentar.

A turma é bastante heterogénea quer a nível de aquisição de aprendizagens quer no tempo necessário à realização das tarefas propostas. O facto de serem dois anos de escolaridade, a falta de atenção/concentração e a pouca autonomia na realização dos trabalhos são alguns entraves ao decurso normal das actividades.

No entanto, para se induzirem hábitos de leitura autónoma são necessárias muitas actividades de leitura orientada. Assim, a leitura e a motivação da leitura estão sempre presentes no desenrolar de actividades diárias.

Devemos ainda salientar que foi eleita como competência geral prioritária a desenvolver nesta turma:

A promoção da qualidade do sucesso escolar, incentivando o trabalho autónomo e persistente, a organização do trabalho e a criação de hábitos de leitura que visem o desenvolvimento da compreensão leitora.

Todavia, o processo de leitura é demasiado complexo e a compreensão do texto escrito reveste-se de múltiplos aspectos como refere Sequeira (1990):

[...] constitui assim um processo activo no qual o leitor usa os seus esquemas cognitivos de compreensão (onde a memória tem papel fundamental) para extrair significado do texto. (Sequeira, 1990: 43)

Juntámos aqui a citação de Sequeira, porque entendemos que nunca é demais lembrar a multiplicidade de factores inerentes à compreensão em leitura.

2.7. ACTIVIDADE PRÁTICA (Justificação da Escolha da Obra)

A nossa proposta de trabalho assenta no livro “O Menino Escritor”, cujo autor é Rosário Alçada Araújo, e tem como ilustrador Catarina França.

A escolha da obra recaiu sobre este livro por ter sido por nós recomendado às formandas, no âmbito do PNEP. Como nenhuma aceitou o desafio e como consideramos o livro interessante, com uma história emocionante e envolvente, daí a nossa selecção.

Com efeito, a obra aborda temas relacionados com a fantasia, a magia e o imaginário, que são tão do agrado das nossas crianças, como a nossa experiência o tem sentido.

O estudo da obra decorreu no período de dois dias, durante 90 minutos cada, perfazendo um total de três horas.

2.8. SINOPSE DA OBRA

No dia dos seus anos, o pequeno João recebe da Tia Lili uma prenda muito especial: um livro bonito, grande, forrado a azul e com varinhas mágicas a enfeitá-lo. Nessa mesma noite, quando o rapazinho, cansado de muitas brincadeiras, se deitou na cama e folheou o Livro de Encantar, foi, sem querer, transportado para um mundo fantástico onde vivem duendes, bruxas e outras criaturas que ele pensava só existirem nas histórias. Mas é então que a Fada Tagarela lhe conta que só vão àquela terra mágica os meninos que um dia se tornarão escritores...

O quadro, a seguir apresentado, mostra a riqueza de temas ali presentes, que ajudaram indiscutivelmente na sua escolha, quer pela actualidade dos mesmos, quer pela sua adequação ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Temas	Justificação	Páginas
Fantasia	João incrédulo pensava com era possível estar a falar com uma fada.	“...sempre me disseram que as fadas não existem senão nos livros?” (p.14)
Magia	Como que por magia o João ao calçar umas botas de sola de algodão sentiu-se a flutuar.	“Que leveza! O João começou a andar de um lado para o outro e ... flutuar” (p.23)
Imaginação	Na sua cama o João apercebeu-se da grande “aventura “vivida ao ler o livro oferecido pela tia Lili.	“Já é de manhã..., o tempo não havia parado enquanto estivera na Terra dos Encantos” (p.30)
Mundo das Fadas	João não acreditava que estava em presença de uma fada.	“O João olhava a fada esfregando os olhos com força...” (p.12)
Literatura	O João começou a escrever com gosto e correcção.	“Quando cresceu, continuou a tecer muitas histórias, que se transformaram em livros...às casas de muitas crianças” (p.34)
Arte	Descrição da tia Lili.	“...o menino reparou na figura alegre, nas roupas de cores garridas que usava e no seu casaco de flores e corações...festa de cores que trazia sempre consigo.” (p.32)

Quadro Nº12: Identificação e justificação dos temas presentes na obra

Com efeito, esta narrativa permite ainda assim fornecer aos alunos uma estrutura que lhes permite concentrarem-se nos elementos importantes da narrativa e no seu encadeamento.

Embora nem todas as histórias caibam no quadro canónico de situação inicial, elemento desencadeado, complicação, resolução e fim, pois algumas apresentam vários acontecimentos (e narrativas dentro da narrativa), a nossa escolha, pela simplicidade que a compõe, adaptada obviamente ao público em questão, pode ser assim estruturada:

Situação inicial: aniversário do João, personagem principal do livro.

Elemento desencadeado: presente de aniversário oferecido pela muito querida tia Lili, (Livro de Encantar).

Complicação: viagem até à Terra dos Encantos, ao ler o livro oferecido pela tia.

Resolução: encontro com uma fada, na Terra dos Encantos, e, decisão de vir a ser escritor.

Fim: encontro com a tia Lili e consciencialização da dimensão do que é ser-se escritor.

2.9. ACTIVIDADES

As nossas actividades têm como objectivo medir a compreensão leitora dos nossos alunos.

Todavia, não podemos falar em compreensão leitora sem utilizarmos os exercícios que a medem numa outra perspectiva: desenvolver a compreensão em leitura.

Também o facto de levarmos à sala de aula uma obra de potencial recepção infantil, permitiu-nos proceder à elaboração de textos que medissem a compreensão leitora. Ora, tais textos enquadraram-se na obra. Mais uma vez, para além de medirmos a compreensão leitora dos nossos alunos, desenvolvemos o gosto pela

leitura através da fantasia, do imaginário, da arte, da literatura e magia presentes nesta obra.

As actividades desenvolvem-se em três fases distintas:

- Pré- leitura, que se subdivide por dois momentos;
- Leitura, que se subdivide em três momentos;
- Pós – leitura.

As actividades desenvolvem-se tendo o aluno como sujeito activo, capaz de aprendizagens significativas, desenvolvendo novas visões do mundo.

2.9.1. ACTIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

OBJECTIVOS: Despertar a curiosidade/ Motivar para a leitura. Activar e construir conhecimento.

Com efeito, cremos que a obra de leitura de recepção Infantil não pode ser explorada na sala de aula sem recorrermos à pré - leitura ou antecipação dos conhecimentos. Neste campo de acção, activam-se os conhecimentos dos alunos sobre a obra que vamos trabalhar. Cada aluno tem sempre algo a dizer e, frequentemente, assistimos à partilha de informação acerca do contexto da mesma. Os títulos e os subtítulos são fontes de previsão, de antecipação dos conteúdos dos textos.

No âmbito de Yopp&Yopp (2001) a cesta pedagógica pode ser um instrumento muito válido na activação do conhecimento para, posteriormente, se levantarem hipóteses sobre a narrativa.

A salientar que na óptica de Giasson, as previsões fazem parte dos processos de elaboração utilizados pelos bons leitores. O seu papel consiste em aumentar a motivação e envolvimento do leitor, melhorando *a sua compreensão*.

1º MOMENTO

OBJECTIVOS: Construir hipóteses sobre o conteúdo do livro.

Cesta Pedagógica –“ O livro de encantar”

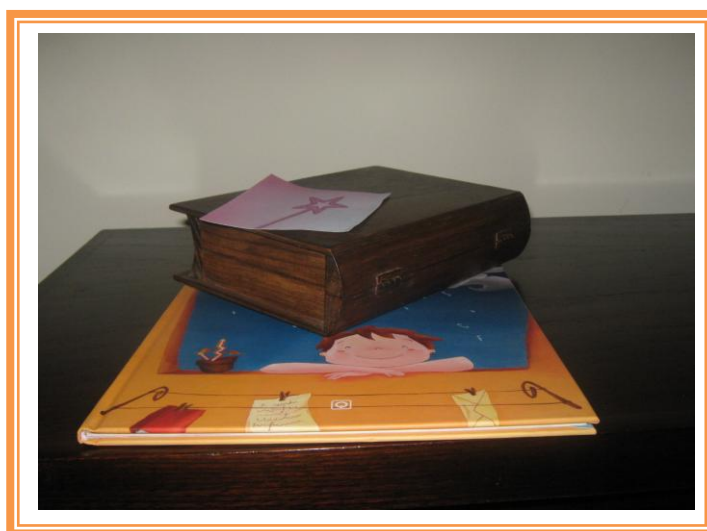
Dentro de uma caixa de madeira, em forma de livro, são colocados diversos objectos que fazem parte da história: varinha de condão, fada, bloco de notas, botas, caneta azul, letras e um envelope.

Os objectos são mostrados, progressivamente, aos alunos, sendo-lhes dito que todos eles aparecem na história que irão ler.

PASSOS SEGUINTEs:

- Criação oral de uma história, em que todos os objectos participem, estimulando os alunos a fazer antecipações daquilo que poderá vir a acontecer;
- Partilha e comentários pelo grupo turma;
- Mobilização dos conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor que vão permitir a acomodação da informação, levando à compreensão.

Caixa de Madeira



Quadro Nº 13: Fotografia (Cesta Pedagógica)

2º MOMENTO

OBJECTIVOS: Despertar a curiosidade/Motivar para a leitura; Desenvolver o gosto e o sentido estético.

PASSOS:

- Introdução da obra;
- Título;
- Autora;
- Ilustradora;
- Exploração dos elementos paratextuais da capa, através da colocação de algumas questões (ex: “Que te parece que o menino está a fazer à janela?”; “Porque achas que o caule da flor é um lápis?”; “O menino está triste ou contente?”; “Porquê”...).

2.9.2 ACTIVIDADES DURANTE A LEITURA

OBJECTIVOS: Motivar para a leitura; Desenvolver a atenção, concentração e a memória; Desenvolver a compreensão leitora; Desenvolver a expressão escrita; Desenvolver a expressão oral.

Leitura faseada da obra, procedendo-se a paragens, definidas pelo mediador, durante as quais se realizam diferentes actividades, procurando, desta forma, prender a atenção dos alunos, criando neles a vontade de continuar a ler e fazendo uma pré-sistematização do texto.

Durante a leitura, o leitor relaciona a informação contida no texto com os seus conhecimentos. É durante a leitura que o aluno se envolve com o texto, criando uma relação de afectividade e partilha.

1º MOMENTO

A leitura feita em voz alta pelo professor é um factor de sedução e compreensão.

PASSOS:

- Leitura do livro até à página 14;
- Resolução de um breve questionário, quadro nº14, cujas questões são elaboradas no âmbito da actividade anterior.

Vejamos a composição do mesmo, no âmbito dos processos de leitura.

Neste questionário trabalhamos fundamentalmente os macroprocessos, que têm a ver com a compreensão global do texto e os processos de elaboração que permitem aos leitores efectuar inferências.

O Menino Escritor

Responde de acordo com o que acabaste de ouvir.



1) Quem estava na festa de anos do João?

R _____

2) Onde ficou pousado o livro durante a festa?

R _____

3) Qual foi a dedicatória que a tia Lili escreveu no livro?

R _____

4) Qual era o título do primeiro capítulo do livro?

R _____

5) O que aconteceu ao João quando pronunciou o título do primeiro capítulo em voz alta?

R _____

6) O que sentiu o João quando a fada Tagarela esticou o braço e elevou a sua varinha de condão sobre ele?

R _____

7) O que aconteceu a seguir. Achas que o João ficou confiante ao lado da fada Tagarela?

R _____

2º MOMENTO

PASSOS:

- Leitura do livro até à página 26;
- Selecção de respostas verdadeiras e falsas, quadro nº 15, que passamos a apresentar, e cujo perfil obedece ao seguinte: trabalhar a compreensão leitora com exercícios de verdadeiro e falso, bem como os macroprocessos e processos de elaboração.

Menino Escritor



Escreve verdadeiro ou falso de acordo com a parte da história que acabaste de ouvir.

- As fadas existem nos livros e na Terra dos Encantos.
- O menino queria ser escritor.
- Todas as pessoas vão à Terra dos Encantos.
- Quem escreve tem que ter os pés assentes na terra.
- Depois de calçar as botas de sola de algodão o João não parou de escrever no bloco azul.
- Na Terra dos Encantos a chuva é de letras

V	F

Quadro Nº15: Selecção verdadeiro/falso

3º MOMENTO

PASSOS:

- Leitura da última parte do livro;
- Resolução de um registo escrito de escolha múltipla, quadro nº16. Este obedece à estrutura que a seguir se apresenta.

O Menino Escritor



Só uma é a frase correcta, assinala-a com um x

- | | | |
|---|---|--|
| <p>O João faz longas caminhadas, onde?</p> | } | <p><input type="checkbox"/> a) No país das maravilhas
 <input type="checkbox"/> b) Na Terra dos Encantos
 <input type="checkbox"/> c) No país dos Encantos</p> |
| <p>Quando a chuva parou</p> | } | <p><input type="checkbox"/> a) O João quis apanhar letras para levar para casa
 <input type="checkbox"/> b) Quis apanhar flores para levar à mãe
 <input type="checkbox"/> c) Quis apanhar sinais de pontuação</p> |
| <p>O João às vezes fechava-se no quarto descalçava as botas e ...</p> | } | <p><input type="checkbox"/> a) Folheava um livro de aventuras
 <input type="checkbox"/> b) Adormecia
 <input type="checkbox"/> c) Visitava a Terra dos Encantos</p> |
| <p>Havia uma pergunta que se instalara na cabeça do João, para a qual ele não tinha resposta que era...</p> | } | <p><input type="checkbox"/> a) Porque tenho de ir à escola?
 <input type="checkbox"/> b) Para que serve ser escritor?
 <input type="checkbox"/> c) Para que servem os livros?</p> |
| <p>Certo dia, depois de conversar com a tia Lili logo pela manhã, o João sentiu uma candeia acender-se dentro de si. A pergunta que o incomodava tinha uma resposta simples</p> | } | <p><input type="checkbox"/> a) Ser escritor é como escrever cartas ao mundo?
 <input type="checkbox"/> b) Ser escritor é escrever livros?
 <input type="checkbox"/> c) Ser escritor é escrever histórias?</p> |

Quadro Nº16: Escolha múltipla

Neste exercício trabalhamos a compreensão leitora baseada nos macroprocessos e processos elaborativos.

Os exercícios de escolha múltipla permitem, ainda, medir a compreensão leitora.

2.9.3. ACTIVIDADES APÓS A LEITURA

OBJECTIVOS: Consolidar e sistematizar conhecimentos acerca da obra em estudo; Avaliar o grau de compreensão leitora; Promover a reflexão sobre o texto.

1º MOMENTO

PASSOS:

- Conversa sobre a obra, procurando que os alunos comparem as histórias que tinham criado, com a história original.

2º MOMENTO E 2º DIA

PASSOS:

- Observação do livro e diálogo com os alunos sobre a obra estudada no dia anterior, para mobilização dos conhecimentos adquiridos;
- Distribuição de um texto/ resumo da obra, quadro nº18;
- Leitura do texto pela professora;
- Leitura silenciosa do mesmo;
- Leitura expressiva pelos alunos;

- Preenchimento de um texto com lacunas, quadro nº17.

Neste trabalho realizado pelos alunos trabalhámos a compreensão leitora recorrendo ao procedimento cloze, baseado nos macroprocessos.

O Menino Escritor



Após a leitura do texto, preenche os espaços:

O João no dia do seu _____ recebeu um _____
da _____ Lili.

Ao folhear o livro " _____ " foi parar à _____
_____.

A Fada _____ explicou ao _____ que só visitava aquela terra quem um
dia ia ser _____.

O João calçou umas _____, que o fizeram sentir _____
e _____.

Do céu caiu uma chuva de _____. O menino tentou _____
mas não _____.

As composições do João eram muito _____ pelas suas
_____.

Certo dia andava o João _____, quando encontrou a tia que ia por
uma _____ no _____.

Nesse dia o menino percebeu o que era ser _____.

Ser escritor é _____.

Quadro Nº17: Texto com lacunas

O Menino Escritor

No dia dos seus anos, o pequeno João recebe da Tia Lili uma prenda muito especial: um livro bonito, grande, forrado a azul e com varinhas mágicas a enfeitá-lo.

Nessa mesma noite, quando o rapazinho, cansado de muitas brincadeiras com os seus amigos, se senta na cama e folheia o Livro de Encantar, é, sem querer, transportado para um mundo fantástico onde vivem duendes, fadas e outras criaturas que ele pensava que só existiam nas histórias.

Mas é então que a Fada Tagarela lhe conta que só vão àquela terra mágica os meninos que um dia se tornarão escritores... O menino não queria ser escritor, só queria passear na Terra dos Encantos. Para isso teve de calçar umas botas com algodão na sola. De bloco e caneta na mão, iniciou o seu passeio. Que leveza! O João começou a andar de um lado para o outro e sentiu-se tão leve que parecia estar a flutuar.

... Começou a chover. A sua admiração foi enorme! Do céu caíam letras, muitas letras e bonitos sinais de pontuação. Tentou agarrar algumas para levar para casa, mas não obteve sucesso. Ainda surpreendido com o que lhe estava a acontecer, regressou cansado ao seu quarto. Reparou que já era de manhã, mas no seu quarto nada tinha mudado.

Voltou muitas vezes à Terra dos Encantos, fez longas caminhadas e conversou com a Fada Tagarela. Escreveu bonitas composições, muito elogiadas pelas suas professoras. Decidiu que iria ser escritor, mas afinal para que serve ser escritor?

Pergunta que se instalara na sua cabeça: por que razão iria um dia escrever histórias que seriam transformadas em livros?

Certa vez, andava o João pelas ruas do seu bairro a olhar o mundo, quando encontrou a sua adorada tia. Ao conversar com a tia Lili e ela lhe fazer perceber a importância da carta que ia pôr no correio, para a amiga, fez-se luz na sua cabeça. A resposta à pergunta que tanto o intrigava era afinal tão simples. “Ser escritor é como escrever cartas ao mundo” os “Escritores são mensageiros de ideias, lugares e novidades” E ao mesmo tempo apercebeu-se do seu poder: era como se tivesse uma varinha de condão - igual àquelas de cores diversas que estavam no Livro de Encantar, capaz de fazer os outros rir, chorar, tocar-lhes o coração, diverti-los.

Era como se estivesse a fazer um doce à espera de ser saboreado por todos aqueles que acreditam que uma história é sempre uma grande aventura.

Desde esse dia o João escreveu muitas cartas ao mundo.

2.10. AVALIAÇÃO

Passamos agora a abordar os resultados com base nos procedimentos adoptados.

2.10.1. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS 1

Apresentamos os resultados obtidos no questionário de resposta aberta.

Nº de alunos com todas as respostas certas	Nº de alunos com uma resposta errada	Nº de alunos com duas respostas erradas
13	4	3
65% dos alunos /* 100% no questionário	20% dos alunos /* 86% no questionário	15% dos alunos /* 71% no questionário

* obtiveram

Quadro Nº19: Apresentação de resultados 1

Nota: Só foi tido em consideração na classificação o conteúdo das respostas.

Na perspectiva de Bormuth (1965), citando Sardinha (2005), um aluno que acerta menos de 38% das respostas, encontra-se perante um texto difícil. Para este leitor o texto, segundo o referido autor, posiciona-se no nível Frustrante. Quando um aluno acerta acima dos 50% apresenta já alguma autonomia, e, posiciona-se no nível Instrução. Se acerta 100% das questões encontra-se no nível independente. Estes alunos são os que revelam um maior domínio na compreensão da leitura.

No nível de Instrução englobam-se os alunos com um nível médio de compreensão leitora.

No nível Frustrante colocam-se os alunos com fraco domínio na compreensão leitora.

No questionário, de resposta aberta, sessenta e cinco por cento dos alunos situam-se, segundo Bormuth (1965), no nível Independente, revelando um bom domínio da compreensão leitora. Os restantes alunos, trinta e cinco por cento, encontram-se no nível Instrução.

2.10.2 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS 2

Seleção de verdadeiro ou falso, apresentação de resultados.

As questões de resposta tipo verdadeiro /falso:

- Não apresentam grandes exigências do ponto de vista mnésico;
- O trabalho dos alunos está facilitado quando a estrutura superficial das perguntas é semelhante à do texto;
- A probabilidade de respostas ao acaso situa-se nos 50%;
- São usados essencialmente para avaliar a compreensão das frases;
- Os resultados são indicadores do uso do contexto como processo de monitorização da compreensão.

Nº de alunos com todas as respostas certas	Nº de alunos com uma resposta errada	Nº de alunos com duas respostas erradas
16	3	1
80% dos alunos /* 100% na selecção verdadeiro - falso	15% dos alunos /* 83% na selecção verdadeiro - falso	5% dos alunos /* 66,6% na selecção verdadeiro - falso

* obtiveram

Quadro Nº20: Apresentação de resultados 2

Na selecção verdadeiro e falso, oitenta por cento dos alunos da nossa amostra englobam-se no nível Independente, e vinte por cento situa-se no nível Instrução.

A maioria dos alunos revela um bom domínio da compreensão leitora.

2.10.3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS 3

Escolha Múltipla, resultados obtidos.

As questões de resposta por escolha múltipla exigem a selecção de uma resposta correcta de entre várias opções dadas.

Reduzem a probabilidade de acaso que apresentam as respostas de verdadeiro/ falso.

Nº de alunos com todas as respostas certas	Nº de alunos com uma resposta errada	Nº de alunos com duas respostas erradas
15	3	2
75% dos alunos /* 100% na escolha múltipla	15% dos alunos /* 80% na escolha múltipla	10% dos alunos /* 60% na escolha múltipla

* obtiveram

Quadro Nº21: Apresentação de resultados 3

Na resolução das questões de escolha múltipla, setenta e cinco por cento dos alunos encontram-se no nível Independente, revelando um bom domínio da compreensão leitora. Vinte por cento dos alunos em estudo situam-se no nível Instrução revelando um nível médio de compreensão leitora.

2.10.4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS 4

Texto com lacunas, resultados obtidos.

As questões de completamento:

- São usadas essencialmente para avaliar a compreensão das frases:
- Os resultados são indicadores do uso do contexto como processo de monitorização da compreensão;
- O essencial da leitura de um texto passa pela capacidade de o leitor organizar as ideias individualmente (microprocessos), seleccionando destas as ideias mais importantes (macroprocessos), estabelecendo relações, tanto implícitas como explícitas (processos integrativos), que aproximam o leitor do texto (processos elaborativos), que levam à compreensão e interacção com o texto (processos metacognitivos).

Nº de alunos com todas as respostas certas	Nº de alunos com uma resposta errada	Nº de alunos com duas respostas erradas
17	3	0
85% dos alunos /* 100% no texto com lacunas	15% dos alunos /* 88% no texto com lacunas	0

* obtiveram

Quadro Nº22: Apresentação de resultados 4

No texto lacunado, oitenta e cinco por cento dos alunos revelaram um desempenho que se enquadra, segundo o autor citado, no nível Independente. Quinze por cento da turma apresentou um desempenho que se enquadra no nível Instrução.

2.11. COMPARAÇÃO DE RESULTADOS

Podemos então concluir, que foi na resolução do texto com lacunas que um maior número de alunos acertou em todas as respostas. No questionário de leitura de resposta aberta houve uma percentagem menor de alunos com todas as respostas certas. A diferença percentual é de vinte por cento.

Nas questões de verdadeiro e falso, a diferença percentual de alunos com todas as respostas certas, em relação ao texto lacunado, foi de cinco por cento e em comparação com as questões de escolha múltipla, foi de dez por cento, como é visível no quadro nº 23.

Texto com Lacunas	85%
Verdadeiro e Falso	80%
Escolha Múltipla	75%
Resposta Aberta	65%

Quadro Nº 23: Comparação de resultados

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que se vive, no presente, uma situação algo confusa sobre a presença de obras de Literatura Infantil na sala de aula, bem como sobre os aspectos que lhes dão voz, sendo o mercado livreiro quem dita as regras, acabando por ditar as leituras na escola (Riscado, 2002), urge que os mediadores assumam de uma vez por todas, que se torna necessário que as crianças estabeleçam relações com os livros, por forma a sentirem-nos como verdadeiras obras de saber, de arte e de estética. Para isso, deve o professor gerar dinâmicas de trabalho que possam ser geradoras de leitores efectivos, que façam da leitura um projecto de vida. Se a preocupação com a selecção dos textos, neste caso com as narrativas infantis deve nortear as práticas, também as configurações didácticas e pedagógicas deverão ir muito além do domínio da reflexividade.

As crianças não podem ser apenas consumidoras de histórias. Pelo contrário, elas devem ser portadoras de histórias (pois todas elas trazem do seio familiar a sua própria história) para, posteriormente, criarem outras histórias, ao lhes ser dada a possibilidade de interagir com a que lhes é apresentada, neste caso “O Menino Escritor”.

Todavia, ao mesmo tempo que abrimos e fechamos portas, ajudamos a criança a crescer, a assumir-se como pessoa e como leitor e outros aspectos vão sendo trabalhados. A título de exemplo apresentamos algumas propostas:

A **fluência** pode ser trabalhada recorrendo a leituras repetidas (Lopes, 2005; Rasinski e Padak, 2001):

- O professor dá a cada aluno um texto do seu nível de leitura;
- O professor lê e relê o texto enquanto os alunos lêem em silêncio a sua cópia;
- O grupo lê em coro o texto várias vezes; podendo os alunos ler alguns excertos ou parágrafos à vez;
- O grupo divide-se em pares e cada membro do par lê ao outro o texto;

- Os alunos voltam a trabalhar em grupo e dramatizam o texto;
- Escolhem-se algumas palavras para a análise ortográfica;
- Os alunos levam a uma cópia do texto para casa para lerem a familiares e amigos.

O **vocabulário** também se pode alargar através da leitura, pois ler textos diferentes alarga o conhecimento dos diversos significados que uma mesma palavra pode assumir (Stahl, 2003).

- Leitura recreativa: é através de leituras recreativas de textos escolhidos pelos alunos que estes adquirem implicitamente o conhecimento do vocabulário.
- Leitura recreativa individual: cada aluno tem uma ficha de leitura onde regista as leituras diárias, faz um resumo da história e dá a sua opinião sobre a mesma.
- Leitura recreativa em grupo: num grupo ou clube de leitura organizado à volta de interesses comuns, um dos membros do grupo pode ficar responsável pela discussão do vocabulário.

Quanto à **compreensão oral** pode ser trabalhada com leituras feitas pelo professor que têm um impacto positivo na compreensão da leitura (ONL, 2003).

- As leituras feitas pelo professor devem ser diárias e incluir textos de géneros literários diversos (livros de aventuras; contos tradicionais; poesias; livros informativos; etc). Esta prática incentiva o gosto pela leitura, sobretudo se o momento de leitura for sempre à mesma hora, com a mesma duração (os primeiros dez minutos a seguir ao almoço ou os últimos dez do dia).
- A selecção de textos, para além de ser diversificada, deve incluir materiais com um nível de leitura superior à competência leitora dos alunos. Um livro do Harry Potter pode ser muito aliciante para alunos do segundo ou terceiro anos de escolaridade quando lido pelo professor, mas de leitura difícil para alunos que não lêem fluentemente.
- As leituras devem proporcionar o diálogo; a previsão de acontecimentos; a clarificação de sentidos; a discussão de vocabulário desconhecido e a opinião crítica dos alunos.

Também o treino que incide sobre a explicitação de processos cognitivos pode melhorar a compreensão na leitura (Palincsar, e Brown, 1985; Raphael, 1986).

- Em pequenos grupos ou com toda a turma, o professor exemplifica o seu processo de pensamento a partir de estratégias de resumo de informação, clarificação de conceitos, questões que coloca a si próprio enquanto lê e previsões que vai fazendo.
- Os alunos emulam as estratégias exemplificadas pelo professor de acordo com os quatro parâmetros referidos: resumo, clarificação, questões e previsões.
- Em pequenos grupos ou com toda a turma o professor explica relação entre o tipo de perguntas sobre um texto e o processo de compreensão que lhes corresponde. Esta relação entre Perguntas – Respostas deve ser explicada com uma linguagem acessível a crianças do primeiro ciclo. Depois de dar vários exemplos, dentro destas categorias o professor pode pedir aos alunos para formularem perguntas e darem respostas de acordo com as categorias apresentadas.

De facto, na perspectiva de Azevedo, já citado, só num ambiente que proporcione um envolvimento activo com a leitura, que leve os alunos a ler muito e a ouvir ler, e a formular questões e discutir possíveis respostas, podemos ajudar os alunos a reflectir sobre o significado de material escrito e a compreender melhor o que lêem.

De acordo com Azevedo atrás referido, cabe, a quem trabalha com os livros, alertar para as características e especificidades desse mundo e torná-lo um “ecossistema” deveras interessante e motivante na nossa “ecosfera”.

A escola é um espaço privilegiado para desenvolver o gosto pela leitura. A escola não ensina só a ler e escrever, mas também a ser um cidadão responsável e crítico. Uma boa leitura faz crescer interiormente.

Difundir a necessidade de ler, sem ter em conta as dificuldades do mundo da leitura, exige um grande esforço, muita disciplina, tempo, perseverança e vontade, será sempre encarar o caminho pela metade, pelo que, actividades de promoção da leitura e compreensão leitora são de assaz importância neste nível de ensino. O ideal

será, pois, que o professor concilie modelos capazes de formar verdadeiros leitores da vida, na vida e para toda a vida.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO M. L. (s/d). *Motivar para a Leitura*, Texto Editora.

ALBUQUERQUE, F. (2007). *Literatura Infanto – Juvenil: Contornos de uma Estética do Porvir*.

ARAÚJO, R. A. (2006). *O Menino Escritor*, Lisboa: Quidnovi.

AZEVEDO, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores. Das Teoria às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

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

BRAIBANT, J. (1997). “A decodificação e a Compreensão: Dois Componentes Essenciais da Leitura.” In GRÉGOIRE, J. & PIÉRART, B. (Orgs.) *Avaliação dos Problemas de Leitura: Os Novos Modelos Teóricos e suas Implicações Diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BORMUTH, J. R. (1965). “Optimum Sample, Size and Cloze Test Length in Readability Measurement”. In *Journal Educational Measurment* 2, pp. 111-116.

BORMUTH, R. J. (1968). “Cloze Test Readability: Criterion Reference Scores”. In *Journal of Educational Measurement*, 5, pp. 189-196.

BORTOLUSSI, M. (1987). *Analisis Teórico del Cuento Infantil*. Madrid: Alhambra.

CARVALHO, G. (2009). “Literacia Científica, Conceitos e Dimensões.” In *Modelos e Práticas em Literacia*, AZEVEDO, F. e SARDINHA, M. G. (coord.). Lisboa: Lidel.

CERRILLO, P. (2006). “Literatura Infantil e Mediação Leitora.” In Azevedo, F. (Coord) *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.

CERRILO, P. e **PADRINO**, J. G. (Coords) (1999). *Infantil y Enseñanza de la Literatura*. Cuenca: Ediciones de la Universidae de Castilla La Mancha.

- CERVERA, J.** (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: U. Desto Ediciones Mensajero.
- CLARY, L.** (1991). "Getting Adolescents to Read". In *Journal of Reading*, 34:5,340, 345.
- CRUZ, V.** (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- DIOGO, A. L.** (1994). *Literatura Infantil - História, Teoria, Interpretações*. Col. Mundo de Saberes, Porto: Porto Editora.
- FERRÃO, C. T.** (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- GEE, J. P.** (2000). "Discourse and Sociocultural Studies in Reading"
- HANCOCK, K, J.** (1999). "The Explicit Teaching of Reading." In *Newark Internacional Reading Association*.
- IRWIN, J. W.** (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. New Jersey: Prentice Hall.
- JOLIBERT, J.** (1991). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições Asa.
- KRISTEVA, J.** (1978). *Sémiotike Recherches Pour une Sémanalyse*. Paris: Seuil.
- LOPES, J.** (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Perspectivas de Avaliação e Intervenção*. Lisboa: ASA Editores.
- MACKEN-HORARIK, M.** (1998). "Exploring the Requirements Of Critical School Literacy: A View From Two Classrooms." In F. Christie & R. Misson (eds) *Literacy And Schooling*. London: Routledge.

MANGUEL, A. (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

MERGULHÃO, T. (2007) "Literatura para crianças: Contributos para uma (re)definição." In *Imaginário, Identidades e Margens*, AZEVEDO, F. e ARAÚJO, J., M., PEREIRA, C., L., ARAÚJO, A., F. (coord.), Vila Nova de Gaia: Gailivro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *A Língua Materna na Educação Básica/Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

MORAIS, J. (1997). *A Arte de Ler - Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

NUNES, T. (1998). *Developing Children's Minds Through Literacy And Numeracy*. Londres. Institute of Education

ONL (Observatoire Nacional de la Lecture) (2003). *Le Manuel de Lecture au CP*. Paris: Savoir Lire.

PADRINO, J. G. (1992). "Literatura Infantil y Educación". In CERRILHO, P. e PADRINHO, J. G. (coord.) *Literatura Infantil y Enseñanza de la Literatura*. Cuenca: Universidade de Castilla.

PALINCSAR, A. & BROWN, A. (1985). "Reciprocal Teaching: Activities to Promote Reading With your Mind". In *Reading, Thinking, and Concept*. New York: College Entrance Examination Board.

PARIS, S., WIXON, K., & PALINCSAR, A. (1986). "Instructional Approaches to Reading Comprehension." In E. Rothkop (Ed), *Review of Research in Education*. Washington. DC: American Educational Research Association.

PEARSON, D., LEYS, M. (1985). "Teaching Comprehension." In Harris, T. e Cooper, E. (Eds), *Reading-Thinking and Concept*. New York: College Entrance Examination Board.

PENNAC, D. (1992). *Comme un Roman*. Paris: Gallimard.

PEREIRA, I. (2009). "Concepções Teóricas e Práticas Pedagógicas nos Níveis Iniciais de Escolaridade." In *Modelos e Práticas em Literacia*, AZEVEDO, F. e SARDINHA, M. G. (coord.). Lisboa: Lidel.

PEREIRA, J. e PIMENTEL, J. (2009). "O Blogue em Contexto Escolar." In *Modelos e Práticas em Literacia*, AZEVEDO, F. e SARDINHA, M. G. (coord.). Lisboa: Lidel.

PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO (2006). Lisboa: Ministério da Educação.

PIAGET, J. (1932). *El Juicio y el Razonamiento en el Niño*. Madrid: Ed. la Lectura.

PIMENTA, J. M. R. (2005). *O Processo de Compreensão Leitora*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho.

PINTO, M. G. (2002). "Da Literacia ou de uma Narrativa Sempre Imperfeita de Outra Entidade Pessoal." In *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, vol.15 (2), 95-123.

RAPHAEL, T. (1986) "Teaching Question-Answer Relationships, Revisited". In *The Reading Teacher*, 39, pp. 516- 524.

RASINSKI, T. V. et al. (eds) (2000). *Developing Reading – Writing Connections. Strategies From The Reading Teacher*. Newark Delaware: Internacional Reading Association.

RASINSKI, T. e PADAK, N. (2001). *From Phonics to Fluency*. New York: Addison Wesley Longman.

RISCADO, L. (2002). "A Crítica Literária de Literatura Infantil e as Escolhas do Público".

SANTOS, B. A. (2005) *Ciberleitura: O Contributo das TIC para a Leitura no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Porto: Editora Profedições.

SARDINHA, F., PALHARES, P. e AZEVEDO, F. (2009). *Literacia e Numeracia: uma experiência pedagógica no 1º ciclo do Ensino Básico*.

SARDINHA, M. G. (2005). *A Activação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

SARDINHA, M. G. (2005) *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*. Tese de Doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

SEQUEIRA, M. F. & SIM – SIM, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.

SILVA, J. A. (s/d). *Elogio da Leitura Tipos e Técnicas de Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.

SILVA, V. M. A. (1981). "Nótula sobre o Conceito de Literatura Infantil". In SÁ, D. G., *A Literatura Infantil em Portugal. Achegas para a sua História*. Braga: Editorial Franciscana.

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

SIM-SIM, I. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: GEPE - Ministério da Educação.

STAHL, S. (2003). "Words are Learned Incrementally Over Multiple Exposures". In *American Educator*, Spring, pp. 18-22.

STRICKLAND, D. S. (1996). "Search of Balance: Restructuring our Literacy Programs." In *Reading Today*, 50, p. 32.

SOLÉ, I. (2001). *Estratégias de Lecturas. Materiais para la Innovacion Educativa*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona y Editorial Graó.

TOLLEFSON, J. W. (1989). "A System for Improving Teachers Questions". In *Forum*.

VAZ, J. P. (1998). *Compreensão na Leitura: Processos e Estratégias para a Activação de Competências*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra.

VIANA, F. L. (2007). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

VIANA, L. F. e **TEIXEIRA**, M. M. (2002). *Aprender a Ler: Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Lisboa: Edições Asa.

GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Edições Asa.

YOPP, R. H. e **YOPP**, H. K. (2001). *Literature - Based Reading Activities*. Plymouth: Allyn and Bacon.