

Dissertação em Estudos Ibéricos apresentada à Universidade da Beira Interior,
elaborada **por Maria da Conceição de Sousa Teixeira Almeida** sob a orientação da
Profª Doutora **Maria da Graça Sardinha**, para obtenção do Grau de Mestre (2º Ciclo).

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS

**DO CONTO TRADICIONAL ÀS ACTUAIS NARRATIVAS:
UMA PROPOSTA PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Maria da Conceição de Sousa Teixeira Almeida

COVILHÃ

Outubro

2010

Índice

AGRADECIMENTOS	8
RESUMO	9
INTRODUÇÃO	10
Capítulo I	20
1. - Literacia e Literatura Infantil	21
1.1 - Das Práticas de Literacia ao Desenvolvimento do Imaginário	21
1.2 – Da Potencial recepção de textos Infantis no contexto Pedagógico à fronteira do Paracosmos	37
1.3 – Das práticas de leitura aos Livros e ao papel dos Adultos	43
Capítulo II	49
2. - Leitura e Motivação	50
2.1 – A Compreensão na Leitura	50
2.1.1. - Níveis de Compreensão	55
2.2. – Motivação para a Leitura – A Compreensão do que se lê	59
2.2.1. - O Processo de Ler	61
2.2.2. - Os Textos e a sua leitura.....	64
2.3 – Motivação e Compreensão da Leitura – Que estratégias Pedagógicas?	67
2.4 – O Papel da Metacognição na Compreensão da Leitura.....	76
2.4.1. - Saber e Gostar de Ler - Competências e Estratégias de Leitura... 82	
Capítulo III	85
3.-Proposta de Leitura da Obra: “A Menina que Detestava Livros” de Manjusha Pawagi.....	86
3.1. – A Turma	86
3.2. - A Escola.....	88
3.3. – A Planificação da Obra.....	89
3.4. – Justificação das Actividades	91
4 – Actividades	94

4.1. - Na primeira actividade - Pré-leitura – O Papel do Mediador	94
4.2.- Na segunda actividade (Pré-leitura + leitura).....	97
4.3.- Na terceira actividade, o reconto colectivo funciona como compreensão da leitura	98
4.4. - Na quarta actividade – Pós-leitura	98
5.- As Competências a Desenvolver	99
5.1.- Desenvolvimento das Actividades	101
5.1.1. - Primeira Actividade.....	101
5.1.2. – Segunda Actividade	105
5.1.3. – Terceira Actividade	110
5.1.4. – Quarta Actividade	112
6. – Avaliação da Actividade	114
Bibliografia	118
Webgrafia.....	129

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 – Apresentação dos elementos paratextuais do livro.	102
Ilustração 2 – Realização do texto onde os alunos do 4º ano contam a história partindo dos elementos dados.	102
Ilustração 3 – Apresentação das ilustrações do livro aos alunos do 1º ano..	103
Ilustração 4 – Troca de impressões sobre as ilustrações e sobre a provável história.....	103
Ilustração 5 – Realização da ficha de leitura.....	104
Ilustração 6 – Outra ficha de leitura	104
Ilustração 7 – Leitura das histórias feitas pelos alunos.	105
Ilustração 8 - O Livro gigante	106
Ilustração 9 - Início da leitura da história acompanhada pelas imagens do livro.	106
Ilustração 10 - Os alunos participam na leitura e à medida que a Professora lê identificam as imagens e vêm mostrá-las aos colegas.....	107
Ilustração 11 – Continuação da leitura.....	107
Ilustração 12 – Depois da construção do Mapa Semântico, início da realização do Poema.	108
Ilustração 13 – O Poema toma forma.	108
Ilustração 15 – Visualização do filme no site da Internet	110
Ilustração 16 – Continuação da história.	111
Ilustração 17 – Vários tipos de fantoches, feitos com variadas técnicas analisados pelos alunos.	112
Ilustração 18 – Mais fantoches.	112
Ilustração 19 – Dramatização da história, com fantoches feitos pelos alunos nas aulas de Expressão Plástica.....	113

Índice de Anexos

Anexos	I
Anexo I	II
Anexo II	III
Anexo III	IV
Anexo IV	V
Anexo V	VI

AGRADECIMENTOS

Ao terminar o presente trabalho, não posso deixar de manifestar o meu profundo apreço e reconhecimento a todos os que contribuíram para que chegasse ao fim deste percurso.

À Professora Doutora Maria da Graça Sardinha pelo interesse que sempre manifestou, pela confiança que depositou em mim e pelo rigor científico e metodológico com que orientou este trabalho.

A todos os amigos e colegas que comigo partilharam momentos de hesitação, de desânimo e de ansiedade.

E, à minha família a disponibilidade dispensada, e todo o apoio e incentivo que me dedicaram.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

O presente estudo enquadra-se na perspectiva da leitura como compreensão e desenvolvimento da escrita, tendo a obra “A Menina que detestava Livros” de Manjusha Pawagi como referência e para desenvolvimento na sala de aula com alunos do primeiro e de quarto anos de escolaridade.

Recorrendo à activação do conhecimento dos nossos alunos, leccionámos a obra supracitada recorrendo à Pré-leitura, Leitura e Pós-Leitura, desenvolvendo para o efeito, estratégias conducentes a aprendizagens verdadeiramente significativas de forma a despertar nas crianças o gosto pela leitura de obras completas e pela escrita de várias formas de textos.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação em Portugal tem passado por alterações várias. De todos os lados, vão surgindo novos paradigmas que nos chegam como soluções definitivas para as dificuldades que sempre enfrentámos nas nossas escolas. Entre uma diversidade de campos que estes paradigmas tentam atingir está o problema da aprendizagem da leitura e da escrita que se prende tanto com as práticas, como com os materiais que as sustentam.

Assistimos nos últimos anos a uma preocupação crescente com o ensino da Língua Portuguesa nos primeiros níveis de escolaridade, tendo, neste contexto, a leitura e a escrita sido alvo de particular atenção por parte de toda a comunidade educativa. Esta preocupação é notória quando observamos o interesse e a discussão que giram não só nas instituições que trabalham na Educação mas também na comunicação social e na sociedade em geral, à volta da palavra *literacia* e das expressões *literacia em leitura* e *literacia em escrita*, bem como as avaliações nacionais e internacionais do nível de literacia dos estudantes portugueses. *Literacia*, foi definida no estudo PISA¹, um dos estudos realizados, como a capacidade de cada

¹ O estudo PISA foi lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico), em 1997. Os resultados obtidos nesse estudo permitem monitorizar, de uma forma regular, os sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente.

O PISA procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico.

O estudo está organizado em ciclos de 3 anos:

A primeira recolha de informação ocorreu em **2000** (*primeiro ciclo* do PISA) e teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. O estudo envolveu, então, cerca de 265 000 alunos de 15 anos, de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE.

Em Portugal o PISA envolveu 149 escolas (sendo 138 públicas e 11 privadas), abrangendo 4604 alunos, desde o 5.º ao 11.º ano de escolaridade.

indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os textos escritos, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade (M.E., 2001a).

Um outro conceito próximo é o de *oracia*, cuja definição, partindo da anterior, será a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os “textos orais”, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Ou, mais simplesmente, é a capacidade de comunicar oralmente de uma forma competente. Neste caso, poder-se-á falar de *oracia em compreensão* e de *oracia em produção*, sendo que a primeira será o saber ouvir e a segunda o saber falar. Saber falar inclui saber ajustar a linguagem ao público, ao contexto e à finalidade; saber ouvir envolve capacidade de concentração e de processamento/assimilação de informação (Cox, 1991:127).

Estudos realizados sobre a literacia em Portugal provam-nos que ainda estamos na cauda dos vários países da OCDE. Estes resultados não são o reflexo de um momento actual em que qualquer calamidade se abate sobre o país. Eles são o reflexo de políticas gerais e particulares que, nos últimos tempos, têm condenado o país a uma falta de participação e, principalmente, de responsabilização de todos na defesa da Língua Portuguesa.

O PISA 2003 (*segundo ciclo* do PISA), contou com 41 países, incluindo a totalidade dos membros da OCDE (30), envolvendo mais de 250 000 alunos de 15 anos. O estudo deu um maior enfoque à literacia matemática e teve como domínios secundários as literacias de leitura e científica, bem como a resolução de problemas.

Em Portugal o PISA envolveu 153 escolas (sendo 141 públicas e 12 privadas), abrangendo 4608 alunos, desde o 7.º ao 11.º ano de escolaridade.

No estudo PISA que decorreu em 2006 (*terceiro ciclo*), houve preponderância da literacia científica e contou com a participação de cerca de 60 países, envolvendo mais de 200 000 alunos de 7 000 escolas.

Em Portugal o PISA envolveu 172 escolas (sendo 152 públicas e 20 privadas), abrangendo 5109 alunos, desde o 7.º ao 11.º ano de escolaridade (Gave-min-edu).

Estes estudos realizados por Universidades, Centros e Institutos de Investigação, e trabalhos académicos têm vindo a confirmar que existem problemas graves no processo de aprendizagem de leitura e escrita nas escolas portuguesas marcando a vida adulta com uma falta do domínio das competências necessárias ao sucesso nas tarefas do dia-a-dia, no amor pela leitura, na envolvimento na arte em todas as suas dimensões e nas aprendizagens de todo o tipo ao longo da vida.

As questões inerentes à literacia levantam desafios e responsabilidades muito grandes, aos governantes, aos professores e a todos os envolvidos no processo educativo. É tempo de apelar à união dos cidadãos em torno da causa comum que é a educação e, em particular, em torno da defesa da língua portuguesa é necessária uma ampla colaboração de todos os agentes da literacia: governantes, professores, famílias, associações, alunos, cidadãos. Para todos é necessária uma ideia muito clara do estado da literacia em língua materna no nosso país.

Depois, é necessário um debate participado e ouvido para que objectivos sejam traçados e para que haja um contrato de fidelidade ao cumprimento dos objectivos por todos os participantes e por um tempo determinado ao fim do qual os objectivos serão avaliados. É necessário o cumprimento daquilo que se diz e a avaliação do que foi cumprido.

Para que este processo tenha um início claro e coerente é necessário estruturar o problema nas suas diversas componentes.

Na base do problema está a família, esta tem que ter mais e melhores expectativas nos seus filhos, tem que começar a educá-los na ideia que a educação e o conhecimento são os melhores princípios para uma vida melhor.

A educação pré-escolar tem um papel fundamental quer na socialização da criança quer no desenvolvimento da sua linguagem através da estimulação linguística a que é sujeita, quer no hábito de ouvir e contar histórias pela introdução precoce do livro nas suas vidas.

A seguir vem uma educação elementar deficiente, vítima de abandonos, silêncios e muita pobreza. Referimo-nos ao 1º ciclo de

escolaridade que pouco apoio tem tido ao longo dos anos, falando do país total e não em regiões e cidades que conseguiram exemplos de boa prática.

Neste ciclo de escolaridade é onde o desenvolvimento da linguagem tem lugar, onde o raciocínio se desenvolve, onde as estruturas cognitivas e linguísticas se enriquecem, onde a aprendizagem da leitura e escrita se efectua, onde o amor pelo livro começa, onde a descoberta do simbólico nos maravilha. São aprendizagens que marcam o indivíduo e traçam o seu futuro (Sequeira, 2002).

Governantes, famílias, professores, associações, cidadãos têm de tomar consciência da importância deste ciclo de aprendizagem e actuar em conformidade, só assim se poderá evitar que nos ciclos seguintes haja cada vez mais insucesso (Sequeira, 2002).

Deve depois existir, uma ligação coerente entre os vários ciclos de escolaridade nomeadamente entre o 1º e o 2º ciclo onde o desenvolvimento das crianças se faz com muitas semelhanças mas onde, como se sabe devido à tipologia de escolas e à gestão de grupos disciplinares, se efectua a mudança entre graus de ensino (Sequeira, 2002).

Há que referir também a importância das Bibliotecas e os esforços conjuntos dos Ministérios da Educação e da Cultura para a extensão da rede de Bibliotecas Públicas, mas há ainda que continuar a lutar para que cada escola tenha obrigatoriamente uma biblioteca bem equipada, dinamizada por pessoal especializado e com horário permanente. A criação de hábitos de leitura na escola contribuirá para fazer um adulto leitor que sentirá mais tarde a necessidade de frequentar uma biblioteca pública. Deverá ser repensada a carreira de professor-bibliotecário tão útil para um programa de literacia.

É neste ciclo de escolaridade que se baseia este pequeno estudo, visto que como professores do primeiro ciclo temos que estar preparados e trabalhar numa abertura de mentalidades que nos permita despertar do marasmo em que há anos estamos mergulhados.

Veloso (2007) defende que é urgente uma grande consciencialização por parte dos profissionais do ensino para uma prática pedagógica mais aberta e baseada na aprendizagem correcta da leitura.

Até agora tem existido em Portugal muita rotina e letargia no que se refere a uma nova forma de encarar a Literatura. Face aos resultados negativos obtidos no nosso país no domínio da literacia, é primordial que haja um sobressalto e um assumir de responsabilidades por parte de pais e professores. É necessário começar a travar uma luta contra este estado de coisas.

“Se uma parte muito significativa dos nossos jovens com 15 anos demonstra uma espantosa incompetência nos domínios da leitura, do cálculo e do conhecimento científico, todos nós, mas em especial os pais e professores, temos de assumir as nossas responsabilidades pelo fracasso” (Veloso, 2007:607).

Está a ser feito um grande esforço no sentido de atrair os jovens para a frequência da escola e para ultrapassar o facto de o abandono escolar ser muito elevado mas mesmo assim ainda estamos longe de atingir os objectivos desejados.

Veloso (2007) afirma que a leitura é a base de todas as aprendizagens e analisa qual o lugar da leitura literária ao nível do Pré-Escolar e do 1º Ciclo.

Apesar de nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, já se falar na literacia, na “leitura” da realidade e das “imagens” e na descoberta do prazer da leitura, apontando o critério da estética literária e plástica para a escolha de livros, o autor verificou que não é isso que acontece em grande número de Jardins de Infância. A principal dificuldade que aponta para isso não acontecer é o trabalho de improviso, pois é essencial uma preparação adequada da “hora do conto”, o conhecimento efectivo das obras e promover a capacidade de valorizar os elementos estéticos.

Esta realidade é ainda mais grave no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Nos Programas existem instruções para a leitura literária estar presente em todas as salas de aula, mas não se cumprem em grande número de escolas.

A utilização única do manual escolar e a realização de fichas que vêm associadas aos textos aí veiculados é o principal obstáculo a que não se descubram e sejam trabalhadas as obras literárias.

Veloso (2007) apresenta várias propostas para tentar inverter a situação que se instalou no nosso país.

A situação fundamental é a questão dos manuais, não se deve cair no erro de serem os manuais a determinar a forma como se processa a aprendizagem.

Há que seleccionar as melhores obras, assumindo a tutela a certificação de qualidade, para assim os professores poderem escolher as obras a trabalhar.

Deveria ser criado também um conjunto de propostas de leitura extensiva, com leitura integral de um mínimo de dez obras literárias no Primeiro Ciclo por ano lectivo.

“Fui vítima, como aluno e como docente, da ditadura do livro único e por isso, abomino qualquer solução desse tipo; não posso porém aceitar que tenhamos caído no extremo oposto com a conviência do liberalismo do Ministério da Educação” (Veloso, 2007:670).

Apesar de achar que pode ser polémica a selecção dos títulos a escolher, o autor pensa que ela terá de ser idónea, vasta e deverá contemplar obras clássicas e contemporâneas. Deverá ser actualizada pela tutela com regularidade.

Apresenta como importantes os textos líricos, narrativos e dramáticos e considera que deverá haver leituras feitas obrigatoriamente pois têm uma natureza formativa em termos identitários que poderá fazer criar laços sociais.

Defende, apoiando-se na opinião de Inês Sim-Sim (2001), “não é de estranhar que Portugal seja dos países europeus que mais tempo escolar dá à língua materna e à leitura e seja, paradoxalmente, o que apresenta piores resultados” (Sim-Sim, 2001), que o uso de fichas tenha contribuído para esta falta de sucesso e propõe que deva ser promovida quer a leitura orientada, quer a recreativa. A leitura feita em voz alta também tem um papel preponderante e o professor deverá encontrar um equilíbrio entre esta e a que é realizada silenciosamente. A “hora do conto” deve ser praticada incontornavelmente e no fim, feita a sua exploração didáctica e moralista.

Também coloca em relevo o papel importante a desempenhar pela Bibliotecas, de rede pública e escolares, cujo trabalho tem vindo a contribuir para a promoção da leitura. Com todos estes factores juntos numa articulação equilibrada de esforços, esperemos que os resultados a nível da aquisição de competências da leitura sejam visíveis em breve.

É nesta perspectiva que surge o nosso trabalho de dissertação e cujos objectivos poderão ser assim enumerados:

1- Construir uma síntese sobre a realidade referente à aprendizagem da leitura e da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico.

De facto, como afirmámos, urge repensar metodologias. Aliás, devemos realçar a importância do P.N.E.P.², que frequentámos no ano lectivo de 2009/2010 e cujos objectivos são os seguintes:

- Melhorar os níveis de compreensão de leitura, expressão oral e escrita;

² O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), iniciado no ano lectivo 2006/07, procurou 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. O professor que frequentou a formação teve de utilizar e reflectir sobre metodologias sistemáticas e estratégias de ensino da língua em sala de aula, e, no ano seguinte, replicou junto dos colegas do seu Agrupamento os conhecimentos adquiridos, sendo-lhe atribuído o estatuto de formador residente. Depois de um primeiro ano de formação, do qual resultaram 108 formadores residentes que, desenvolveram formação nos seus agrupamentos, decorreu ainda um segundo ano que contou com cerca de 290 futuros formadores. O programa contemplou ainda uma vertente de acompanhamento no terreno, concretizado em sessões de trabalho com os professores da Instituição de Ensino Superior. (www.dgidc.min-edu.pt/).

- Reflectir e criar condições para a aplicação dos Novos Programas de Português;

- Conhecer, analisar e definir estratégias de implementação do Novo Acordo Ortográfico;

- Criar uma dinâmica interna de formação;

- Disponibilizar materiais, em brochuras e on line.

2- Adquirir uma nova consciência sobre práticas e modelos de ensino.

Este objectivo está obviamente relacionado com o anterior. O P.N.E.P. trouxe-nos ainda assim uma nova consciência como já explicámos.

3- Apresentar uma proposta de leitura baseada na obra:

“A Menina que Detestava Livros” de Manjusha Pawagi.

Tentaremos uma nova visão sobre as formas de abordar o texto: proporcionar aos alunos a possibilidade de um diálogo permanente com o texto em análise.

Entendemos que o aluno como portador de saberes pode e deve dar a sua opinião, construindo novas visões do mundo a partir das suas vivências e das suas constantes aprendizagens.

4- Formar Leitores.

A Sociedade actual implica a formação de leitores. A leitura é hoje uma forma de sentirmos o mundo e podermos viver em sociedade.

Mais adiante dissertaremos sobre literacia que não pode dissociar-se das práticas de leitura. No nosso país os testes referentes aos estudos PISA não são muito animadores.

Vários são os projectos que tentam elevar o nível da literacia e leitura do português.

O PNL (Plano Nacional de Leitura), por exemplo, que tem os seguintes objectivos:

- Inserção nas aulas dos vários anos do 1.º Ciclo de uma hora dedicada à leitura e à escrita, centrada em livros ajustados aos interesses e níveis de competência linguística dos alunos.

- Inserção na programação de outras actividades de momentos dedicados à leitura conjunta e ao contacto com livros, jornais e revistas ajustados aos interesses e níveis de competência linguística dos alunos.

- Utilização continuada dos recursos disponíveis nas Bibliotecas Escolares.

- Promoção de encontros dos alunos com escritores e ilustradores das obras lidas nas aulas.

- Sensibilização de pais e encarregados de educação para a importância do livro e da leitura no desenvolvimento da criança.

- Promoção de feiras do livro, concursos, jogos, prémios e iniciativas de carácter lúdico.

Este Programa insere depois outros, como o Programa “Está na Hora da Leitura” que implica então uma hora por dia dedicada à leitura orientada na sala de aula e a actividades centradas em livros.

Este programa destina-se a assegurar que todas as crianças do 1.º Ciclo contactem com livros e leiam, pelo menos, cinco horas por semana, tal como as crianças de outros países onde foram lançados programas

semelhantes e que já obtiveram resultados apreciáveis na promoção da literacia.

Para o êxito do programa, é indispensável que as actividades de leitura se ajustem às características de cada turma.

E como não podia deixar de ser destaca-se o papel importante do professor, a este compete:

- Escolher criteriosamente a hora que considere mais adequada para a concretização do programa “Está na Hora da Leitura”.

- Seleccionar, entre as obras recomendadas para cada ano, quais as que pretende trabalhar e definir uma sequência capaz de promover gradualmente a progressão efectiva dos alunos e de fomentar o interesse pelos livros e pela leitura.

- Escolher obras muito variadas para que as crianças contactem com grande diversidade de autores, temas, estilos, ilustrações.

- Evitar prolongar excessivamente o trabalho com um mesmo livro.

- Voltar a ler a mesma história se as crianças o solicitarem, mas de modo a não cansar ou tornar o trabalho monótono.

(Programa para escolas do 1º Ciclo - Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006)

Capítulo I

Capítulo I

1. - Literacia e Literatura Infantil

1.1 - Das Práticas de Literacia ao Desenvolvimento do Imaginário

Para se trabalhar com crianças, neste caso, na faixa etária dos 6 aos 10 anos, no 1º Ciclo do Ensino Básico, tem de se dar a máxima importância ao uso do Imaginário, não só na literatura que se utiliza no dia-a-dia da praxis, mas em todas as situações de aprendizagem, pois a criança entende tudo como um jogo de imaginação e se as aprendizagens forem construídas a partir deste, ficam mais consolidadas criando uma raiz mais sólida. Assim sendo, todas as obras devem ser seleccionadas pelo professor com cuidado e atenção para que contenham textos que possam ser analisados à luz do Imaginário. Para que tal aconteça estes devem conter códigos icónicos, estilísticos e semântico-pragmáticos, ricos em imagens que apelem a realidades simbólicas para que se adaptem ao imaginário da criança e para que esta as possa traduzir segundo a sua sensibilidade e vivências (Lindeza e Silva, 2009).

Parece-nos que podemos afirmar que se deve ter então em conta a representação textual de uma hermenêutica de símbolos, dos temas e das imagens que emergem na compreensão do texto literário para descobrir as conexões possíveis, que se possam produzir a partir das imagens míticas e que permitam descobrir a ligação desse texto literário – oral ou escrito – com o mito.

Neste âmbito, devemos promover uma prática do Imaginário e basear a sua compreensão na apreensão de imagens e símbolos nos textos propostos na sala de aula.

Para o efeito, temos como referência os estudos hermenêuticos de Hans-Georg Gadamer (1997), Ernest Cassirer (1994) e Ortiz-Osés (1986; 2003) relativos à importância da linguagem na sua aceção evolutiva e simbólica.

A par da importância de uma adequada formação e compreensão do conhecimento prático do Imaginário, está a necessidade da sua identificação literária, como componente de formação, para existir uma construção de uma formação sócio-escolar/familiar formativa das crianças, ou seja na prática lectiva devemos em simultâneo promover o conhecimento explícito da língua.

A Escola tendo por objectivo o desenvolvimento de uma cada vez maior motivação dos seus alunos, para a leitura e, conseqüentemente, para o gosto pela escrita, deve começar a debruçar-se num estudo de um Imaginário actual que em contexto escolar e mesmo familiar, potencie um desenvolvimento da criança e a sua própria participação na aquisição destes dois temas centrais na construção de todo o saber: saber ler e escrever ao mesmo tempo que se desenvolve a imaginação e a visão de outros mundos.

Mas, falar do Imaginário e fazer-se um estudo acerca deste, não pode significar mergulhar num mar de infantilidades e criancices sem nexos, de que as próprias crianças farão troça. Falar de Imaginário é querer compreender o Mundo na sua totalidade, é observá-lo nas suas várias cambiantes e querer participar nele e na sua construção. É ele que vai unir como um fio condutor todos os domínios do saber. Vejamos o que afirma Ernest Cassirer:

A humanidade não poderia começar com o pensamento abstracto ou com uma linguagem racional. Tinha de passar pela era da linguagem simbólica do mito e da poesia. As primeiras nações não pensavam por

conceitos, mas por imagens poéticas; falavam por fábulas e escreviam em hieróglifos (1994:251).

Esta afirmação vem confirmar que Cassirer privilegia a essência do símbolo pois este pertence ao mundo dos significados, fazendo a ligação entre o espírito e a matéria e, ao mesmo tempo, enaltece o ser humano como ser pensante, que interpreta e entende as suas atitudes, emoções e sonhos através dos símbolos de que está rodeado.

Se pensarmos no Imaginário como uma forma de compreensão, capaz de transmitir o significado das imagens na sua relação com os vários domínios do saber, este tem de passar a ser encarado como uma mais valia a ser utilizada para uma maior aproximação do adulto à criança que pretende educar e a quem pretende transmitir saber. Aliás esta é também a perspectiva de Lindeza Diogo e Gisela Silva.

Estes autores basearam-se em Gadamer (1997), quando afirmam que o Imaginário permite construir uma linguagem diferente, uma linguagem simbólica que se pode converter numa “linguagem-mundo, numa cosmovisão”.

Sendo desfeita a concepção de que o Imaginário é um conceito no plano do absurdo, tendo uma linguagem própria, que pode ser decodificada, interpretada e aprendida e tendo disso consciência, deve aceitar-se o Imaginário como uma “ciência” que deve ser contínua e evolutivamente “informada e formada a fim de aceder progressivamente a uma liberdade criadora, em vez de ser entregue à fantasia e ao delírio” (Wunenburger & Araújo, 2003: 40-41).

Os autores supra-citados convidam-nos a imaginar um conjunto de imagens e todas as ligações que podemos criar entre elas, formando assim uma teia de significados que relacionados entre si podem levar a uma interpretação pessoal e conduzem a um conhecimento mais aprofundado das próprias imagens e das relações criadas. O Imaginário será, assim, o sistema que organiza as imagens e que cria as ligações entre elas e tem vindo a abarcar teorias nos vários domínios do saber, entre eles a literatura

e estas teorias revestem-se cada vez de maior importância para a sua compreensão.

Então perguntam os mesmos autores qual será o processo utilizado para que as imagens adquiram um significado próprio, dinâmico e gerador de vários sentidos?

Urge pois entender um pouco deste processo no estudo da compreensão da hermenêutica do Imaginário, a qual nos vai permitir adquirir uma nova forma estético-literária e simbólica de “ler” o mundo e utilizar instrumentos valiosos para utilizar no processo de ensino aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Mas ao trabalharmos no contexto pedagógico a emergência do Imaginário não nos podemos alhear das práticas da escrita. Aliás, já o afirmámos no que concerne ao desenvolvimento de competências literárias.

Ora, uma verdadeira educação para o Imaginário tem que ser muito bem conduzida e orientada. A quem caberá a responsabilidade desta orientação?

Essa preocupação encontrámo-la em Macedo e Silva (2009). Etimologicamente a palavra “pedagogia” significa “conduzir a criança”, esta responsabilidade encontra-se centrada em todos os que se preparam pedagogicamente para trabalhar com crianças. Estas têm que percorrer os caminhos pedagógicos e ao longo destes sofrerem um processo de modelagem para adquirirem os dispositivos correctos e se tornarem leitores e escritores competentes. Quem detenha esta função de condução deverá conhecer muito bem estes caminhos pedagógicos, ao educador caberá o papel de (re)inventar o escrito, enquanto expressão registada de um imaginário simbólico, tornando-se “o mediador entre a criança e o *homo symbolicus*”, trata-se de um operador de uma comunicação, de um diálogo, de trocas e de fecundação recíproca entre a arte infantil e o museu antropológico do imaginário” (Duborgel, 2003:206).

Sabemos hoje que ainda antes de entrar no primeiro ciclo a criança, não na produção escrita obviamente, mas nos seus desenhos, demonstra já

um grande alcance simbólico. Depois de aprender a ler, a criação de textos vem confirmar que tem grande poder criador e dá a conhecer “as imagens dominantes” tais como o Sol, as árvores, as montanhas, as casas, a terra, o céu, esboçando actos próprios do ser imaginante. Todas as personagens desenhadas, ou descritas pelas crianças simbolicamente representam seres, para elas dotados de vida e de sentimentos, transformando-os em seres humanizados. Por exemplo, o Sol, que aparece em quase todos os seus desenhos, aparece com um rosto animado por um grande sorriso e parece espreitar toda a acção que se desenrola cá em baixo. É evidente que falo das crianças que conheço e obviamente pertencentes a uma cultura específica como a nossa.

Quando se dá a transição do desenho para a produção de textos aparece também uma grande criação de imagens que serão uma porta aberta para a escrita da imaginação. Assim, o desenvolvimento da expressão escrita é uma das tarefas mais importantes em contexto escolar, para o desenvolvimento das competências promotoras dos níveis de literacia pretendidos. Entendemos, desta forma, que a escrita e o seu desenvolvimento devem estar presentes desde o primeiro momento.

Ora, a escrita adquire, nos dias de hoje, um papel determinante na promoção da competência comunicativa, pois quem detém esta competência encontra-se em poder de uma arma que lhe permitirá uma valorização de individualidade em todos os contextos sociais em que evolua. Sabemos todavia, que as práticas a ela associadas têm vindo a ser desvalorizadas fruto das novas tecnologias.

É através da escrita que se podem confrontar opiniões e ideias. Pode existir cooperação e construção de aprendizagens, que por sua vez transformam o indivíduo num ser conhecedor e mais capaz de compreender o mundo que o rodeia, pois acreditamos que só através do conhecimento se poderá chegar a poder exercer uma ajuda mais eficaz na erradicação de tantas desigualdades e injustiças, mas como afirmámos nem sempre assim vem acontecendo.

Entendemos que à Escola cabe então um papel preponderante como entidade capaz de fornecer aos seus alunos competências para produzirem textos de todo o tipo e adequados a todos os contextos, desenvolvendo as componentes gráfica, ortográfica, compositora e imaginativa, que permitam “compreender a inter-relação entre os processos cognitivos envolvidos no processo (...) e os contextos sociais que influenciam o desenvolvimento desses mesmos processos” (Martins, 2005: 11-13), dotando-os, assim, de capacidades para desempenhar todo um leque de funções na sociedade.

Mediante o exposto tenta-se estabelecer relações entre a literacia do Imaginário, a abordagem do texto literário e a sua importância na promoção do texto escrito, pois acreditamos que estas inter-ligações permitem não só que haja uma melhor expressão de conhecimentos que a criança já transporta quando entra na escola e dos que esta vai adquirindo ao longo do processo ensino/aprendizagem, mas também adquirir e compreender competências socializantes que são muito importantes para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Pretende-se, desta forma, que através das acções realizadas na escola, a criança seja capaz de, a partir de um tema, símbolo ou imagem, transpor a sua realidade e partir à descoberta de outras realidades, de outros mundos, de inventar outros sentidos e de construir outros saberes. Em suma, só interagindo os vários saberes se dará à criança renovadas visões do mundo.

Porém outros agentes sociais devem introduzir a criança no mundo da literatura quer literácita, quer literária.

A dinâmica da criação através da imaginação deverá ser promovida pelo conjunto escola/família/biblioteca (Macedo e Silva, 2009). Através da colaboração entre todos os pares dever-se-á construir um ambiente favorável ao desenvolvimento do pensamento simbólico que, por sua vez, propicia o alargamento da imaginação através de temáticas que permitam a aquisição de um conhecimento aprofundado do universo, como temos vindo a afirmar.

Na família, núcleo da primeira socialização depois na escola e na biblioteca, escolar ou não, o contacto com os textos infantis torna-se a parte mais importante do início do conhecimento do mundo que rodeia o aluno. O livro permite desde logo a interacção entre as palavras/texto e as imagens que irão promover o desenvolvimento do conhecimento lexical e os valores da imaginação. Isto, por sua vez, promove o campo do Imaginário, imitando uma escrita formalizada que se distancia da criatividade revelando “uma imaginação estrangida, impedida ou desviada” (Duborgel, 2003:208).

Outras formas de promover a imaginação, contidas nos livros remetem-nos para a importância da poesia que Jean Burgos defende e que “dá a ver outra coisa e dá a ver de outra forma” (Burgos, 1982:19).

Ainda em Macedo e Silva (2009) encontramos a concordância com esta opinião reiterando que a leitura da poesia, onde se encontram os domínios do Imaginário e os da Linguística, permite compreender a obra num conjunto de imagens e de palavras, que a cada leitura deverão adquirir novas realidades.

A criança deve ser, pois, levada a descobrir diferentes formas de interpretação das imagens e através destas ser levada a sonhar construindo a sua interpretação simbólica ou seja, o seu estado de “rêverie” de que fala Gaston Bachelard, e que permitirá a sua participação no texto.³

A interpretação da imagem “permite uma rêverie promissora e desta “rêverie” irá nascer uma nova significação” (Burgos, 1982:37). Em nossa opinião, o vocábulo “rêverie” remete para o papel do sonho que como sabemos é tão importante nas nossas crianças.

O desenvolvimento do indivíduo vai permitir que este reconstrua permanentemente o seu mundo através de diferentes dimensões simbólicas pois se sendo criança tem acesso fácil ao Imaginário através da interpretação das imagens e da participação da construção da animação do mundo e pela leitura e escrita participa no texto através do sonho, prepara-

³ Rêverie- significará aqui, apesar da sua tradução ser “devaneio”, um acto de pensar/imaginar/sonhar.

se e cria bases para que no seu futuro possa reinterpretar o sentido de cada obra podendo escrever os seus próprios textos.

Torna-se evidente que corroboramos com Silva, Simões e Macedo (2009) que afirmam que ao contactar e estudar textos de qualidade literária a criança adquire competências linguísticas cada vez mais complexas, visto que isso não é uma capacidade que se desenvolva de uma forma espontânea. Também António Mendoza (1999) refere que isso é um trabalho interação entre criação e textos literários. No contacto com eles e na tentativa de descodificação de sentido e da plurissignificação simbólica, a criança alargará os horizontes dos seus conhecimentos culturais e as suas competências linguística, enciclopédica e estética.

Este alargamento de conhecimentos terá de ser fruto de uma divulgação da leitura de imagens, da existência de reflexões e de diálogos e da procura de vários sentidos intertextuais presentes nos textos.

Podemos afirmar que a leitura, a interpretação e a exploração são os passos para um maior envolvimento com o texto literário. A criança que interage com o texto apreende as várias mensagens transmitidas e isto levá-la-á, depois conduzida pelo professor no seu papel de mediador, a pôr em prática a escrita que, tal como a leitura, será muito pessoal.

Neste jogo de participação, a criança encontrará motivação para interagir e envolver-se mais com o texto literário, e, sendo este um processo evolutivo, cada vez que este exercício é repetido aumentará o universo intelectual e alcançará a satisfação pessoal nas respostas correctas ou na sua identificação com as personagens da história ou na melhor compreensão do seu mundo (Silva, Simões e Macedo, 2009).

Contudo devemos alertar que actualmente não se desenvolve o Imaginário apenas nas áreas relativas à Língua Portuguesa. Com efeito, quase todas as disciplinas podem ser trabalhadas com recurso ao Imaginário, fomentando uma interdisciplinaridade, com a interpretação e exploração de símbolos, imagens e ideias. Nas disciplinas de Expressão plástica, Estudo do Meio, Educação Física e Língua Portuguesa o

professor/mediador pode usar o Imaginário e contribuir para a divulgação da pluralidade das mensagens, deve seleccionar os textos literários que apelem à cooperação interpretativa do leitor e construir significados em conjunto com os alunos.

Ao professor que efectue este trabalho cabe a responsabilidade “de construir um lago e água pura e cristalina (a personalidade do educando), encontrar a fonte original de uma água transparente e fresca (interesses naturais da criança)” (Araújo, 2004:84).

Contudo, se há professores que parecem ter o “dom” de conseguir assumir esse papel de uma forma natural e criar com os seus alunos uma empatia que reforce esta dinâmica e permite alcançar bons resultados, também é verdade que muitas pessoas neste papel de professor com a sua capacidade imaginativa são limitadas por condicionalismos sociais, culturais, emocionais, afectivos e económicos.

Teremos de lutar contra estas condicionantes para que a capacidade imaginativa da criança e a sua interpretação de símbolos e imagens seja desenvolvida em liberdade e se possa criar o espaço da imaginação onde se fazem constantes tentativas de interpretar o mundo. Remetemos, nessa reflexão para Sardinha (2009) que alerta para a importância do Professor leitor, que deve fazer da leitura um projecto de vida. Só sendo leitor assíduo poderá passar a mensagem aos seus alunos.

Em Azevedo (2009) encontramos a associação do lúdico ao desenvolvimento do Imaginário

Diz-nos o autor que se estudarmos o texto à luz do Imaginário, este abre-se aos que o lêem e transforma-se num espaço rico para a descoberta das estruturas em que o ser humano se vai sustentar ao longo da vida.

O Imaginário aparece assim como um motor da história, de toda a acção, de todo o pensamento e de toda a aventura do conhecimento e é ele que faz estabelecer as nossas ligações com o universo, com o desconhecido, com o tempo, com o espaço, com as nações, com os grupos sociais e com os indivíduos, como defende Lucian Bóia (1998:207 e 55).

O texto onde o Imaginário é procurado e encontrado é eterno pois não interessa o número de leituras que dele se faça, nunca esgota a sua dimensão simbólica-significativa, interagindo sempre com os leitores fornecendo-lhes sempre novas pistas para a interpretação dos vários mundos possíveis.

Este texto possibilita sempre o encontrar de vários caminhos, divergentes, mas que o leitor percorre para interpretar atitudes, sentimentos e valores. O Imaginário encontra-se em vários tipos de texto como a narrativa e a poesia, embora seja mais visível nos textos onde se unem os elementos plásticos e verbais, inter-relacionando o texto com a imagem, sugerem mais do que dizem e insinuam mais do que explicitam (Peña Muñoz, 2006).

Outros livros que estimulem os seus leitores a descobrir as emoções e os símbolos da ficção, são os contos de fadas e os contos maravilhosos que descrevem as etapas do conhecimento e como chegar a uma vida independente.

Bruno Duborgel (1995:58 e ss.) não concorda e opõe-se às tentativas de “arranjar” os contos maravilhosos e de os adaptar para que valorizem o racional e o espírito positivo; pois defende que estes possibilitam ao indivíduo o acesso a elementos importantes e que constituem a sua essência, como o Imaginário, o sonho, o desejo, a audácia as interrogações e tantos outros.

Já antes de nascer, o bebé tem a percepção do som da palavra, são os primeiros sons que criam a ligação afectiva entre o bebé, a mãe e a linguagem que esta utiliza. Esta ligação faz com que o indivíduo tenha a possibilidade de adquirir a capacidade de através da palavra aceda ao território simbólico da utopia.

É papel da família, da escola e das práticas sociais e comunitárias partilhar estes textos com as gerações mais novas, pois esta transmissão representa a condição necessária para a sua sobrevivência material e social, já que estes textos fazem parte da sua memória comunitária e o domínio

destes saberes é essencial para garantir a capacidade do sucesso e da cooperação do indivíduo na sociedade.

Partilhar essa memória cognitiva e cultural (Nobile, 1992:19 e 20) ao conhecer a simbologia na leitura dos textos e interpretar as imagens que elas transmitem faz com que se adquira uma experiência cultural do passado e se possa reproduzir no presente do leitor.

Uma das funções da literatura infantil e juvenil é a de oferecer à criança o acesso ao imaginário configurado pela própria literatura e também a de permitir conhecer os modelos narrativos e poéticos próprios da literatura da sua cultura (Teresa Colomer, 1999:15 e ss.).

Através dessa leitura adquire-se um sentido de pertencer a uma comunidade e compartilham-se conhecimentos e saberes através das várias interpretações. O leitor, defende Pennac (1997), passa a dispor de um saber que lhe permite de modo consciente decidir se quer exercer ou não o seu direito à aventura individual sobre a linguagem.

Vivemos hoje em dia numa sociedade de texto mas, paradoxalmente, as gerações mais novas têm vindo a perder as referências culturais e simbólicas das suas comunidades; por isso cabe à escola um papel muito importante que deverá ser uma continuação do papel da família e da sociedade, ou seja, criar nos seus “filhos” o interesse pelas histórias, incutir-lhes a motivação para o “ler” e o “escrever”, promovendo o papel do “contador de histórias” que teria que criar nos seus ouvintes ecos intertextuais de outros contadores e de outros textos.

Assim, na escola, torna-se essencial para além de uma criteriosa selecção de textos onde o Imaginário se manifeste, organizar sessões de partilha colectiva e comunitária de narrativas, até mesmo com suporte oral, para que se possa recuperar e voltar a dar à comunidade a memória do passado sobre o qual o presente se construirá com bases muito mais sólidas.

Constituiria uma mais-valia a presença de um contador de histórias no contexto escolar assim planificar e desenvolver a criação de clubes de

leitura para a partilha de textos com o Imaginário presente; assim todos experimentaríamos a comunicação literária podendo reflectir em conjunto sobre o poder da linguagem. Poder-se-ia reinventar a memória oral, reescrever a partir de fontes textuais conhecidas, conhecer os textos, os seus símbolos e valores e integrá-los em sistemas significativos para os alunos.

Do mesmo modo é importante que em contextos sociais e familiares se valorize também o recuperar e partilhar com as crianças e jovens histórias, lendas, fábulas, mitos, contos, motivando-os para que recontem esses textos de forma a manter viva a memória cultural desse património e adquirindo um conhecimento de uma literacia cultural partilhada por todos.

Assim, poder-se-iam alargar as experiências do mundo, abrir horizontes e adquirir um maior envolvimento afectivo e uma maior autonomia.

Mas, voltando às práticas da escrita, retomamos a sua importância com Macedo (2009). Para a autora o processo de ensino/aprendizagem da língua escrita, nestes últimos anos tem sido alvo de algumas investigações e têm tido como base os estudos nas várias áreas da Linguística e da psicologia, pois estas áreas ajudam a compreender que a “aprendizagem da língua escrita não é, como a aquisição da linguagem oral, um processo natural e espontâneo. Requer um ensino sistematizado e consciente e uma prática continuada de leitura (Sim-Sim, 2001:28).

A ligação da leitura e da escrita é muito forte e a leitura serve muitas vezes como ferramenta para a realização de textos narrativos ou poéticos, mas a actividade da escrita tem de ser uma actividade interdisciplinar que dinamiza muitos saberes. Desta forma, não nos poderemos basear só na criatividade das crianças como único factor para elaborar textos, mas teremos que ter em conta a capacidade de inventar, de narrar, de produzir escrita e para isso a criança terá que ouvir e visualizar outras narrativas que funcionarão como material de suporte ao processo da escrita.

Quando chega à escola, a criança não é uma tábua em branco onde se começam a marcar as primeiras experiências; traz já uma experiência de

vida e uma organização mental de saberes que foi adquirindo no seu contexto diário, na vida da família e na comunidade onde se insere. Já ouviu e imitou relatos de acontecimentos familiares e escolares e, principalmente, de narrativas televisivas; pois, hoje em dia, as crianças passam muito do seu tempo em frente à televisão e isso é importante para estruturar a base de uma organização textual. Todavia, é necessário orientar o tempo e os conteúdos dos programas a que têm acesso.

Nesta etapa será muito importante a leitura de obras literárias pois o “leitor” é envolvido pela história que o toca de diferentes maneiras (emoção, medo, identificação, rejeições, etc.)” (Faria, 2004:21), podendo, a partir desta, descobrir “a sua gramática e criar” (Camps, 2005).

Para se produzir escrita há que pôr em acção um sistema dinâmico de relações entre teias de imagens que procuram e descobrem muitos conhecimentos que têm que ter coerência em termos de estrutura e significado; então, nada melhor que utilizar como base a literatura pois nesta poder-se-ão ir buscar elementos imprescindíveis à sua organização.

Na literatura, o Imaginário terá como função articular o pensamento individual de quem escreve com a realidade, utilizando uma organização na escrita pelo poder da linguagem que vai utilizar. A escrita é a reorganização de cada momento anterior a ela na construção de um novo saber. A imaginação treinada na leitura de obras tende a ir procurar significados e interpretações que levará ao desenvolvimento de uma escrita com variadíssimas perspectivas.

Se o leitor ler o texto pelo prazer de ler também vai experimentar prazer no acto de escrever e vai produzir nessa escrita um pouco do seu próprio ser que irá por sua vez produzir novos significados.

A utilização da literatura infantil como base da escrita é imprescindível para a entrada no mundo da ficção e “para que isto seja possível, é necessário possuir esquemas mentais que possibilitem o planeamento e a representação de vários tipos de relações. Essas relações

implicam a própria acção do indivíduo, as suas consequências nos objectos e suas relações” (Saraiva, 2003).

González (2005:20) afirma que: “analisar as actividades de escrita praticadas na aula de Língua Portuguesa conduz à emergência de lugares problemáticos na forma da realização das tarefas que desenvolvem os alunos: como procedem os professores? Que tipo de conhecimentos promovem? Sobre que dificuldades se centram? Que soluções encontram?”

Defendemos que a promoção da escrita desenvolvida e fundamentada na literatura Infantil promove o alargamento das competências literárias e tal como afirma Macedo (2009) “permite que o indivíduo se desenvolva das mais variadas formas através das quais vai experienciando, no decurso da leitura, um processo afectivo que estabelece com as personagens, as acções, as emoções e as ideias que nelas se patenteiam”.

Parece-nos poder afirmar que grandes mudanças se observam hoje quer no âmbito das práticas de literacia, quer no âmbito dos materiais que as sustentam. Actualmente, é fundamental que o professor esteja atento para a leitura de imagens presentes no quotidiano e ainda assim nos textos de literatura infantil.

Vivemos no mundo da imagem, do colorido, do movimento: o texto tradicional deu lugar a outros textos.

De acordo com a corrente teórica de que a linguagem não se aprende da parte para o todo, mas ao contrário, onde todas as suas funções se inter-relacionam e se desenvolvem em conjunto (Smith, 1982; Goodman, 1986), corrente essa validada por várias experiências em países como o Canadá, os Estados Unidos da América e o Brasil, temos de ter em conta que as crianças devem procurar construir sentidos a partir de textos autênticos, não sendo imprescindível o estudo dos manuais escolares, mas sim existirem diversos materiais de leitura (Sloan, 1991; Cullinan, 2003). O manual deixou de ser o único medidor da prática pedagógica.

Sloan (1991: 23-26) defende que as salas de aula deveriam ter características bem definidas onde as crianças e os professores/mediadores se encontrassem e todos os dias planeassem as actividades a realizar numa articulação em conjunto para definir objectivos que tenham a ver com as suas necessidades e interesses.

Devem existir nas salas de aula livros de qualidade literária e outros materiais que ajudem e motivem para a leitura dessas obras, orientadas pelos professores, e, momentos, em que todos os dias se pratique a leitura por prazer ou destinada à recolha de informação do interesse do leitor.

Será da responsabilidade do professor/mediador promover momentos de reflexão e de discussão acerca das leituras realizadas e registar todos os passos dados para chegar a determinada conclusão; determinada pelas necessidades e interesses dos alunos.

Deveriam existir espaços nas escolas onde pequenos grupos de crianças discutissem os livros lidos e que tivessem consciência do que leram ao partilhar essa experiência com os outros.

Todas as pesquisas feitas em qualquer tipo de texto deveriam sempre partir das necessidades e interesses das crianças. E as aprendizagens feitas através destas leituras e de forma orientada farão com que a escrita apareça de forma natural porquanto a criança estará na posse de fundamentos lexicais e ideológicos que farão com que o texto produzido seja planeado e estruturado.

Apesar de defendermos que a leitura de obras literárias de qualidade é muito importante para o processo ensino/aprendizagem, o papel do professor/mediador é essencial pois o facto de as crianças receberem esse texto de forma lúdica e diversificada baseia-se na sua atitude e em toda a planificação do seu trabalho.

Há que salientar aqui a importância das fases de leitura: as actividades antes, durante e após a leitura.

Nas actividades antes da leitura, o professor/mediador poderá obter informações acerca das competências de que os alunos já dispõem para assim verificar a sua posição positiva em relação à obra a estudar e convencê-los de que o que já sabem é importante.

Estas actividades servem também para desenvolver a linguagem, além de activar conhecimentos que já têm do mundo que os rodeia, podendo também ser um espaço para delinear objectivos para possíveis actividades, através do levantamento de hipóteses que durante a leitura se confirmarão ou não, servindo também como motivação para a leitura.

Durante a leitura, as actividades devem ser dirigidas para que a criança compreenda e questione o texto e se relacione com ele, e assim colabore na construção de sentidos e interpretações.

Após a leitura, as actividades devem poder despertar reflexões sintetizando o texto e suscitando respostas pessoais, surgimento de novas ideias e promovendo o prazer da leitura.

Como professores interessados e envolvidos no processo ensino/aprendizagem devem estes pensar, planear e reflectir as aulas que vão orientar, estando atentos às necessidades dos alunos, ajudando-os assim a crescer de uma forma equilibrada e harmoniosa.

1.2 – Da Potencial recepção de textos Infantis no contexto Pedagógico à fronteira do Paracosmos

Os programas escolares integram já uma amostra razoável de contos escritos para crianças, talvez porque se tornou também actual o ressurgimento do conto popular.

Teixeira da Silva (2007) sustenta que a Literatura infanto-juvenil tem tido dificuldades para se afirmar num sistema literário. Principalmente as obras para adolescentes e jovens continuam a ter um lugar que está longe de ser importante, pois habitualmente tendem a associar-se a uma cultura de massas que também é marginalizada e apoia-se em Arnaldo Saraiva (1995) para confirmar que no entanto o termo “marginal” não é pejorativo mas pretende “favorecer a incorporação no espaço da verdadeira “literatura” de inúmeros textos que eram colocados “à margem” dela, não importa se por incúria, por preconceito, por censura, por ignorância” (Saraiva, 1995:21).

Roger Bozzetto (1984) propõe um princípio para a distribuição de obras no sistema literário, com o intuito de se compreender o seu dinamismo, os textos descreveriam um circuito longo e outro curto. O primeiro, é o da literatura legitimada e nele intervêm várias instâncias de valorização da obra e o segundo, e o segundo, em que haveria um contacto mais próximo entre o autor e o leitor da obra.

O estudar este processo viria a provar os aspectos que se alteram na colocação das obras ao longo do tempo e ver-se-ia que géneros se associariam a determinada literatura.

“O lugar de um género no sistema literário global, não é nunca fixado de uma vez por todas, ele varia e as suas configurações podem ser tornadas visíveis pelo pôr em evidência dos circuitos” (Bozzetto, 1984:2 Web).⁴

⁴ Este ponto de vista é discutível porque se se considerarem apenas as obras do circuito longo, o sistema sanciona-as. Automaticamente, são excluídas como objecto de estudo, as do circuito curto,

Este sistema de Bozzetto é válido na medida em que contesta o estado de coisas que colide em absoluto com as formas de pensamento actual, ou seja, a cultura e a literatura têm um carácter essencialmente dinâmico que não podem viver em conjunto com construções muito rígidas e pré-estabelecidas.

Há que respeitar os diversos públicos e as suas realidades e culturas, para isso é necessário esclarecer a mistura de critérios, valores e juízos que existem na colocação de fronteiras entre uma classificação e outra, pois é necessário alargar horizontes e haver abertura para novas realidades.

Apontando Carlos Reis (1995) que afirma que a própria evolução da sociedade assim o determina, com a valorização das realidades culturais e de massificação que resultou do acesso mais fácil à educação e aos bens culturais, conduzindo isso a uma contestação da cultura elitista, estamos a corroborar a ideia anterior.

A partir desta concepção abrem-se novas perspectivas para a valorização das obras e no aceitar da diferença para uma integração das obras num ou noutro nível.

“Ocupando um lugar por natureza precário e minoritário em relação ao centro dominado pelo cânone, esses autores e obras beneficiam agora de uma dinâmica de valorização que naturalmente solicita um posicionamento axiológico-literário maleável” (Reis, 1997 cit. por Teixeira da Silva, 2007:320).

Esta visão de Carlos Reis remete-nos para uma conjuntura que permite ao professor a selecção das obras mas que exige, em simultâneo, uma constante actualização.

Recordamos novamente a posição de Sardinha (2009), sobre a importância do Professor Leitor.

partindo do princípio que o que é lido por muitos e estes apreciam, não é digno de integrar o sistema literário continuando a manter-se uma cultura elitista.

No conceito de Imaginário no mundo da infância, aparecem-nos as crenças das crianças, como sejam por exemplo o acreditar em amigos invisíveis. Esta concepção não é nova e prende-se com um outro conceito que também surge na psicologia infantil: o “ Paracosmos”.

Núñez (2007) baseou-se nos psicólogos Silvey y Mackeith (1991), para começar por explicar o termo “Paracosmos”, como aliás o próprio vocábulo indicia: ir para além do cosmos.

Antes destes autores a imaginação não era muito bem vista porque se considerava um desvio da realidade. Mas a partir da psicologia cognitiva e estudos sobre criatividade, passou a considerar-se a imaginação como uma peça essencial do desenvolvimento intelectual e psico-afectivo das crianças. Ou seja, as crianças habituadas a imaginar desenvolvem melhores competências sociais e cognitivas, concentram-se mais facilmente e são menos agressivas.

Por alguns estudos realizados, percebe-se que a imaginação e o seu desenvolvimento vão habituar a criança às convenções literárias, ajudando-a a tornar-se um bom leitor e/ou escritor.

Silvey y Mackeith (1991) estudaram diversos casos sobre o que chamaram Paracosmos, produzindo documentos sobre crianças que escreveram sobre ilhas ou países inventados, amigos imaginários e várias aventuras. Posteriormente, estes dados foram analisados por psicólogos para verificarem como é que essas invenções pessoais continuavam a influenciá-los em adultos.

Com este estudo, Silvey y Mackeith fizeram uma análise e uma classificação e chegaram assim a uma definição de Paracosmos infantil: “ paracosm is an imagined, detailed fantasy world invented by a child, often having its own geography, history, and language, and it is an experience that continues over a long period of time: months even years” Silvey y Mackeith (1991).

Outros autores da literatura infantil, como Lewis Carrol, Andersen ou Tolkien, encaixam neste perfil da criança que imagina e cria paracosmos.

Alguns psicólogos afirmam que estes paracosmos podem estender-se do plano individual para o colectivo e podem partilhar-se. Por exemplo Robert Louis Stevenson inventou um paracosmos a partir de um mapa de uma ilha e escreveu “ A Ilha do Tesouro”.

Os contos podem pois ser os documentos que restam do paracosmos que as crianças inventam.

O Paracosmos parece ter uma vertente lúdica que os jovens tanto apreciam.

Núñez baseia-se em Bortoloussi (1985) que diz que a aquisição da competência literária é em grande medida a aquisição das convenções literárias, e não há dúvida que criar um paracosmos é um exercício de imaginação literária.

E, em Segre (1985) que sustenta que são as obras de carácter fantástico as que se definem por construir um mundo possível dotado de coerência e são um modelo ou representações da vida humana com uma selecção própria de categorias.

Expormo-nos a estes paracosmos dá-nos uma ideia muito ampla porque não há uma fronteira entre possível/impossível ou plausível/inverosímil mas um conjunto de possibilidades que o escritor escolhe.

Cesare Segre explica que qualquer texto literário propõe um mundo alternativo e escreve este texto:

“Cada obra literária, pero en particular las de carácter fantástico, pone en pie un mundo posible, distinto del de la experiencia, que es necesario y suficiente que se someta a sus propias reglas de coherencia.

El concepto de “modelo” es clarificador sobre este punto. la literatura narrativa no hace sino elaborar “modelos” de la vida humana. No quiere ni puede proporcionar un quid simile: hace mas, evidencia o propone algunas líneas de fuerza. El “modelo” asume, por lo tanto, una función cognoscitiva. Si presenta elementos discordantes com la realidad (más bien, com nuestra experiencia de lo real), lo hace para que resulten más netas y visibles

aquellas líneas de fuerza. Y no sólo eso. Los diferentes tipos de ficción se pueden catalogar a partir de los tipos de papel asumibles por un “modelo”: modelo que puede describir la vida humana, puede interpretarla con voluntarias deformaciones y exageraciones, puede ofrecer una alternativa fantástica o proponer una reorganización sustitutiva (la utopía). Modelo que puede empujar hacia la vida, o suministrar claves críticas, que puede favorecer una evasión o colorear una esperanza. La ambivalencia entre libertad fantástica e invención descuidado por un lado, empeño cognoscitivo y didascálico por otro, corresponde al diverso uso que se puede hacer del “modelo”: quedar satisfecho con su contemplación o llevarlo, con gesto comparativo, a la realidad que produce ficticiamente y/o anticipa ejemplarmente”.

Então o que torna diferente um paracosmos é a propriedade de “construir um mundo”, um “mundo auto-consciente” de uma forma por vezes exacerbada.

Pode-se caracterizar o paracosmos com diversos pontos que passamos a apresentar:

1- Imagens cosmológicas e toponomástica inventada/legenda para o nomear de lugares/personagens.

2- O funcionamento deste mundo justifica-se pela existência de um mito fundacional, conto etiológico ou saga que explica as origens desse mundo e estipula as leis ou “modelo” (cf. Segre) que o regem.

3- O carácter enciclopédico da fábula e a sua propensão para a narração não linear.

4- Apoio em elementos paratextuais e/ou visualizações (mapas).

A explicitação de mundos imaginários através de representações icónico-verbais tomam a forma de paracosmos e isto é evidenciado pelas ligações entre a literatura tradicional, fantástica e infantil/juvenil.

O Paracosmos é então uma forma de fantasia infantil elaborada ou estruturada que é equivalente em géneros literários com o mito e a saga, relatos de viagens ou a fantasia épica e em termos de linguagem

hipertextual com o medo narrativo – a hiperficção. O elemento comum é a actividade imaginativa que na criança se descreve como fantasias infantis.

Os paracosmos apoiam-se em visualizações que funcionam como paratextos ou imagem mental.

Falando de forma pedagógica, a leitura diversa e de imaginação de um paracosmos é a preparação para a leitura estética, pois o seu carácter simbólico/cosmológico promove uma leitura aberta e literária de interpretação e produção.

Vax (1980) entende que a criação de paracosmos não são meras distrações ou extravagâncias, a sua criação apoia-se no uso artístico da palavra, é objecto da educação literária e é sintetizada pela imagem ou outros códigos que podem ser promovidos pelo cinema.

“O imaginário popular, o imaginário individual e o imaginário literário coincidem numa grande proporção, e o paracosmos como padrão formal, texto elástico e com tendência à narração não linear e temática com a sua proximidade com o imaginário simbólico indoeuropeu, seria uma boa amostra disso e por isso se sobrepõe a géneros e temáticas concretos”.

A fantasia ensina as crianças a enfrentar-se com problemas muito reais, pois os Paracosmos são uma réplica mais ou menos alegórica do mundo que os cerca.

1.3 – Das práticas de leitura aos Livros e ao papel dos Adultos

Para Mesquita (2007) a leitura deveria ser promovida como uma fonte inesgotável de temas para a melhor compreensão de nós próprios e do mundo que nos rodeia, e é uma ótima contribuição para a formação do ser humano ao desenvolver a reflexão e o espírito crítico.

A criança deve desde cedo conhecer o mundo interessante da literatura infantil e o livro deve promover uma aproximação entre o autor e o leitor, o trabalhar da linguagem e a produção literária. Cabe aos adultos proporcionar isso às crianças.

Num primeiro passo com o processo da imitação, pois a criança irá imitar o que o adulto faça em relação aos livros e se vir este, relacionar-se de uma forma interessada com os livros, ela irá desenvolver o interesse espontâneo por eles e adquirirá conhecimentos.

Se este processo não se realizar em casa com a família deve ser trabalhado desde o primeiro minuto na escola, para que o hábito de leitura seja duradouro em toda a vida do leitor.

A escola deve transmitir o saber sistematizado mas também estimular o gosto e o hábito pela leitura, que é o factor mais importante para o desenvolvimento integral da criança.

Se aprenderem a ser boas leitoras, as crianças desenvolver-se-ão através do conhecimento que a leitura lhes aporta. A escola deverá fazer com que a criança através da literatura se conheça melhor a si própria, perceba as coisas que a rodeiam e entenda a relação entre ambas.

Baseia-se em Coelho (2000) que é de opinião que a literatura é a arte da palavra que nos transporta a mundos imaginários, “é uma linguagem específica que como toda a linguagem expressa uma determinada

experiência humana e dificilmente poderá ser definida com exactidão” (Coelho, 2000:27).

Na nossa sociedade, com todas as suas exigências é indispensável ter capacidades e competências para usar material escrito, só assim se pode ter acesso a todo o tipo de informação e se pode ser um cidadão em toda a acepção do termo, responsável, participante em todas as actividades produtivas e colectivas de modo a ajudar a própria sociedade.

Para cativar o interesse dos alunos e fazer com que gostem da leitura o mais cedo possível devem utilizar-se o manuseio dos livros, a história contada, a conversa e os jogos rítmicos.

O livro infantil deve ocupar um lugar privilegiado nas nossas escolas pois é o ponto de encontro entre a arte da palavra (texto) e a da forma (ilustração) e é com o seu auxílio que podemos influenciar a vida afectiva e estética da criança.

O livro aporta o conhecimento do mundo, dos homens, das coisas, da natureza, é um auxiliar de aprendizagem do mundo, forma o gosto e possibilita escolhas.

A competência linguística é competência prévia para o contacto da criança com o livro e este aporta um desenvolvimento da mesma. Para isso é importante que se desenvolva o diálogo e se utilize narrativa oral. É a narrativa que inicia a criança na palavra, no ritmo, nos símbolos e na memória; desperta a sensibilidade e conduz à imaginação.

É essencial saber ler pois a leitura abre a porta ao sucesso escolar mas também dá maior confiança à criança e motiva-a para ter expectativas mais elevadas na vida.

Há muitas razões para ler: por prazer, por interesse, para saber o que se passa à nossa volta e para comunicar.

Aprender a ler não é um processo que depende de cada um, é um hábito que se adquire e a criança necessita de alguém que lhe ensine a ler, ou seja, a compreender, a interpretar e a utilizar os símbolos da língua – “

uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação (Souza, 2004: contra-capas).

O primeiro lugar privilegiado para despertar na criança o prazer da leitura é a família e as actividades de aprendizagem de pré-leitura, leitura e depois da leitura, devem ser promovidas desde muito cedo no período pré-escolar, pois quanto mais pequenas as crianças são mais aptas estão para começar a aquisição de competências básicas de leitura.

O livro deve ser introduzido nas brincadeiras de forma a ser encarado como objecto lúdico. A melhor maneira de estimular o interesse da criança pela leitura é ler-lhe histórias em voz alta. Se a criança gosta das histórias quererá ler sozinha e se tiver ajuda pode exercitar-se na leitura, desde que leia sozinha pode ter acesso a informação e conhecimentos. Ajudará também ao desenvolvimento do gosto pela leitura se esta for uma actividade familiar num espaço valorizado por todos e divertido.

A aprendizagem da leitura deveria começar muito antes da entrada da criança no 1º Ciclo de escolaridade.

A literatura infantil abre as portas da fantasia a todas as crianças e ajuda a sua formação ética e estética. “Nenhuma outra forma de ler o mundo é tão eficaz e rica quanto o é a literatura infantil” (Coelho, 1991:15).

Ela promove na criança o gosto pela beleza da palavra e desenvolve a imaginação perante a criação de mundos de ficção.

A literatura infantil é a ligação que a criança tem com a realidade e do mundo por um sistema de representação baseado na fantasia.

Para Albuquerque (2007) hoje em dia os professores do primeiro ciclo debatem-se com a dificuldade de escolher um bom livro para utilizar nas suas aulas. Existe agora uma lista bastante breve de livros do PNL (Plano Nacional de Leitura) e no mercado há uma grande ausência de autores de Literatura Infanto-juvenil. Os que existem no mercado não são acompanhados por uma abordagem temática nem linguística e não são preparados para uma adequação a esse fim.

A dificuldade da selecção de obras importantes a ler estende-se a toda a Literatura, pois as obras escolhidas costumam ser uma mistura de tradição e critérios fundamentados na moda e tendências a que o tempo deu mais importância e assim não existe uma clarificação de premissas para definir um bom ou um mau livro e as literaturas populares, tradicionais e infantil-juvenil, tornam-se marginais e o sistema não se preocupa verdadeiramente.

A Literatura Infanto-juvenil portuguesa não tem sido muito valorizada mesmo a nível de personagens crianças nas obras literárias. Aquilino Ribeiro foi o primeiro a escrever sobre e para crianças.

As obras de literatura infantil só apareceram nos últimos vinte e cinco anos e faltam-lhe a maturidade que o tempo trás para serem correctamente avaliadas, principalmente, não houve tempo para verificar se estas obras iriam permanecer ao longo dos anos.

Pede-se a uma obra que tenha valor artístico, que seja elogiada por quem percebe e estuda literatura, que as crianças gostem dela e que o professor a ache adequada e é difícil fazer a selecção dessa obra, porque não existe um verdadeiro estudo sobre o tema.

Há algumas características a considerar nas obras de boa literatura, como uma função específica da linguagem, a função poética, em que a plurissignificação textual denotaria um desvio da norma linguística.

A considerar-se esta característica como importante, os textos de literatura infantil não poderiam entrar na classificação, porque o texto escrito é pouco desviado da norma.

Dever-se-iam considerar os critérios que aceitam diversos modelos literários com particularidades próprias, na perspectiva de Umberto Eco (1976) que defende que a obra literária é passível de múltiplas leituras e poderá ser reinventada num diálogo criativo entre o autor e o leitor.

Toda a literatura para a infância é realizada com a intenção de ensinar e divertir, foi esta a característica considerada como fundamental

pelos teóricos do século XX. Então, primeiro terá de existir a aceitação por parte do produtor do texto de que a obra se dirige a um destinatário próprio, a criança.

Soriano (1975) propõe uma definição desta literatura em que defende que o texto é preferencialmente comunicação, mais do que a expressão do autor. A obra seria um diálogo em que o escrevente deixaria de lado o seu papel principal e se valorizaria o leitor e as suas necessidades. Seria dada importância ao factor “histórico” porque localizada no tempo e no espaço e o autor teria de ter permanente atenção às “limitações” naturais do leitor-criança.

“Uma comunicação histórica entre um locutor ou escritor adulto e um destinatário-criança, que por definição, durante o período considerado, não dispõe, a não ser de forma parcial, da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta” (Soriano, 1975).

O relacionamento da criança com o livro infantil é muito complexo e há vários estudos para classificar as respostas que produzem os leitores-criança, usando categorias variadas como empatia, analogia, reflexão alargada, etc.

Albuquerque (2007) refere quatro componentes activadas em sala de aula quando ali se desenvolve uma obra de literatura infantil. Vejamos quais são: a componente activa, a componente criativa, componente única, componente cooperativa.

Na primeira componente a autora sustenta-se em Benton e Fox dizendo que à criança ouvinte ou leitora deverá dar-se a oportunidade de ser activa e interventiva para que o professor possa detectar eventuais falhas na compreensão do texto.

“Cada história se constrói na mente da criança e é organizada antes mesmo de poder ser articulada verbalmente. A atenção dos professores deve então recair sobre a compreensão (...) e não ficar à espera

passivamente que o docente forneça todas as explicações” (Albuquerque, 2007:503).

Na segunda componente apoia-se na definição de Tolkien que considera o texto literário como “um universo secundário” e onde se dá ao leitor a possibilidade de entrar no mundo do Imaginário relacionando-o com o mundo real.

“...dar uma possibilidade ao pequeno leitor de multiplicar as suas experiências vividas, transformando-as em possibilidades abstractas, e em distinguir o mundo circundante do mundo imaginário do “quem me dera”, do sempre possível” (Albuquerque, 2007:504).

Na terceira componente tem em conta que cada leitor é um ser único e irá retirar os seus próprios significados de cada leitura feita, dando sempre a oportunidade da discussão individual.

“Portanto devemos sempre potenciar a expressão e o respeito pela interpretação e discurso individual, que leva a criança a debruçar-se sobre os textos como se eles fossem sempre novos” (Albuquerque, 2007:504).

Na componente cooperativa, salienta o facto de na escrita de uma obra e na sua leitura haver sempre o produtor e o receptor e apoia-se em Umberto Eco que explica o processo de cooperação entre estas duas entidades.

“Cada texto é um diálogo entre duas mentes, entre o produtor e o receptor” (Albuquerque, 2007:504).

Torna-se hoje imperativo que os docentes do Ensino Básico tenham maior atenção e desenvolvam o seu trabalho relacionando cada vez mais a aprendizagem escolar com a leitura literária e relacionar os modelos dos textos escolhidos para a leitura em sala de aula com o texto que aí é produzido pelos alunos.

Capítulo II

Capítulo II

2. - Leitura e Motivação

2.1 - A Compreensão na Leitura

A compreensão na leitura é muito importante para a aprendizagem escolar, mas também para dotar o indivíduo de capacidades que lhe permitam funcionar adequadamente como cidadão autónomo e participativo na sociedade onde interage. A sociedade exige leitores informados, autónomos e proficientes que sejam capazes de compreender, interpretar, analisar/criticar o que lêem, relacionar os textos entre si e sintetizar a informação aplicando-a em diferentes contextos.

O leitor constrói o significado do texto através da interpretação e das inferências que efectua. O leitor limita-se a ser um mero descodificador se, ao ler um texto, não tiver os conceitos subjacentes à sua compreensão. O texto só terá sentido se se integrar, depois da escolha, filtragem e transformação operadas, na estrutura cognitiva do sujeito. Para tal, o leitor terá que ter algum conhecimento prévio do tópico em análise que lhe permita a integração das informações adquiridas nas já pré-existentes na memória semântica. Nesta linha de pensamento, Cuetos (1990) defende que os processos semânticos podem dividir-se em três sub-processos: extracção do significado do texto, integração da informação adquirida na memória a longo prazo e processos inferenciais. Ainda segundo o autor, integrar não é juntar, é articular, é acomodar a informação recebida com a já existente.

Para Kintsch e Van Dijk (1978) e Irwin (1986) a compreensão engloba os microprocessos, os processos integrativos e os macroprocessos;

os processos cognitivo-afectivo incluem os processos elaborativos e metaprocessos (Irwin, 1986).

Os microprocessos englobam o reconhecimento das palavras e da relação entre as palavras na frase assim como a habilidade para seleccionar as ideias principais (microselecção), sendo responsáveis pela compreensão da frase. O leitor deve ser induzido a agrupar as palavras em unidades de pensamento em virtude da capacidade limitada da memória a curto prazo. Todavia, para que possa ser capaz de agrupar as palavras em unidades sintácticas significativas é necessário que leia com fluência as palavras na sua individualidade.

A memória a curto prazo, também denominada de memória de trabalho é espaço de registo e de processamento de informação. Se a memória é sobrecarregada, o processamento fica prejudicado, ao invés, se o sujeito agrupa a informação em unidades de sentido, o processamento e a transferência para a memória a longo prazo é mais fácil. Também devemos acrescentar que a leitura soletrada causa uma sobrecarga na memória a curto prazo e impede a compreensão.

Deste modo, cada vez que um aluno descobre o significado de uma palavra, deve olhar para o conjunto da frase. Se revela dificuldade em compreender uma parte do texto, deve dividi-lo em unidades sintácticas ou por pausas para que a compreensão seja mais fácil. A leitura expressiva desperta, também, o leitor para os padrões sintácticos. A dramatização é outra forma de tomada de consciência de que a linguagem escrita pode dividir-se em frases com sentido. A organização da frase e a paráfrase são outras das actividades que ajudam a agrupar as palavras em unidades com significado.

A microselecção consiste em decidir qual a informação mais importante a reter numa frase. Como ficou atrás referenciado, é a capacidade limitada da memória a curto prazo que obriga o leitor a utilizar estratégias adequadas para escolher a informação a seleccionar/reter. Estas estratégias irão ter repercussões nas frases seguintes e no texto final. Fazer

perguntas para cada frase e comparar perguntas que incidam sobre pormenores com perguntas sobre a informação principal, ajuda o leitor a descobrir o que é importante.

Os processos integrativos envolvem inferir conexões e relações entre frases. Pressupõem a compreensão das anáforas e das relações conectivas. Para compreender a mais simples das mensagens, o leitor terá de fazer inferências. Muitas delas dependem do “background” do leitor (conhecimento anterior) mas outras terão que ser fundadas no texto e requerem uma ligação através da identificação de pronomes substitutos (anáforas), sinónimos e reconheça as conectivas (exemplo: também, contudo, mas, ora, todavia, não obstante, porém). A anáfora consiste numa palavra ou frase que é usada para substituir outra. Os conectores são conceitos que ligam os acontecimentos. As conjunções adversativas, causais, temporais são exemplos de conectores.

Deste modo, a dificuldade que o leitor tem em fazer inferências pode dever-se, tanto à falta de conhecimento anterior sobre o assunto do texto, quanto ao desconhecimento sobre as relações implícitas estabelecidas pelas anáforas e conectores. Constituem actividades de realização das inferências conectivas e das anáforas fazer perguntas pertinentes e utilizar actividades de preenchimento de lacunas.

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

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

Existem padrões organizacionais que ajudam a seleccionar, inventar e a organizar a síntese das ideias na memória a longo prazo - estrutura dos textos narrativos ou gramática da história (Stein e Glen, 1977). Segundo os autores, à semelhança da gramática das frases, as histórias podem ser vistas como tendo elementos sintácticos (por exemplo, o cenário) e conteúdo semântico (por exemplo, informação do local e tempo da história). Enquanto o conteúdo é variável (varia de história para história), os elementos sintácticos não. Os autores identificam cenário e episódio como os elementos mais importantes de uma história. O cenário introduz as personagens principais e o ambiente básico. O episódio é mais complexo. Inclui o acontecimento inicial, a resposta, a tentativa para atingir o objectivo, a consequência e a reacção. Fazer perguntas utilizando a gramática da narrativa como grelha, dar histórias inacabadas aos alunos para prever o que vem a seguir ou preencher informação omitida no meio da história ajuda a melhorar os macroprocessos, sobretudo a nível da estruturação do conto e do resumo. Esta actividade pode ser desenvolvida em grupo para diferentes partes da história.

Ainda segundo Stein e Glenn a estrutura organizacional dos textos expositivos desenvolve-se mais tarde do que a estrutura dos textos narrativos. Os textos expositivos requerem uma leitura mais lenta e mais centrada no texto e nos marcadores linguísticos que dão consistência ao texto, não permitindo fazer tantas inferências nem predições como os textos narrativos. Meyer (1985) classifica os textos narrativos da seguinte forma:

1- Descrição – é um tipo de texto que caracteriza traços, propriedades ou funções;

2- Enumeração – é um tipo de texto que descreve uma lista de elementos (factos característicos, traços) normalmente, sobre um tópico, acontecimento ou pessoa, ligados entre si por um ponto comum, como o tamanho ou importância e cuja estrutura é a sequência ou a ordenação temporal dos acontecimentos;

3- Comparação – tipo de texto que compara objectos, pessoas conceitos ou acontecimentos, a partir das suas semelhanças e diferenças;

4- Causa-efeito – tipo de texto que estabelece uma relação causal entre ideias. Uma ideia é o antecedente da solução, mas distingue-se por que existe interacção entre problema e solução.

Outra forma de organizar os textos expositivos é através da estrutura da ideia principal/pormenores. Organizar as ideias por itens principais, em termos de conexões globais, torna a evocação ulterior melhor. Assim, a identificação da função do parágrafo, o sublinhar e resumir parágrafos, a compreensão de padrões organizacionais são fundamentais para a macroselecção. Por exemplo, se ao construir um texto o aluno seleccionar as questões mais relevantes de um guião que lhe é facultado, aumenta a capacidade para escolher o que é mais importante.

Assim, o aluno deve ter a possibilidade para interagir com textos diversificados quer narrativos quer expositivos uma vez que a diversificação contribui para melhorar a motivação e o desempenho da leitura (Baker et al., 2000).

Como já verificámos, a compreensão da leitura ao nível dos processos formativos é uma actividade cognitiva que determina operações mentais complexas. É evidente que os processos formativos envolvem pensar para além do texto, analisar a coerência e consistência do texto e fazer inferências acerca da mensagem do autor. Determina que o leitor relacione o que lê com o conhecimento prévio (background) e faça previsões. Os processos formativos incluem:

- 1- Fazer previsões;
- 2- Integrar a informação no conhecimento anterior;
- 3- Formar/criar imagens mentais;
- 4- Responder afectivamente;
- 5- Analisar, sintetizar, avaliar e aplicar.

As previsões fundamentam-se quer no conteúdo e estrutura do texto quer no conhecimento anterior do leitor. A formação de ideias mentais

(arquétipos), quer visuais, quer auditivas, quer sensitivas ou olfactivas enquanto se lê ajuda a reter melhor a informação e a fazer mais inferências, e com mais consistência. As respostas afectivas são respostas emocionais ao enredo ou tema do texto, às personagens e/ou à conotação das palavras e à linguagem figurativa. Os processos de pensamento mais complexos incluem a análise, a síntese, a avaliação e a aplicação. A análise consiste em dividir a informação nas suas componentes, examiná-la para construir conclusões divergentes, identificando motivos ou causas, fazendo inferências e/ou encontrar evidências de apoio a generalizações. A síntese centra-se na construção de uma produção original, a partir da informação anterior e da capacidade do leitor. A avaliação depende do julgamento que o leitor faz do material a ler de acordo com as suas opiniões e valores. A aplicação consiste na utilização da informação previamente aprendida a uma situação nova específica, nomeadamente, resolver problemas.

Por fim, a metacognição. A actividade metacognitiva pode considerar-se como um «processo executivo», que controla e orienta as próprias actividades cognitivas. Quando este conceito é aplicado às actividades de leitura envolve a capacidade para monitorizar a nossa própria compreensão, isto é, reconhecer erros ou contradições no texto e seleccionar as diferentes estratégias para regular e controlar a compreensão. Consequentemente, os objectivos do processo ensino/aprendizagem da leitura são a construção do significado e a aprendizagem da auto-regulação.

2.1.1. - Níveis de Compreensão

Na perspectiva de Teixeira (1994) a leitura pressupõe o domínio do código grafo-fonético, ou seja, das regras essenciais da codificação e descodificação, a compreensão literal e inferencial do texto, a capacidade de julgar e apreciar o seu valor estético e a recriação ou criação do significado subjacente do mesmo. Assim, segundo Viana e Teixeira (2000) consideram-se cinco níveis de compreensão da leitura:

- 1- Literal;
- 2- Interpretativa ou inferencial;
- 3- Avaliação ou julgamento;
- 4- Apreciação;
- 5- Criação.

Os últimos quatro níveis pressupõem processos de pensamento mais elaborados.

A compreensão literal consiste na reprodução do significado explícito do texto. Seguir instruções, reproduzir factos, estabelecer a sequência de uma história ou informação.

A compreensão interpretativa ou inferencial consiste na capacidade de reconhecer o significado implícito do texto, inferir sentidos ou ideias; é a denominada leitura das entrelinhas. Esta parte do processo de leitura exige uma actividade cognitiva mais intensa e envolve as capacidades de induzir e construir o conteúdo, o sentido e o significado de um trecho. As inferências podem sustentar-se no texto e/ou no conhecimento e experiência do leitor. No primeiro caso, requer o domínio das ligações de coesão, especialmente a referência, as elipses e as substituições. No segundo caso, determina o recurso a conhecimentos não explicitados no texto e que o leitor activa na memória a longo prazo para estabelecer a continuidade. O desconhecimento sobre determinado item de leitura pode bloquear a interpretação ou originar uma interpretação errónea. É, portanto, essencial que antes da leitura de um texto se recorra ao conhecimento do leitor sobre o item da leitura para que seja possível a integração dos novos conhecimentos. A mobilização destes conhecimentos depende da sua disponibilidade e acessibilidade. Quanto mais conhecimento e experiência revelar o leitor, mais facilidade terá em fazer inferências, e consistentes. Por outro lado, quanto mais uma associação é utilizada, mais fácil será mobilizá-la. As variações da disponibilidade e da acessibilidade estão na génese das diferenças de desempenho entre crianças, jovens e adultos de meios culturais contrastados.

Um dos grandes mentores da aprendizagem pela leitura, Tardiff, afirma que os conhecimentos podem ser quer estáticos e factuais, quer dinâmicos (por exemplo, as estratégias cognitivas e metacognitivas). O autor sustenta que «quanto mais os conhecimentos estão organizados na pessoa, maior a probabilidade de poder associá-los a novas informações de uma forma significativa e de os poder reutilizar funcionalmente» (1992:42).

A avaliação/crítica do significado resulta da síntese e da integração dos níveis anteriores. A avaliação envolve fazer julgamentos acerca das mensagens recebidas, usando critérios. Neste nível, o leitor questiona, analisa e extrai inferências para atestar a veracidade da mensagem, detectando as afirmações falaciosas. A leitura avaliativa inclui as capacidades de distinguir a realidade da fantasia, o facto da opinião, de avaliar a credibilidade das fontes da informação, de detectar e avaliar as palavras emocionalmente densas, bem como as técnicas de propaganda, de análise e de síntese entre outras.

A apreciação consiste em reagir às qualidades estéticas de uma obra. Na apreciação manifestam-se processos afectivos/sensitivos, uma vez que mesmo utilizando critérios objectivos e explícitos, estes estão sempre imbuídos dos interesses, das atitudes e dos valores subjectivos, veiculados pela formação intelectual, moral, social, cultural, religiosa, política ou filosófica do próprio leitor. A apreciação inclui, nomeadamente, respostas emocionais ao enredo ou tema, à linguagem usada pelo autor e a identificação com as personagens e incidentes. O aluno deve ser ensinado (e ele próprio deve ter essa predisposição), a distinguir a denotação da conotação das palavras, ou seja, o significado literal do significado subjacente que é, muitas das vezes, de carácter emocional. A linguagem figurativa, mormente, a ironia, a metáfora e a personificação.

A criação consiste em trabalhar o texto de uma forma divergente para produzir uma síntese nova e original. Consiste em relacionar as partes de um texto e combiná-las numa estrutura nova, descobrir os significados implícitos num texto. As actividades que sustentam o pensamento divergente podem assentar em dramatizações ou na criação de histórias.

Em síntese, podemos sustentar que o sucesso na construção do significado depende dos conhecimentos anteriores (background), dos processos cognitivos e meta cognitivos. É indispensável que o leitor/ouvinte saiba se compreendeu ou não o discurso ou o texto analisado e que possa auto-regular a sua compreensão a fim de a tornar mais eficaz, pondo em acção procedimentos de tratamento adaptados.

2.2. – Motivação para a Leitura – A Compreensão do que se lê

Ler é prazer, é saber, é conhecer, é decifrar, é perspectivar, é intuir, é ir até...à terra do imaginário. Mas para tal é necessário que a sua investigação opere mudanças e seja interpretada/analizada de forma diversa. É o que sustentam Pearson, 1985; Irwin, 1986; Guthrie e Wigfield, (2000). No entendimento de David Pearsen (1985) existe uma transformação ao nível da compreensão, isto é, mudança de paradigma no que diz respeito à forma de perspectivar a leitura. Os modelos tradicionais, segundo o autor, têm vindo a ser substituídos por modelos que apelam e realçam a dimensão cognitiva, metacognitiva motivacional e afectiva.

Segundo Irwin (1986) a compreensão de um texto resulta da interacção que se estabelece entre o leitor, o seu conhecimento e as estratégias que utiliza, o material a ler e o contexto em que a leitura se centra. A autora sustenta que o leitor competente utiliza simultaneamente microprocessos (o reconhecimento da relação entre as palavras na frase, bem como a habilidade para seleccionar as ideias estruturantes/principais da frase), processos integrativos (responsáveis pela compreensão da coesão interfrásica e pela realização de inferências), macroprocessos (através dos quais o leitor adquire uma compreensão global de um texto), processos elaborativos (que ajudam o leitor a criar representações pessoais do texto) e processos metacognitivos (o conhecimento que o leitor tem sobre os seus próprios processos de compreensão e a forma como os controla e gere).

Na perspectiva de Guthrie e Wigfield (2000) os aspectos cognitivos e metacognitivos são fundamentais para a compreensão na leitura. Segundo os autores, é a relação que se estabelece entre estratégia de leitura e motivação para a leitura que vai determinar uma boa compreensão na leitura. Para Solé (2001), as estratégias devem consistir em planos adaptados e controlados (de uma forma conhecedora e consciente) para que

o desempenho na aprendizagem seja mais profícuo. Pajares (1996) e Abelaira (1994:28) corroboram desta ideia: “Os alunos têm de ter o «desejo» e a «competência» para serem bem sucedidos na escola”; “Saber ler, primeiro passo para gostar de ler”.

Os alunos que utilizam as estratégias de leitura de forma eficaz e eficiente estão mais predispostos para ler. Cumulativamente, ter uma motivação elevada para ler potencia a utilização de estratégias. Daí a importância do ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura e da sua auto-regulação. Os alunos que aprendem a utilizar estratégias para as diversas finalidades de leitura, tornam-se mais autónomos, selectivos, analistas, críticos e confiantes na sua aprendizagem. Todavia, as estratégias só serão eficazes se o aluno possuir as competências básicas de leitura. Para tal, é necessário ensinar ambas e fornecer múltiplas oportunidades para praticar essas competências e estratégias para ler diferentes tipos de textos. Tentar aumentar a percepção da auto-eficácia, como factor motivador, através do ensino das estratégias, sem ter em consideração o desenvolvimento das competências de leitura, mormente ao nível do conhecimento explícito da língua, estamos em crer que poderá desmotivar os alunos quando estes se aperceberem de que não possuem as competências necessárias para utilizar as estratégias que lhes foram ministradas.

Segundo as investigações desenvolvidas a partir da década de 1980, é possível proporcionar aos alunos um melhor ensino da compreensão da leitura, utilizando estratégias de intervenção diversificadas e contextualizadas. Deste modo, associar o conteúdo dos textos com os conhecimentos anteriores do leitor, dar títulos aos textos, predizer o que vem a seguir num texto em que se retirou uma parte, questionar o texto, encontrar a ideia mais sugestiva, relacionar as causas com os efeitos, detectar incongruências de frases próximas e afastadas, preencher lacunas e textos, são procedimentos que contribuem para aumentar a compreensão, em particular a compreensão inferencial (Viana e Teixeira, 2001).

2.2.1. - O Processo de Ler

Tendo em consideração a quantidade de teorias da leitura não é fácil debruçarmo-nos sobre a natureza da leitura. A polivalência das palavras “ler” e “leitura” decorre da complexidade do processo de leitura e da prévia natureza do conhecimento sobre os mesmos. Ambas são utilizadas, na terminologia científica, com sentidos diversos, consoante as perspectivas adoptadas pelos seus autores. O que é a leitura? Como se adquire e ensina? Como é que a leitura se relaciona com as capacidades preceptivas e cognitivas? Qual a interface com a memória? Todos estes aspectos são importantes, mas possivelmente nunca conseguiremos atingir uma explicação cabal, coerente e compreensiva sobre o que se faz quando lemos. A complexidade é ainda maior quando se considera a análise dos textos, uma vez que a natureza daquilo que se lê está também relacionado com a forma como se lê. Deste modo, teremos de ser invariavelmente selectivos e centrarmo-nos em alguns aspectos que consideramos relevantes para o objectivo do nosso trabalho e para o nível de escolaridade em apreço, neste caso o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como atrás referenciado, não existe uma definição de leitura que seja unanimemente aceite. Segundo pesquisas feitas por Viana e Teixeira (2002) há autores que sustentam que a ênfase é colocada na descodificação e o texto é que guia a compreensão; outros entendem que a tónica é colocada na compreensão e no leitor, como construtor do significado; outros, ainda, defendem uma relação recíproca entre o leitor e o texto. A descodificação dos signos gráficos é essencial mas não suficiente, uma vez que os signos gráficos traduzem uma mensagem, e a posse de uma técnica de leitura seria inútil se não alcançasse o significado. Por outro lado, as experiências e o conhecimento do leitor são fundamentais para que a mensagem tenha sentido. Contudo, as diferentes definições têm uma base comum: a leitura pressupõe a descodificação dos signos gráficos e o objectivo último é a compreensão.

Podemos agrupar as definições de leitura em três modelos de processamento da informação. A saber: modelos descendentes, modelos ascendentes e modelos interactivos. Todos eles procuram explicar os comportamentos dos leitores nas várias situações de leitura.

Os modelos ascendentes “bottom-up”, nomeadamente de Gough, LaBerge e Samuels (Rumelhart, 1994) consideram que a leitura implica um processamento sequencial e hierarquizado indo de processos psicológicos mais simples (converter os grafemas em fonemas) a processos cognitivos mais estruturados (compreensão). Partem do pressuposto de que a linguagem escrita se resume à codificação da linguagem oral, e de que a leitura é a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral. Estes modelos consideram que um leitor, perante um texto, identificaria em primeiro lugar as letras e os sons, que por sua vez seriam combinados em sílabas, que reunidas dariam as palavras que, por sua vez, se organizariam em frases.

No segundo tipo de processamento, apelidado descendente “top-down”, o processo é inverso; o sujeito prevê o significado de um texto, ou seja, formula a si próprio perguntas sobre o texto. As decisões tomadas nos níveis mais estruturados são usadas para guiar as escolhas nos níveis mais simples. Assim, para analisar o texto, o leitor tem de se socorrer do conhecimento que tem do mundo que o rodeia e à estrutura das frases. A tónica é colocada nos conhecimentos, nas experiências e expectativas anteriores do leitor sobre o tema e do uso das informações sintáctico-semânticas, sendo a partir da interacção destes factores que ele constrói a sua compreensão do texto. Os defensores deste modelo criticam a concepção segundo a qual ler é “descodificar”, ou seja, traduzir os símbolos impressos em sons e, a partir destes, extrair o significado. Consideram que o reconhecimento das palavras é, sob o ponto da percepção, holístico, não sendo necessário recorrer à descodificação (Goodman, 1970; Smith, 1978).

Estes dois primeiros modelos foram muito criticados uma vez que apresentavam algumas insuficiências, sobretudo no que ao leitor diz respeito. Rumelhart (1977) e Mitchell (1983) sustentam uma posição mais

dinâmica – modelo interactivo. Este modelo pretende conciliar as duas posições extremas, ou seja, os autores entendem que o leitor recorre, paralelamente e em interacção, a capacidades de ordem mais estruturada e capacidades de ordem menos estruturada. O leitor utiliza estratégias ascendentes e descendentes, dependendo dos materiais a ler, da proximidade ou familiaridade com o conteúdo do texto e da sua competência linguística. Assim, para os modelos interactivos, ao ler uma palavra o leitor activaria uma via directa de acesso (visual) ao significado, se essa palavra fosse familiar em termos gráficos, ou uma via indirecta (fonológica), se essa palavra fosse desconhecida.

Gibson e Levin (1985) entendem que a leitura constitui um processo adaptativo e flexível, variando com os tipos de texto e os interesses do leitor. A não existir apenas um processo de leitura, também não pode existir apenas e só um modelo de leitura, sustentam.

Investigações levadas a cabo, a partir dos anos oitenta, no âmbito da Psicologia Cognitiva (Irwin, 1986) têm ajudado a compreender os mecanismos implicados na leitura e na escrita. Por força da teoria cognitivista, mormente na perspectiva construtivista, a leitura deixou de ser encarada como um acto mecanicista, de índole perceptivo-motora, traduzida na actuação de uma sequência de sub-habilidades independentes, para passar a ser entendida como um acto cognitivo complexo, uma destreza em que as sub-habilidades envolvidas intervêm simultânea e interactivamente. Por outro lado, o leitor passou a ter um papel activo no processo de leitura. Segundo a autora, o acto de ler envolve dois grandes grupos de processos: linguísticos e cognitivo-afectivos. Nesta perspectiva, a leitura constitui um processo sócio-cognitivo, resultante da interacção de três componentes: leitor, texto e contexto (Irwin, 1986; Glasson, 1991). Onde o leitor é elemento preponderante; é activo e utilizador de boas estratégias. As estruturas cognitivas e afectivas do leitor, isto é, o seu raciocínio, os seus conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo, as suas atitudes face à leitura, os seus interesses, o seu auto-conceito, a sua auto-regulação, a sua

sensibilidade e espírito crítico, e as estratégias que utiliza durante a leitura, constituem as variáveis mais complexas a ter em consideração.

Na perspectiva de Cooper (2000) a variável texto diz respeito ao conteúdo, à estrutura e à organização que alterar-se-á segundo a intenção e vontade do autor. Porém, o género literário e a intenção do autor não são, muitas vezes, coincidentes. Por exemplo, a banda desenhada que normalmente é um género de texto utilizado com o propósito de distrair pode também ser utilizado para informar. A estrutura do texto (ou gramática do texto) constitui a forma como as ideias estão organizadas e o conteúdo tem a ver com o tema. Para o autor, os educadores reconhecem o valor do ensino da estrutura do texto para melhorar a compreensão e a retenção.

2.2.2. - Os Textos e a sua leitura

Existem diferentes estruturas de textos: narrativos, argumentativos, poéticos, expositivos. Um aluno/leitor que conhece a estrutura do texto que está a ler poderá antecipar a sequência da informação escrita e será capaz de compreender melhor e mais facilmente o assunto tratado. Estrutura e conteúdo estão estreitamente relacionados uma vez que o conteúdo do texto determina a estrutura adoptada do mesmo.

A variável contexto engloba as condições psicológicas, sociais e físicas. As condições psicológicas referem-se ao interesse pelo texto a ler, a finalidade da leitura e a motivação. É muito importante a forma como o leitor aborda o texto. Esta vai ter uma influência crucial na compreensão, na selecção e retenção das ideias mais relevantes para esse fim.

Éveline Chameux entende que ler constitui uma forma de relação, uma forma de comunicação. Para a autora ler “é manter, numa situação de comunicação diferida, o papel do receptor” (1975:23).

Segundo a mesma autora há cinco razões para ler:

1ª- Ler por prazer, para distrair, como por exemplo, quando se lê uma revista ou um romance;

2ª- Ler para se informar. Trata-se de uma leitura rigorosa, objectiva e rápida. Como por exemplo, a leitura de jornais, de circulares, ordens de serviço e outras mensagens de índole administrativa e profissional;

3ª- Ler para encontrar uma informação entre um conjunto heterogéneo, por exemplo, num dicionário, enciclopédia ou dicionário;

4ª- Ler para seguir instruções, em que a compreensão da mensagem se traduz em actos, como por exemplo, livros de instruções, regras de jogos, receitas de cozinha;

5ª- Ler para aprender e reflectir. A leitura de uma obra literária, de um artigo filosófico ou científico, de um manual é seguida de uma profunda reflexão. A escolha deste tipo de leitura é particularmente rigorosa e selectiva.

Diferentes tipos de textos requerem diversos processos e estratégias. Por exemplo, enquanto um poema apela a respostas afectivas e subjectivas, um ensaio requer análise para ser verdadeiramente compreendido.

A leitura de entretenimento é uma leitura extensiva, pois os textos são de maior amplitude. É uma leitura fluente, a maior parte das vezes envolvendo a compreensão global.

A leitura superficial (skimming) consiste em passar os olhos rapidamente pelo texto para apreender a ideia principal ou o assunto. Por exemplo, passar os olhos pelo jornal, nomeadamente pelos títulos.

A leitura cuidados (scanning) para encontrar uma determinada informação. É uma leitura rápida através do texto, mas orientada. Por exemplo, consultar um dicionário.

A leitura intensiva consiste em extrair informações específicas para mais tarde evocá-las; é a aprendizagem através da leitura. É uma actividade

cuidada e pormenorizada. Esta leitura consiste na sondagem do texto, questioná-lo, lê-lo, recitá-lo e, por fim, revê-lo.

Todas estas formas de leitura não são mutuamente exclusivas. Por exemplo, pode-se ler superficialmente uma passagem de um texto para ver qual é o assunto antes de decidir se vale ou não a pena uma leitura mais atenta e rigorosa de determinado parágrafo.

Portanto, a leitura é um processo holístico em que os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, e o conhecimento acerca do assunto apresentado pelo texto se influenciam mutuamente na descodificação e compreensão da palavra, da frase, do parágrafo ou do texto. Este complexo sistema de conhecimento permite aos leitores fazer inferências a partir, não só, do seu conhecimento prévio sobre o assunto, como também, através da forma como os elementos do texto se relacionam uns com os outros, especialmente, as conexões entre as palavras substitutas e seus referentes.

O bom leitor, o leitor fluente, faz a abordagem de um texto com expectativas fundadas no conhecimento que tem sobre o tema. À medida que avança na leitura, confirma ou revê essas expectativas recorrendo às chaves ortográficas, sintáticas e semânticas do texto. A estrutura profunda de um texto, ou seja, o significado subjacente do mesmo é ditada pela estrutura de superfície que é manifestação física das ideias a serem comunicadas. Assim, a coesão textual depende da organização dos elementos constituintes do texto, através do uso apropriado das regras ortográficas, sintáticas e semânticas. A estrutura profunda deve estar relacionada com a estrutura de superfície através destas regras, as quais explicam, entre outros aspectos, a paráfrase e a ambiguidade. Assim, o mesmo conjunto de sons pode ter mais do que um significado (ambiguidade) e o mesmo significado pode ser expresso por diferentes estruturas de superfície (paráfrase). Daí a relevância do ensino/aprendizagem dos aspectos estruturais da língua, cujo domínio é essencial para a compreensão dos textos, sobretudo, ao nível das inferências macroproposicionais (identificar a lição ou a moral da história).

2.3 – Motivação e Compreensão da Leitura – Que estratégias Pedagógicas?

Como atrás referimos, se um aluno não estiver auto-motivado para a leitura ou não perceba o valor da leitura e da escrita no seu processo de aprendizagem, o professor deverá utilizar estratégias e actividades fundadas no conhecimento, no interesse, ou nas expectativas do aluno para que o ensino se torne relevante. Todos nós sabemos, enquanto educadores, que os alunos têm os seus gostos e preferências, e deverá ser a partir destes pressupostos que se devem motivar para a leitura. Por exemplo, a elaboração de um jornal de parede (de turma), com secções ligadas ao desporto, à música, ao cinema. Estas actividades permitem que os alunos tenham contacto com diferentes tipos de textos informativos e narrativos, o que, segundo Dreher (2000) melhora tanto o desempenho quanto a motivação para a leitura. Estas actividades para serem eficazes necessitam de estratégias cognitivas e metacognitivas diversificadas, como: planificação, classificação, organização, avaliação e auto-avaliação.

Não obstante a motivação do aluno para a leitura tenha a sua fundação no seio familiar (Lepper, 1988), é fundamental que o professor se entenda e aja enquanto agente socializador activo capaz de estimular o aluno para o acto da leitura. Por outro lado, como os alunos provêm de meios sócio-económico-culturais diversos, chegando à escola com conhecimentos e experiências diferentes entre si, o professor tem de saber interligar e interpenetrar as novas aprendizagens com esses conhecimentos e experiências, de modo a partilhar, valorizar e enriquecer a diversidade recebida.

Ainda segundo o autor, é essencial que seja demonstrada a importância e funcionalidade da leitura. Para tal, o aluno necessita que a aprendizagem seja devidamente contextualizada, isto é, de ver como as competências apreendidas podem ser aplicadas na vida real. Existem pistas para promover/aumentar o envolvimento, a participação e a persistência do

aluno através de actividades significativas e contextualizadas. Privilegiar actividades desafiadoras para o aluno que resultem num trabalho final (por exemplo: organizar debates sobre um determinado assunto, fazer pesquisa sobre um autor e sua obra, estruturar uma peça de teatro). A aprendizagem também se pode fazer através da curiosidade e da motivação. A motivação pode ser estimulada pelo recurso a actividades que sejam na sua configuração moderadamente incongruentes ou dissonantes.

Como o acto de ler é, não só um acto individual e isolado, mas também grupal e social, as actividades que permitam uma interacção social promovem motivação para a leitura. Neste contexto e na perspectiva de Glasser (1986), o professor para tornar o ensino relevante e estimulante, necessita de criar um ambiente na sala de aula que seja propício ao diálogo e às trocas sociais entre os alunos e entre estes e o professor. Proporcionar mais espaço para a aprendizagem colaborativa é uma abordagem essencial para o processo ensino/aprendizagem e contribui para motivar os alunos. A aprendizagem colaborativa tem por finalidade estabelecer uma rede de leitores que sejam capazes de gerar e discutir ideias, de uma forma livre, quer com o professor quer entre si. O aluno, muitas vezes para ajudar os colegas a aprender e a assumir responsabilidade pela sua aprendizagem, desempenha o papel de professor/tutor. A tutoria é um processo de ensino/aprendizagem muito valioso na medida em que promove e encoraja tanto o tutor quanto o seu “subordinado”, criando um clima de trabalho de interacção e interpenetração que enriquece ambas as partes. Neste contexto, o trabalho de grupo também é muito importante na medida em que a construção e estruturação de ideias pode desenvolver-se e aperfeiçoar-se.

Na perspectiva de Dole (2000), Hancock (1999), Paris, Wixon e Palincsar (1986), e Strickland (1996) existem mecanismos de compreensão da leitura que o professor pode desenvolver para melhorar o desempenho do seu aluno. Neste pressuposto, a modelagem, o questionamento e fornecimento de oportunidades para que o aluno aplique os mecanismos e estratégias de leitura que lhes foram ministradas são abordagens que poderão ser feitas. Para que o aluno atribua significado à realização de uma

actividade é necessário identificar qual a sua finalidade, o que deve fazer, e sentir-se capacitado para tal.

Os autores também sustentam que a leitura autónoma (independente) é o objectivo fundamental em educação e depender quer das competências e estratégias de leitura quer da motivação. Este conceito de autonomia (independência) tem de ser interpretado em termos de níveis. Cada aluno pode ser colado num contínuo em relação a cada competência, desde muito dependente do ensino e orientação do professor, até ser capaz de realizar a competência de forma autónoma. O objectivo é fornecer a orientação que o aluno necessita para atinja a maturação (autonomia). Consequentemente, o aluno terá de praticar, aplicando ele próprio as estratégias. A transferência das estratégias não é automática, só se consegue se o aluno trabalhar numa grande variedade de materiais de leitura.

No entendimento dos autores, o ensino explícito é uma forma efectiva de ajudar o aluno a desenvolver estratégias autónomas de compreensão e boas práticas de leitura. Para Irwin (1986), o ensino da leitura pressupõe a aplicação do modelo «EMQA» - explicação, modelagem, questionamento e actividade.

Deste modo, quando se ensina uma estratégia, deve começar-se por explicar a sua relevância, como e quando deve ser usada e de que forma ela pode ser integrada com outras estratégias. Posteriormente, o professor deve assumir-se como modelo e dar exemplos específicos e concretos. Modelar é mostrar ao aluno como o processo é realizado. Constitui a parte fundamental da explicação na medida em que dá um exemplo concreto do que foi explicado.

Durante o processo de modelagem, o professor verbaliza os seus pensamentos enquanto lê e põe em prática várias estratégias: ligar o conhecimento anterior com a nova informação do texto, monitorizar a compreensão, corrigir os erros de compreensão, sintetizar, clarificar ou desenvolver previsões.

O questionamento permite verificar se o aluno compreendeu o que leu e incita-o à utilização de estratégias. As perguntas têm a vantagem de orientar o aluno para os aspectos relevantes e de como e onde obter informação. Através das questões formuladas pode avaliar-se a compreensão (questões-produto). Exemplo: “O que aconteceu à personagem central da história?”. Ou questões em que o aluno é induzido a dizer como alcançou a compreensão (questões-processo). Exemplo: “Está correcto, mas como chegaste à resposta? Procura no texto onde diz isso”. Ambos os tipos de perguntas são importantes, as «questões-produto» introduzem o tópico e orientam o pensamento, as «questões-processo» podem usar-se para o ensino directo dos processos de compreensão. Quando o aluno não dá uma resposta completa (ou totalmente correcta), o professor orienta o aluno para que se inteire do que está certo ou errado na sua resposta. Com este tipo de perguntas, o professor sabe que estratégias o aluno adopta para compreender, que capacidades deve desenvolver ou que conhecimentos precisar de adquirir. A finalidade das perguntas constitui um pré-requisito para a sua elaboração/estruturação. Se o professor pretende ensinar uma estratégia, formulará perguntas do tipo processo, mas se quiser avaliar e rever um conteúdo, elaborará perguntas do tipo produto.

Existem muitas taxionomias para ajudar o professor a formular questões de diversos níveis de compreensão. As categorias elencadas nessas taxionomias incluem compreensão literal, inferencial, avaliação e apreciação (Barret, 1979); memória interpretação, aplicação, análise, síntese e avaliação (Sanders, 1968). O professor deve fazer perguntas que incidam sobre todos os processos estudados: microprocessos, processos integrativos, macroprocessos, processos elaborativos e metacognitivos. Por exemplo, as questões que se prendem com a microselecção, factos específicos expressos numa determinada frase, exigem que o aluno agrupe e reconheça as relações sintácticas. Ao invés, as questões que se prendem com microinformação implícita, obrigam a resolver ambiguidades ao nível frásico ou do vocábulo e a seleccionar o que é mais importante entre os pormenores apresentados.

Outro aspecto importante a ter em consideração na formulação das perguntas é a sua ordem. Por exemplo, uma questão introdutiva sobre um texto, considerado na sua globalidade, deverá anteceder um questionamento mais intensivo sobre sentidos factuais, precisos ou superficiais. Pretende-se com esta abordagem inicial obter uma resposta que comprove a aquisição de um conhecimento geral sobre o texto analisado. Se a questão inicial tiver um objectivo bem delineado, as questões subsequentes envolverão a integração do conteúdo do texto com o conhecimento e/ou experiência do aluno, as respostas factuais, literais e constructos mentais visando, sobretudo, as inferências e a captação de estados emocionais. Esta fase de questionamento culminará com a elaboração de um sumário do texto, o qual se poderá entender como um verdadeiro trabalho de síntese.

Grellet (1984) sustenta que ao analisar-se um texto, se faça, num primeiro momento, uma exploração prévia do título, procedendo-se em seguida, à formulação de hipóteses sobre o seu conteúdo e finalidades comunicativas do texto, o que vai suscitar a curiosidade e activar o conhecimento prévio do aluno. As perguntas prévias à leitura do texto orientam o leitor para os aspectos mais relevantes envolvendo-o activamente na procura das respostas. O segundo passo consiste numa leitura interior (silenciosa) para confirmar ou infirmar as hipóteses iniciais. No primeiro caso, a leitura é orientada no sentido mais próximo daquele que é transmitido pelo texto; no segundo caso, entram em acção mecanismos de regressão e de correcção das hipóteses previamente formuladas. Num terceiro momento, o aluno faz uma leitura mais minuciosa a fim de encontrar informação específica e essencial para a cabal compreensão. Nesta fase da leitura far-se-á a análise da estrutura do texto, a distinção entre informação explícita e implícita e a justificação das inferências baseadas nos índices intralinguísticos (por exemplo, elos de coesão e anáforas) e na experiência e conhecimento do leitor (background).

Irwin (1986), nesta linha de pensamento, propõe o seguinte plano:

Seleção

- 1- Decidir os objectivos da lição;
- 2- Seleccionar o material a ler;
- 3- Preparar as tarefas de compreensão.

Preparação

- 4- Introdução ou revisão do processo básico (EMQ);
- 5- Activar o conhecimento anterior;
- 6- Motivar;
- 7- Prever;
- 8- Especificar a finalidade;
- 9- Seleccionar o método.

Actividades de leitura

- 1- Explicar e pensar alto para os alunos (modelar);
- 2- Utilizar estratégias de auto-questionamento;
- 3- Perguntar e levar o aluno a procurar as respostas às questões levantadas enquanto lê.

Desenvolver a compreensão

- 1- Evocação livre;
- 2- Questionamento e discussão pelo professor ou pelos alunos;
- 3- Actividades de pré-leitura.

A preparação para a leitura, segundo Pintrich e Schunk (1996) deve incluir a revisão do conhecimento anterior sobre o tema, a ligação do texto com as vivências pessoais do aluno, com outros textos ou com outros

temas. Por exemplo, o aluno pode construir uma tabela onde coloca em cada coluna o que sabe sobre o tema, o que necessita ou quer aprender e o que aprendeu (KWL). Para os autores, nesta fase de aprendizagem, é importante suscitar a curiosidade, por exemplo através da selecção de textos que contenham «informação ou ideias que são discrepantes com os conhecimentos ou crenças dos alunos e que pareçam surpreendentes ou incongruentes», (1996: 277). Bergin (1999) sustenta que perante a evidência de que aquilo que o aluno acredita ser verdade, de facto é falso, suscita o interesse para resolver discrepâncias.

Outra forma de manter o aluno interessado passa pela previsão de qual será o desenvolvimento do conteúdo do texto, uma vez que a previsão faz apelo a mecanismos cognitivos que permitem fazer inferências, levantar hipóteses alternativas, fazer juízos de valor ou tirar conclusões. Este trabalho prévio inclui a definição da finalidade da leitura que se traduzirá em novas competências como resultado da leitura. Neste sentido, constitui um processo metacognitivo, a escolha do método de leitura adequado à finalidade da leitura.

Para Taylor (1986) existem vários procedimentos durante a leitura, dependendo se se introduz um processo, uma competência ou uma estratégia de leitura, ou, inclusivamente, se o aluno vai trabalhar individualmente ou em grupo. No primeiro caso, o professor deve explicar, questionar e propor actividades (por exemplo: anagramas, “teste cloze”). O “Teste Cloze” – Técnica de Lacunas, pode usar-se para o aluno aprender a utilizar o contexto anterior e posterior da frase para identificar palavras, nomeadamente, substantivos, verbos, anáforas ou conectores.

Quanto ao trabalho individual; o aluno escolhe de forma autónoma e deliberada o método de leitura que achar mais adequado.

Ainda segundo o autor, pode-se recorrer-se à aprendizagem cooperativa ou a actividades de grupo, após a leitura, para se analisar um texto. As análises que resultam do trabalho de grupo apresentam-se mais

profícuas; isto é, desenvolvem mais o raciocínio e o espírito crítico do que um trabalho individual.

Outra técnica, dentro da aprendizagem cooperativa, consiste no resumo hierárquico. Giasson (1993) propõe as seguintes etapas:

- 1- Dividir a turma em três grupos;
- 2- Cada elemento do grupo lê em voz alta um trecho do texto;
- 3- Os elementos dos grupos escolhem palavras que descrevam o tema do texto;
- 4- Cada elemento do grupo sugere qual é a ideia principal e escolhe a que lhe parece melhor;
- 5- Cada elemento do grupo propõe duas ou três ideias secundárias e o grupo escolhe as que se relacionam melhor com a ideia principal.

Como podemos verificar existe uma relação recíproca entre a motivação e o conhecimento e uso das estratégias da compreensão da leitura.

Como motivação deve aumentar-se a recompensa esperada, nomeadamente dar elogio e estabelecer feedback, fornecer textos interessantes, actividades estimulantes, experiências ligadas ao mundo real, trabalho de grupo, levar os alunos a participar e a colocar questões, estabelecer objectivos claros e individualizados, dar autonomia, avaliação individualizada e auto avaliação.

Temos que contribuir para diminuir a quantidade de esforço necessário para ler e compreender. Foram para isso, referidos vários processos: activar o conhecimento anterior, prever, questionar o texto, fornecer indicadores contextuais semânticos e sintácticos, usar o conhecimento da estrutura dos textos, construir diagramas, quadros, gráficos, fornecer técnicas de leitura, KWL, BIG6.

O resultado da aplicação destes processos será o aumento da motivação e conseqüentemente a preparação adequada para um desempenho autónomo dos alunos na leitura.

2.4 – O Papel da Metacognição na Compreensão da Leitura

A importância da metacognição na leitura tem vindo a ser cada vez mais reconhecida e contribui para o sucesso na aprendizagem nas diferentes áreas, constituindo uma competência transversal e transdisciplinar.

Na perspectiva de Flavell (1979) a intervenção construtivista tem como finalidade habilitar o aluno a realizar, por si próprio, aprendizagens efectivas e consistentes, ou seja, que o aluno «aprenda a aprender». Neste contexto, as estratégias de aprendizagem devem ser englobadas num processo auto-regulatório mais abrangente que as estructure. A auto-regulação refere-se ao grau em que o aluno está metacognitiva, motivacional e comportamentalmente activo na sua aprendizagem. Segundo este investigador, a metacognição consiste quer no conhecimento metacognitivo quer nas experiências metacognitivas ou regulação. Para Baker e Brown (1984:2) as competências meta cognitivas definem-se «como o conhecimento e o controlo que se tem sobre o nosso próprio pensamento e actividades de aprendizagem». Daqui poder-se-á depreender que é o sujeito/leitor com a sua capacidade que regula o seu próprio progresso e avalia o que sabe ou não sabe, assim como os limites do seu funcionamento cognitivo, tornando a sua aprendizagem mais profícua. A planificação das aprendizagens, o ajustamento no decorrer do processo e a avaliação até atingir os objectivos são estratégias de ordem metacognitiva. Por isso, também é sustentável que a autoregulação e o controlo executivo sejam utilizados como sinónimos e qualificadores de metacognição.

A metacognição está também inter-relacionada com a cognição. No entanto é necessário destrinçar os dois conceitos. Para Roberts e Erdos (1993) metacognição é o “pensamento acerca do pensamento” e pressupõe verificar se um objectivo foi atingido. Segundo os autores, as estratégias cognitivas são usadas para ajudar a alcançar um determinado objectivo (por

exemplo, a compreensão de um texto), enquanto as estratégias metacognitivas são utilizadas para assegurar se o objectivo foi alcançado (por exemplo, auto-questionar-se para se avaliar se se compreendeu o que se leu e se se tenta rectificar a situação). As estratégias metacognitivas e cognitivas podem interpenetrar-se, é o caso do questionamento que pode ser utilizado em ambas, dependendo da finalidade que se queira dar. Por exemplo, pode aplicar-se a estratégia como forma de monitorizar o que se leu (metacognição) ou como estratégia de auto-questionamento enquanto se lê como meio de obter conhecimento (cognitivo).

Flavell divide a metacognição em três categorias:

- a) Conhecimento das variáveis pessoais;
- b) Conhecimento das variáveis da tarefa;
- c) Conhecimento das variáveis relativas à estratégia.

O conhecimento das variáveis pessoais reporta-se ao conhecimento que o leitor tem sobre os seus mecanismos de aprendizagem. Por exemplo, trabalhar numa biblioteca e não em casa. O conhecimento das variáveis da tarefa aplica-se ao conhecimento da estrutura e tipo de exigência da tarefa quer a nível linguístico, quer a nível cognitivo. Por exemplo, termos a consciência que levaremos mais tempo a ler e a compreender um texto filosófico do que a ler um artigo de jornal. O conhecimento das variáveis estratégicas inclui o conhecimento acerca das estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como saber quando e onde é adequado utilizá-las. Por exemplo, quando o leitor decide escolher um processo específico, de uma determinada maneira, por causa de um contexto específico, está seguramente a tomar uma decisão metacognitiva.

Para Baker (1985) os estudos de campo indiciam que é expectável aprender a regular e controlar o nível de compreensão do texto através do emprego de uma variedade de estratégias. Baker e Brown também entendem que os processos metacognitivos podem ser usados para compreender ou lembrar o que se leu ou está a ler. Nesta linha de raciocínio,

sempre que um aluno/leitor escolhe uma estratégia específica para memorizar um texto está a ser metacognitivo.

A leitura para lembrar envolve mecanismos que são apelidados como “competências de estudo”. A saber:

1- Sondar, inspeccionar (Survey ou Preview), ler. Por exemplo, ler os títulos, os subtítulos, o prefácio, a introdução de uma obra e o sumário, anotando os pontos nucleares. Durante este processo, o leitor deverá pensar acerca do que já conhece sobre o tópico; pode também predizer o seu conteúdo;

2- Questionar (Question), procurando respostas para uma ou múltiplas questões, fundamentadas no que se encontrou na sondagem inicial ou no conhecimento geral do leitor;

3- Ler (Read), leitura activa, recorrendo ao mapa mental do assunto, inspeccionado previamente, mantendo a lista de questões, fazendo anotações e sublinhando as informações mais relevantes;

4- Recitar (Recite), repetir periodicamente o que se leu, escrevendo ou recitando alto utilizando as suas próprias palavras, respondendo às perguntas previamente formuladas, ou, simplesmente, fazendo pequenos sumários;

5- Rever (Review), é uma espécie de sondagem, mas acontece só no fim do estudo. Estas revisões devem ser repetidas periodicamente. O leitor deve fazer a mesma coisa que fez na sondagem e rever quer a introdução, o título, subtítulo ou a sumário. Por exemplo, para cada subtítulo deve fazer o sumário e relacionar com o restante, utilizando as suas próprias palavras. Esta estratégia aumenta a quantidade de informação apreendida e reduz o esquecimento.

Outra das estratégias que se pode utilizar, segundo Ogle (1986) é a denominada “KWL”. Faz-se uma tabela onde se coloca em cada coluna o que se sabe sobre o assunto (K), o que se quer o necessita de saber (W), o que se aprendeu (L).

Uma outra estratégia é a denominada “The Big 6” (Paris, Wasick e Turner, 1990); que se divide em seis etapas:

1- Definição da tarefa – a capacidade para definir um problema e identificar a informação necessária;

2- Estratégias de procura de informação – conhecimento de uma variedade de fontes possíveis e de como seleccionar as melhores;

3- Localização e acesso da informação – capacidade de localizar as fontes e encontrar a informação;

4- Uso da informação – a capacidade para reunir a informação de diversas fontes e em diversos suportes e extrair o mais relevante;

5- Síntese – capacidade para organizar a informação de múltiplas fontes e apresentar o resultado;

6- Avaliação – a capacidade de julgar o resultado (eficácia) e o processo (eficiência).

Nós acrescentaríamos uma sétima etapa. A “Replicação”. Consiste na capacidade de replicar os trabalhos já elaborados, dando-lhe uma nova definição (conteúdo).

Segundo os autores (1990) estas estratégias são cruciais para o aluno se tornar um leitor independente e responsável pela sua aprendizagem. Por exemplo, depois de ler um parágrafo o aluno pode questionar-se acerca das ideias ou conceitos nele expressos. O auto-questionamento é uma estratégia metacognitiva de controlo da compreensão. Se não encontra respostas às questões ou se não compreende as ideias ou conceitos, tem de determinar o que deve fazer para compreender o texto.

O conhecimento metacognitivo é também de extrema importância na motivação para a aprendizagem, uma vez que pressupõe a capacidade de auto-avaliar-se. Esta percepção gera auto-confiança, auto-controlo e auto-regulação, na medida em que o aluno se sente agente do seu próprio

conhecimento. Além disso, o aluno sentir-se-á mais implicado, persistente, motivado, crítico e reflexivo no processo de aprendizagem.

Ainda segundo os mesmos autores, existe uma atribuição causal que inibe o leitor de controlar e gerir activamente a sua compreensão (conhecimento metacognitivo), ou seja, atribuem-se os sucessos ou os fracassos a factores que não estão sob o nosso controlo. Em investigações feitas, os autores demonstraram que o leitor estratégico dispõe de um repertório de procedimentos que lhe permite controlar, adaptar ou melhorar a sua compreensão. Usa o conhecimento anterior, desenvolve um repertório de estratégias de leitura e é consistente na sua utilização – pensa estrategicamente, planifica, regula a compreensão e revê as estratégias. A aplicação destes procedimentos assenta no facto de o aluno se perceber/assumir como agente responsável pelo seu saber, sendo para tal capaz de determinar os seus objectivos e o nível que pretende alcançar. Acredita na eficácia dos procedimentos mobilizados e, conseqüentemente, estabelece uma relação causal entre as acções e os seus resultados. Percepciona o êxito como resultado do pensamento eficiente que desenvolveu. Ao invés, o aluno que não alcança estes resultados, acha inútil o esforço dispendido porque pensa que não pode exercer nenhum controlo sobre o seu desempenho e, conseqüentemente, desenvolve estratégias defensivas destinadas a proteger a sua auto-estima e a diminuir a ansiedade.

Garner (1987) entende que uma forma de avaliar a capacidade de o aluno monitorizar a compreensão é fornecer-lhe parágrafos com informação inconsistente. Num estudo realizado com alunos do 7º e 8º anos de escolaridade, de boa e fraca compreensão, o autor pedia para que lessem passagens de um texto que continham inconsistências. Os alunos tinham de decidir se as passagens eram fáceis ou difíceis de compreender e explicar as razões da dificuldade. Verificou-se que os bons leitores classificaram as passagens inconsistentes mais difíceis de compreender e os seus comentários mostraram que compreenderam a génese dos problemas “não estarem familiarizados com as ideias do texto” ou “mal escrito” quando as

ideias eram difíceis de apreender. Pelo contrário, os leitores fracos não discriminaram as passagens consistentes das inconsistentes, mesmo quando afirmavam que não tinham compreendido, não foram capazes de descobrir que a gênese do problema eram as passagens inconsistentes. Sustentavam as suas dificuldades dizendo que “as palavras eram mais compridas” ou “não gosto desta parte”. O autor entende que a fraca capacidade de monitorizar é a causa e a consequência da fraca compreensão. Noutras investigações desenvolvidas, também verificou que os alunos fracos ao nível da compreensão se preocupam mais com as palavras do que com a globalidade do texto e não integram a informação das diferentes partes de um texto.

Também Paris e Myers (1981) chegaram a conclusões semelhantes. Deram a alunos do 4º ano de escolaridade passagens de um texto para ler que continham informação difícil ou anómala e usaram três índices de monitorização da compreensão: auto-correcção espontânea na leitura oral, sublinhar as palavras e as frases incompreensíveis e competências de estudo (fazer perguntas ou usar o dicionário). Os alunos fracos leitores evidenciaram menos monitorização da compreensão nas três medidas.

Para estes autores, à medida que o aluno cresce, aumenta a capacidade de usar competências metacognitivas. O professor pode recorrer a estratégias diversificadas de leitura que poderão auxiliar o aluno a melhorar quer a compreensão quer a metacognição. Por exemplo, se um aluno não compreende um texto deve perguntar-se-lhe a razão. Contudo, ele deve descobrir se a falha está no vocabulário (vocabulário reduzido), se é falta de conhecimento anterior que não lhe permite fazer as conexões apropriadas ou se é a ideia principal que não está clara.

Fornecer ao aluno um questionário para responder antes de começar as actividades de leitura contribui para a aquisição de competências metacognitivas e para a utilização de estratégias de selecção. Esta actividade pode ser desenvolvida na sala de aula, quer como reflexão individual do aluno quer partilhada com um colega.

Apresentamos um questionário-tipo.

Questões de reflexão de pré-leitura:

1- De que tipo é o texto? (artigo, ensaio, narrativa, documento informativo);

2- Este tipo de texto é fácil ou difícil?

3- Quanto tempo será necessário para o trabalhar?

4- Qual é o interesse nesta leitura? Como pode relacioná-lo com a sua vida?

5- O que é que já sabe acerca do tópico?

6- Que leituras extra necessita de fazer para aumentar o conhecimento sobre este tópico?

7- Qual é o objectivo desta actividade de leitura?

8- Qual é o plano de leitura para realizar esta tarefa?

Para Zimmerman (1989) a componente principal da metacognição pressupõe que o leitor seja capaz de aplicar as estratégias de compreensão e escolha as mais adequadas para avaliar a compreensão. As estratégias de compreensão estão intimamente relacionadas com a metacognição. Por isso, o ensino de estratégias é considerado uma das chaves principais da promoção da aprendizagem auto-regulada.

2.4.1. - Saber e Gostar de Ler - Competências e Estratégias de Leitura

Como já referimos, as competências e as estratégias são essenciais para criar bons leitores (autónomos, críticos e criativos). Para Guthrie (1996) estes elementos estruturantes da leitura têm também uma influência directa na motivação, uma vez que o aluno que possui as competências necessárias à compreensão da leitura e aplica com eficácia as estratégias

apresentar-se-á apetrechado (capacitado) e auto-determinado na realização das suas tarefas, desenvolvendo os seus níveis de auto-eficácia. O autor sustenta, também, que existe um efeito recíproco, isto é, a motivação para a leitura incrementa a competência e o uso de estratégias. Contudo, não é consensual entre os investigadores no que concerne a estes dois conceitos.

As estratégias consistem em planos adaptados e controlados deliberadamente para que se atinja um objectivo específico. Aqui, podemos incluir as competências de estudo: tirar notas, resumir, sublinhar. Para seleccionar e compreender textos de uma panóplia dada é fundamental activar um conjunto de estratégias: o conhecimento anterior sobre um (determinado) conteúdo, usar imagens mentais, ler superficial (skimming) ou cuidadosamente (scanning) de acordo com os objectivos da leitura e localizar a informação. Não obstante seja possível utilizar as estratégias de forma inconsciente ou incongruente, a finalidade é que elas se tornem conscientes, auto-dirigidas e auto-controladas para que haja uma reflexão e auto-regulação da compreensão. Assim, após a leitura, o aluno deverá introspeccionar-se e reflectir sobre o que acabou de ler: “Atingi o meu objectivo”, “O que é que aprendi?”, “Compreendi tudo?”, “Posso fazer o resumo?”. O bom leitor interroga-se e auto-examina-se para seleccionar as estratégias de revisão do texto.

Em jeito de conclusão, podemos dizer, apoiados em Pearson, Roehler, Dole e Duffy (1992) que a leitura é um processo estratégico e que o leitor com sucesso usa uma diversidade de estratégias para a construção do significado do texto. Estas estratégias para serem eficazes devem incluir a ligação da informação transmitida pelo texto com o conhecimento anterior; a monitorização da compreensão; a distinção entre o que se concebe como principal ou secundário; o auto-questionamento sobre o texto; fazer inferências durante e após a leitura de um texto. Estamos de acordo com Vacca e Vacca (2002) quando sustentam que um fraco leitor tem, na sua maioria das vezes, falta de conhecimento ou controlo sobre as estratégias de leitura, não compreendendo quando e como usá-las para aprender através do texto. Todavia, também não é menos verdade, e vários estudos

têm-no demonstrado, como é o caso de Pressley (2000) que o leitor menos capaz beneficia do ensino dessas mesmas estratégias, resultando na melhoria da compreensão da leitura.

Capítulo III

Capítulo III

3.-Proposta de Leitura da Obra: “A Menina que Detestava Livros” de Manjusha Pawagi

3.1. – A Turma

A turma é constituída por vinte e um alunos, treze do primeiro ano de escolaridade e oito do quarto ano de escolaridade, apesar de serem de faixas etárias diferentes vão ler e trabalhar a mesma obra e as actividades vão ser ajustadas a cada ano, apesar de na sua maioria serem comuns.

É uma turma muito heterogénea onde se torna um desafio propor qualquer actividade, os alunos não se encontram despertos para a importância que deve ter a Educação, pois os pais e encarregados de educação não valorizam muito a Escola.

Os alunos de primeiro ano são muito imaturos, os pais não desenvolvem nos filhos o sentido de responsabilidade correspondente à sua faixa etária e deixam à Escola o dever de inculcar nos seus filhos o prazer do trabalho bem feito.

Os alunos de quarto ano não se mostram muito motivados para a aprendizagem porque alguns já sabem que podem trabalhar com os pais nos negócios ou na agricultura.

Os alunos são provenientes de meios sócio económicos e culturais não muito diferentes uns dos outros visto que se trata de um meio semi-urbano mas com grande predominância do factor rural.

Os pais possuem um grau de escolaridade bastante reduzido, só três alunos têm pais com grau de licenciatura e um o grau de mestre e estes não são provenientes do meio onde a Escola está inserida mas vivem lá por variados motivos.

Nota-se uma falta de perspectivas para o futuro e no geral não existe acompanhamento às crianças por parte dos pais, na vida escolar e por vezes até na vida familiar.

Faz parte da turma um aluno de seis anos filho de pai alcoólico que sofre maus tratos e que nunca esteve em contacto com a cultura da Escola, o que o torna de certo modo uma criança “selvagem” e difícil de motivar.

Existem na turma ritmos de trabalho muito diferenciados e torna-se difícil gerir as actividades e o tempo de realização de cada uma.

3.2. - A Escola

A Escola como foi dito encontra-se num meio semi-urbano pois está situada muito perto da cidade, mas todos os habitantes possuem terrenos agrícolas ou ligações à agricultura. É uma Escola pequena, com cinquenta alunos distribuídos por três turmas. As instalações são antigas e embora tenham sofrido algumas remodelações muitas vezes não se adequam a certas actividades. As casas de banho ainda são na rua necessitando os alunos de sair da escola cada vez que têm necessidade de lá ir.

A nível tecnológico está pouco apetrechada, com computadores já bastante ultrapassados, não existe biblioteca na Escola, apesar de as Professoras tentarem motivar os pais para a compra de vários livros que os alunos podem ler e consultar. Também recebe vários livros por sala e por anos, emprestados pela Biblioteca do Agrupamento a que pertence.

3.3. – A Planificação da Obra

A urgência em despertar estes alunos para uma nova forma de aprender levou à necessidade de se construir no Projecto Curricular de Turma uma planificação da área de Língua Portuguesa que privilegiasse uma aprendizagem activa e harmoniosa dos alunos, respeitando os seus saberes, as suas vivências, os seus interesses pessoais e os seus diferentes ritmos, reformulando os métodos de ensino, de acordo com as necessidades da sociedade contemporânea e das crianças em questão.

Depois de se ter feito uma Avaliação Diagnóstica em que foram detectadas várias dificuldades como:

- Ausência de hábitos de leitura;
- Dificuldade na expressão oral;
- Falta de fluência vocabular;
- Falta de autonomia;
- Falta de atenção/concentração;
- Imaturidade;

Tornou-se prioritário desenvolver a literacia nos alunos e necessário incentivar a capacidade criadora da criança, valorizando a sua natural tendência para o fantástico/imaginário.

As actividades programadas visam então incentivar e motivar para a leitura tentando desenvolver a capacidade das crianças, desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e reflectir sobre eles.

Assim foram definidos vários objectivos que estimulassem as crianças para a leitura:

- Desenvolver competências em leitura,
- Desenvolver o imaginário,
- Desenvolver o pensamento crítico,

- Desenvolver a fluência na leitura,
- Desenvolver o ensino explícito da leitura,
- Despertar emoções

Para isso foi escolhida a obra a trabalhar de entre todas as que o Plano Nacional de Leitura propunha: “A Menina que Detestava Livros”, por ser uma obra interessante para os alunos já que retratava uma menina que tal como os próprios alunos não gostava muito de ler e estes puderam assim identificar-se com a personagem principal.

A história relata então as aventuras de uma menina que punha os livros de lado porque não gostava de ler, mas que por fim guiada pelas personagens dos próprios livros descobriu um mundo de fantasia e animação dentro das páginas de todos eles, tornando-se numa leitora entusiasta.

As ilustrações do livro também são muito atractivas, por serem muito coloridas e com imagens muito apelativas ao imaginário da criança

3.4. – Justificação das Actividades

A Actividade vai ser desenvolvida numa turma com poucos hábitos de leitura.

Para que um jovem leitor tenha o gosto de ler é necessário que saiba ler e estar motivado para o fazer.

Estas duas condições serão melhor conseguidas, se o professor estiver apetrechado com ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura

Para uma maior motivação à leitura de obras de literatura para a infância foram promovidas as actividades a seguir descritas.

As actividades de pré-leitura têm como principais objectivos:

- Activar e construir a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais como a capa, o título, as ilustrações, encorajando-o a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências. Esta *conversa* à volta do livro, além de favorecer a participação oral, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, leva os alunos com uma competência enciclopédica menos desenvolvida, a beneficiar da partilha dos comentários do grupo, alargando assim, os seus próprios conhecimentos.

Até a heterogeneidade do grupo, contribui neste caso para um maior enriquecimento do grupo, na medida em que o leque de experiências e vivências dos alunos será com certeza mais alargado e a partilha das mesmas mais proveitosas, devendo assim proporcionar-se e promover-se uma verdadeira igualdade de oportunidades a todos os alunos.

Tenta-se assim com estas actividades despertar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura. Faz-se através do levantamento das hipóteses acerca do conteúdo da obra, e serão confirmadas ou não, no momento da leitura.

É também, nesta altura, que se estabelecem os objectivos da leitura, que visam auxiliar o aluno na interpretação do texto, estimulando-o a interagir com o mesmo, a questioná-lo, a construir conhecimento.

As actividades durante a leitura visam o desenvolvimento das seguintes competências:

- Preparar o aluno para usar estratégias de compreensão;
- Familiarizá-lo com a estrutura do texto;
- Focar a sua atenção na linguagem, dado que o contacto com a riqueza oferecida pela linguagem literária favorece o desenvolvimento e o enriquecimento da linguagem e do vocabulário;
- Facilitar a compreensão sobre as personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave;
- Colaborar na construção de sentidos e interpretações, segundo a perspectiva de Mendoza Fillola (2004).

É durante a leitura que o aluno mais se envolve com o texto, estabelece conexões, questiona, “preenche os espaços em branco” (Eco, 2003) ou, como refere Azevedo (2006), cruza a informação do texto com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual. Estas actividades possibilitam, assim, respostas pessoais face ao texto, o que, mais uma vez, vem valorizar o conhecimento e a contribuição de todos os alunos e de cada um em particular.

Ainda segundo Azevedo (2006) são objectivo destas actividades, experimentar uma relação afectiva com o texto e ter oportunidade de partilhar as emoções que o mesmo lhe provoca assim como os horizontes que lhe abre (ou não).

As Actividades, após a leitura, têm por objectivos:

- Encorajar respostas pessoais;
- Promover a reflexão sobre o texto, convidando os alunos, por exemplo, a identificar o que é mais significativo para eles;
- Desenvolver a compreensão leitora;
- Facilitar a organização, a análise e a síntese de ideias;
- Proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas.

As actividades após a leitura podem também proporcionar experiências de escrita, o que, para além de consolidar uma comunidade de leitores, pode também consolidar uma comunidade de escritores. Afinal, ler,

escrever, ouvir e falar, são habilidades linguísticas interligadas e que se apoiam mutuamente.

É função da Literatura Infantil:

- Formar o leitor;
- Divertir e entreter o leitor;
- Colaborar na construção da sua personalidade;
- Colaborar na forma de compreensão/ organização do mundo e da realidade;
- Possibilitar um contacto com o “maravilhoso” e com o universo onírico;
- Desenvolver competências sociais, linguísticas, narrativas e literárias (Ramos, 2007).

A leitura da literatura infantil permite à criança, a interiorização de códigos culturais, identitários de um povo e de uma sociedade, mas também a abertura ao outro, o respeito pela diversidade, a compreensão de novos valores.

Só se conseguirá formar crianças leitoras através da literatura de livros de literatura infantil, que configuram novas realidades e permitem às crianças dialogar com os textos, activar os seus conhecimentos intertextuais, possibilitar o desenvolvimento da sua competência literária.

De acordo com Cerrillo (2005) o ensino-aprendizagem da literatura deve pretender que a criança aprenda a ler, mas também deve levar a criança a ter prazer com os livros, a valorizá-los e a ter uma experiência pessoal de leitura, que permitirá ao leitor adquirir um conhecimento cultural amplo, fazer uma análise do seu mundo interior e ter a capacidade de interpretar a realidade exterior.

4 – Actividades

4.1. - Na primeira actividade - Pré-leitura – O Papel do Mediador

Para se promover a leitura, neste caso no meio das crianças, alunos do 1º ciclo, é muito importante o papel do mediador, este papel é habitualmente realizado por adultos, os pais, os professores, os educadores, os animadores ou bibliotecários e também se deveriam incluir os editores, os autores e os livreiros.

O mediador é necessário porque nas várias etapas do crescimento, aqui na etapa da infância, os pequenos leitores manifestam diferentes e progressivos níveis de capacidades de compreensão leitora e recepção literária, o mediador funciona assim como ponte ou ligação entre os livros e os leitores, facilitando o diálogo e o entendimento entre eles, o mediador será o primeiro receptor do texto e a criança o segundo receptor, isto acontece na literatura infantil porque esta se reveste de características específicas e especiais pois se dirige a leitores muito específicos. Esta especificidade dos receptores da literatura infantil poder-se-á explicar da seguinte forma, segundo Lluch, 1999):

O autor propõe os textos aos editores e às instituições, estes intervêm por vezes como Agentes de Transformação (outros agentes de transformação poderão ser as entidades comerciais, críticos, meios de comunicação, publicidade...) recomendando os livros aos primeiros receptores, os pais ou professores, destes a mensagem passará para os segundos receptores, as crianças leitoras.

O primeiro receptor da obra, facilitará ideias e caminhos para realizar as leituras, e também para as escolher, porque o destinatário da mesma é ainda uma pessoa em desenvolvimento, é um ser com pouca experiência com pouco contacto consciente com os textos literários e com uma

competência reduzida a nível enciclopédico, segundo Fernando Fraga de Azevedo (2005:8).

Este papel de mediador é posto em causa por alguns, pois a decisão final na escolha de um livro compete sempre ao leitor, mas uma intervenção de mediação será sempre positiva, pois terá um conhecimento de causa, encontrará soluções para as dúvidas que surjam e principalmente facilita, dentro do possível, a escolha de uma leitura adequada.

As principais funções do mediador serão assim, segundo Cerrillo:

- Criar e fomentar hábitos de leitores estáveis.
- Ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária.
- Orientar a leitura extra-escolar.
- Coordenar e facilitar a selecção de leituras.
- Coordenar e facilitar a selecção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários.
- Preparar realizar e avaliar animações da leitura.

O mediador, sobretudo se é professor, deve ter em conta que formar leitores no âmbito escolar acarreta uma série de dificuldades, que deverá reconhecer para as conseguir superar em determinados momentos. As dificuldades que se poderão apresentar terão a ver com o seguinte, segundo Cerrillo (2006):

- A aprendizagem dos mecanismos de leitura e de escrita como uma actividade mecânica, sem a necessária atenção aos aspectos compreensivos.
- A tendência para identificar “livro” com “manual” ou “livro de texto”.
- A excessiva “instrumentalização” da leitura, isto é, o seu uso para a aprendizagem de outros conhecimentos: a história, o contexto, a natureza, etc.
- A excessiva consideração da leitura como uma actividade séria e a facilidade com que se associa “séria” com “aborrecida”.
- A não sempre adequada selecção de leitura por idades.
- A falta de ambiente de leitura no contexto extra-escolar da criança.

- Os insuficientes fundos bibliotecários escolares e a falta de profissionais bibliotecários que trabalhem nessas bibliotecas.

Segundo Cerrillo (2006) há vários requisitos imprescindíveis para o papel de Mediador em contexto escolar:

- 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.

Deverá possuir conhecimentos sobre:

- O processo de leitura e as competências que facilitam a leitura;
- Um determinado cânone de leituras literárias;
- Animação da leitura;
- A literatura infantil e os seus mecanismos editoriais;
- A contextualização histórica da literatura infantil;
- As fases de desenvolvimento da criança e a respectiva relação

com a leitura.

Se for em contexto familiar, o Mediador deve saber que:

- Ler não é perder tempo;
- Ler é divertido;
- Nem todos os livros agradam a toda a gente;
- A leitura não deve ser entendida como um castigo;
- Os filhos devem ver os pais a ler;
- Os pais devem partilhar as leituras com os filhos;
- Os pais devem acompanhar os filhos à Biblioteca e à livraria.

4.2.- Na segunda actividade (Pré-leitura + leitura)

Continuando a actividade de pré-leitura, a invenção da história por parte dos alunos requer:

Activação do conhecimento temático – pode afirmar-se que o docente funciona como *brainstorming*. Na leitura da obra será feita com várias hipóteses contidas nos desenhos e histórias inventadas.

Nesta etapa deve preparar-se o aluno para usar estratégias de compreensão, familiarizar o aluno com a estrutura do texto, focar a atenção do aluno na linguagem, facilitar a compreensão sobre personagens ou acontecimentos e colaborar na construção de sentidos e interpretações.

Estas actividades de pré-leitura, introduzem a criança nos elementos paratextuais, que constituem o livro, permitindo-lhe o seu domínio progressivo. Têm como objectivo motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar hipóteses sobre o texto. A leitura dos textos e algumas actividades planificadas para durante a leitura, devem facilitar a compreensão dos textos, convocar as referências intertextuais e permitir uma experiência afectiva, uma relação de prazer entre o leitor e o texto (Azevedo, 2006).

4.3.- Na terceira actividade, o reconto colectivo funciona como compreensão da leitura

De facto, o processo elaborativo da leitura implica: fazer previsões, integrar a informação no conhecimento anterior, formar imagens mentais, analisar, sintetizar, avaliar e aplicar, (Baker, 2000).

Para consolidação do conhecimento os alunos verão projectado o filme.

4.4. - Na quarta actividade – Pós-leitura

A dramatização é um processo narrativo que permite que as crianças se apropriem do discurso e o organizem bem na sua mente.

Estas actividades possibilitam à criança reflectir criticamente sobre o texto, permitem-lhe ser indagadora e construtora de sentidos, actualizando as suas referências intertextuais, possibilitando o diálogo entre o texto e o leitor, tornando-o co-construtor activo de significados textuais (Azevedo, 2006), potenciando um entendimento que amplia o seu conhecimento do mundo.

Nesta etapa devem encorajar-se respostas pessoais, promover a reflexão sobre o texto, facilitar a organização, análise e síntese de ideias e proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os restantes companheiros (Azevedo, 2007).

5.- As Competências a Desenvolver

Leitura

- Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar conhecimento).
- Ler para apreciar textos variados.

Conteúdos:

1ºano:

- Texto e imagem;
- Vocabulário relativo ao livro;
- Assunto, ideia principal;
- Leitura orientada;
- Texto narrativo.

4ºano:

- Paratexto e vocabulário relativo ao livro (título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador;
- Autor;
- Ficção, não-ficção;
- Estrutura da narrativa;
- Sentidos explícitos e implícitos;
- Leitura orientada;
- Critérios de selecção de textos.

Descritores de Desempenho:

1º ano:

- Saber manusear livros;

- Distinguir texto e imagem• Antecipar conteúdos;
- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Ler com progressiva autonomia:
 - relacionar informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;
 - identificar o tema central;
- Ler por iniciativa própria;
- Recrear pequenos textos em diferentes formas de expressão;
- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância.

4º ano:

- Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios de informáticos de acesso à informação;
- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Antecipar o assunto de um texto;
- Fazer uma leitura que possibilite:
 - confrontar as previsões feitas com o assunto do texto;
 - identificar a intenção comunicativa;
 - distinguir relações intratextuais;
- Distinguir entre ficção e não-ficção;
- Ler por iniciativa própria;
- Recrear textos em diferentes formas de expressão;
- Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos;
- Ler e ouvir obras de literatura para a infância e reagir aos textos.

5.1.- Desenvolvimento das Actividades

5.1.1. - Primeira Actividade

A aula tem uma duração prevista de 180 minutos, mas o tempo previsto adaptar-se-á à forma como os alunos irão reagir nas várias actividades e destina-se a uma turma de 1º e 4º ano com 21 alunos. Pretende-se que os alunos sejam motivados para a leitura e para a aprendizagem da leitura, formando pequenos leitores.

- Na **primeira actividade**, a professora apresentará aos alunos a capa do livro “A Menina que detestava livros” de Manjusha Pawagi.

- Com base na capa do livro (título e ilustração), será pedido aos alunos de 4º ano que escrevam um texto, tendo esses dados como ponto de partida. Este texto vai ser uma proposta de antecipação da história encerrada no livro.

- Com base nas ilustrações do livro, apresentadas em fotocópias coloridas, será pedido aos alunos do 1º ano, que contem uma história em redor destas imagens.

- Em seguida os alunos preencherão uma ficha de leitura com o título, autor, ilustrador, editora e desenho da Menina ou da capa do livro (Anexo 1 e 2).



Ilustração 1 – Apresentação dos elementos paratextuais do livro.

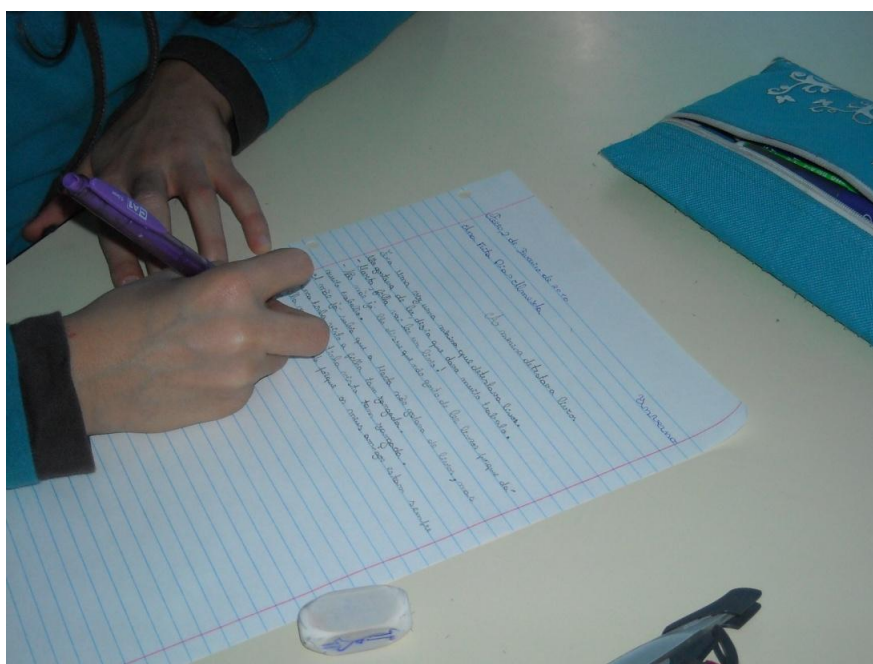


Ilustração 2 – Realização do texto onde os alunos do 4º ano contam a história partindo dos elementos dados.



Ilustração 3 – Apresentação das ilustrações do livro aos alunos do 1º ano.



Ilustração 4 – Troca de impressões sobre as ilustrações e sobre a provável história.

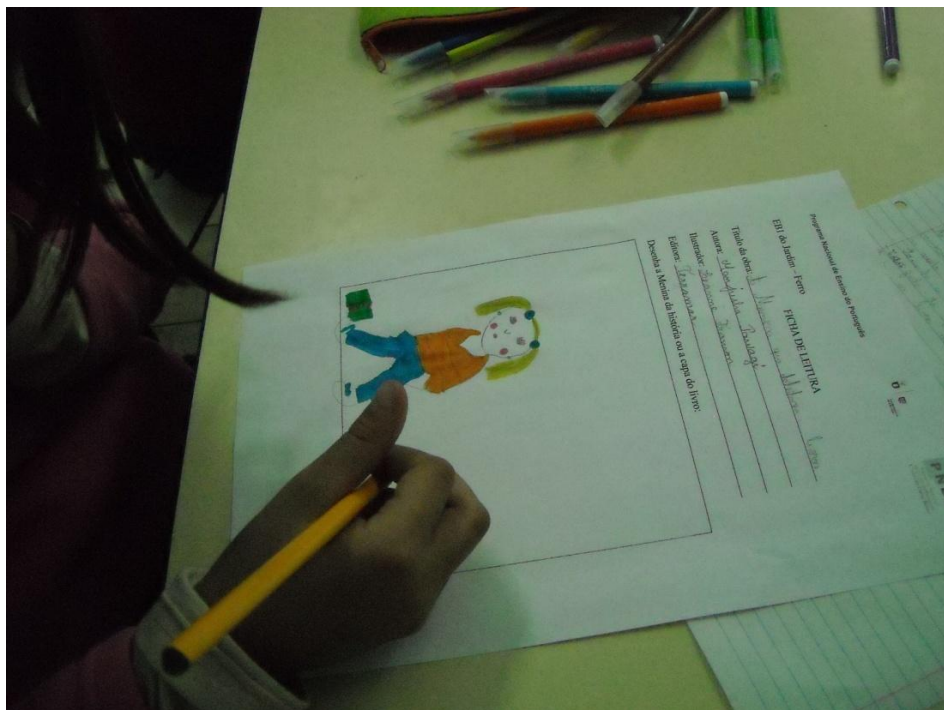


Ilustração 5 - Realização da ficha de leitura.



Ilustração 6 - Outra ficha de leitura

5.1.2. – Segunda Actividade

Na **segunda actividade** desenvolvida, cada aluno relerá aos colegas a história que inventou e mostrará o desenho que fez, e irão confrontar esses trabalhos com a história verdadeira que irá ser lida pela professora.

Irá ser apresentada uma imagem gigante de um livro e à volta e no meio dela irão ser colocadas palavras, encontradas em mapa semântico, numa ficha, (Anexo 3) em forma de poema.



Ilustração 7 – Leitura das histórias feitas pelos alunos.

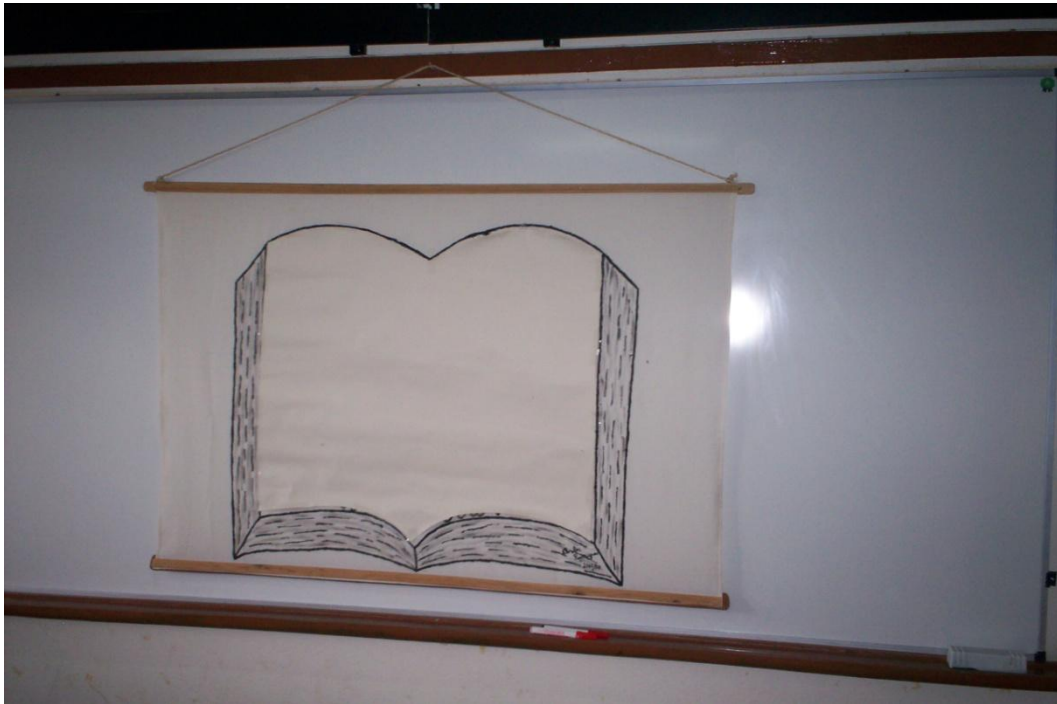


Ilustração 8- O Livro gigante



Ilustração 9 - Início da leitura da história acompanhada pelas imagens do livro.



Ilustração 10- Os alunos participam na leitura e à medida que a Professora lê identificam as imagens e vêm mostrá-las aos colegas.



Ilustração 11 – Continuação da leitura.



Ilustração 12 - Depois da construção do Mapa Semântico, início da realização do Poema.



Ilustração 13 - O Poema toma forma.



Ilustração 14- o Poema já concluído.

5.1.3. - Terceira Actividade

Na **terceira actividade** desenvolvida, haverá um diálogo com os alunos para reconto colectivo, a seguir farão uma ficha de leitura com ilustração dos principais momentos da história. (Anexo 4 e Anexo 4.1).

Poderão também utilizar o site onde o livro é recontado em filme.

<http://www.youtube.com/watch?v=geQI2cZxR7Q>



Ilustração 15 - Visualização do filme no site da Internet



Ilustração 16 - Continuação da história.

5.1.4. - Quarta Actividade

Na **quarta actividade** desenvolvida, os alunos farão a dramatização da história, em teatro de fantoches, para os alunos de toda a escola.



Ilustração 17 - Vários tipos de fantoches, feitos com variadas técnicas analisados pelos alunos.



Ilustração 18 - Mais fantoches.



Ilustração 19 - Dramatização da história, com fantoches feitos pelos alunos nas aulas de Expressão Plástica.

6. – Avaliação da Actividade

A avaliação da Actividade será feita com base nos registos de leitura que os alunos vão preencher, assim como no preenchimento do Mapa Semântico, na construção da poesia à volta do livro e na dramatização da história. Terá de ser também visível a curiosidade dos alunos em descobrir e trabalhar outras obras, como esta foi trabalhada.

A avaliação é um processo extremamente complexo que implica a participação competente do avaliador, os procedimentos de avaliação devem ser adequados aos objectivos, o que implica, que esses objectivos devem ser bem definidos e de forma operacional.

A avaliação é parte integrante do currículo, devendo ter por base os seguintes **princípios orientadores** (Viana, 2009):

- 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).

A avaliação no 1º Ciclo deve ter um carácter essencialmente formativo e evidenciar os aspectos que necessitam ser trabalhados mas também os que podem ser consolidados. A avaliação deve ser orientada para poder ser o ponto de partida para a intervenção pedagógica, permitindo que o aluno se apõe nos pontos mais fortes para progredir nos pontos mais fracos, sendo assim também um factor de motivação.

A avaliação além de formativa também terá de ser sumativa, complementando-se uma à outra, para poder permitir a análise da posição relativa do aluno, da turma ou da escola, no que concerne a critérios de referência mais amplos.

Os professores deverão conhecer as competências que os alunos terão que ter desenvolvido e adquirido em termos de leitura, no final do 1ºCiclo do Ensino Básico; deverão saber proceder a uma avaliação que permita construir um “retrato” de cada aluno ao nível das diferentes competências desenvolvidas no acto de ler; deverão saber a posição em que situam os alunos e a turma em relação ao que é esperado que todos os alunos do mesmo ano de escolaridade atinjam e devem introduzir mudanças nas práticas em função desta avaliação.

O maior problema no âmbito da avaliação da leitura é a falta de clareza dos objectivos da avaliação. É importante por isso saber o que estamos a avaliar e para que estamos a avaliar.

Podemos avaliar o produto da leitura, ou as mudanças de conhecimentos que se operam depois de o aluno ter lido ou podemos avaliar o processo de leitura, ou seja, o conjunto de competências que o aluno mobiliza, ou não, ao longo da leitura para que se produzam as referidas modificações no conhecimento.

Estes dois tipos de avaliação não mutuamente exclusivos, mas sim complementares. Numa mesma tarefa podem ser avaliados produtos e processos, dependendo da análise que dela for feita e do tipo de material de leitura incluído.

Os procedimentos de avaliação de leitura mais comuns em contexto de sala de aula são os testes e os registos.

Na forma de avaliação com testes apresenta-se ao aluno um conjunto de tarefas que se consideram representativas do comportamento ou competência a avaliar. A partir do desempenho, infere-se o domínio dessa mesma competência por parte do aluno leitor. No geral, apresenta-se um conjunto de tarefas igual para todos os sujeitos, os procedimentos são uniformizados (tempo, instruções, etc.) e os alunos têm a consciência que estão a ser avaliados e em condições idênticas às dos outros alunos.

Existem testes estandardizados que implicam a existência de um conjunto de procedimentos controlados. Classificam-se como referenciados

a normas, quando atendem a uma norma, a um padrão de comparação a um grupo; ou referenciados a critério, quando atendem a um nível (critério) pré-definido, a alcançar pelo sujeito. A selecção dos itens a incluir é muito criteriosa, pois terá de dar garantias de que os itens representam as dimensões/ processos/competências que estão a ser avaliadas. Após a selecção, os itens são sujeitos a várias análises (como o índice de dificuldade e o poder discriminativo). Os resultados são também analisados segundo procedimentos estatísticos adequados.

As provas de aferição são exemplos de provas referenciadas a critério, baseados nos objectivos e conteúdos de um nível de escolaridade. Os itens são criteriosamente seleccionados para darem garantias de fidelidade e validade. O quadro das competências a avaliar é estabelecido, tendo por base os programas oficiais e as recomendações pedagógicas em vigor.

Também existem os testes informais o que não significa que esta avaliação seja menos rigorosa. Os testes informais são testes referenciados a critério, mas são baseados em objectivos de ano/turma/escola, que devem ser mais ou menos coincidentes com os objectivos e conteúdos pré-determinados pelos programas escolares ou outros normativos. Seguem procedimentos muito menos controlados, pelo que não nos dão garantias de precisão e validade.

Os registos de observação de leitura é uma modalidade de avaliação muito útil, é efectuado pelo professor na sala de aula e durante esta. Geralmente as condições de observação não são controladas e o aluno não tem consciência de que está a ser avaliado. As modalidades de registos são quase ilimitadas, dado o seu carácter pessoal. Podem ser individuais ou colectivas e abranger muitos aspectos tais como decifração, compreensão, atitudes face à leitura, campos de interesse em termos de leitura, etc.

Os registos são geralmente muito personalizados. O professor pode, proceder a um registo que lhe permita avaliar a velocidade da leitura e/ou a precisão da leitura. Pode fazer um registo dos erros da leitura com o

objectivo de os classificar e levantar hipóteses quanto à sua origem, usando depois essa informação para adoptar estratégias pedagógicas que conduzam à superação de eventuais problemas detectados. Pode ainda, elaborar registos que lhe permitam comparar as diferenças de desempenho de um aluno, ao nível da extracção de sentido, entre respostas orais e escritas.

Foi esta modalidade a escolhida para o trabalho realizado com a leitura da obra e os alunos participaram com entusiasmo sem a consciência de que estavam a ser avaliados, tirando partido dos materiais aplicados para mobilizarem um conjunto de competências ao longo da leitura e que produziram modificações nos seus conhecimentos.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

ABELAIRA, A. (1994). Crónica saber ler. *Jornal de Letras* nº 602.

ALBUQUERQUE, F. (2007). “Literatura infanto-juvenil: Contornos de uma estética do porvir”. In Fernando Azevedo; Joaquim Machado de Araújo; Cláudia Sousa Pereira; Alberto Filipe Araújo (Coord.). *Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

ARAÚJO, A. F. (2004). *Educação e imaginário. Da criança mítica às imagens da infância*. Maia: ISMAI.

AZEVEDO, F. (2005). “A Aprendizagem da Língua Materna no Contexto do Ensino Básico. Reflexões em torno de uma Educação para a Literacia”. In Maria Aldina Marques, Erwin Koller, José Teixeira e Aida Lemos (Org.) *Ciências da Linguagem: 30 Anos de Investigação e Ensino*, Braga: Centro de Estudos Humanísticos - Universidade do Minho.

AZEVEDO, F. (2006). *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

AZEVEDO, F. (Coord.) (2007). *Formar leitores: Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

AZEVEDO, F. e **SARDINHA, M. G.** (Coord.) (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.

BACHELARD, G. (1999). *La poétique de l’espace*. Paris: PUF.

BAKER, L. e **BROWN, A.** (1984). *Metacognitive skills in reading*. In P. Pearson, M. Kamil, P. Mosenthal & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research*. New York: Longman.

BAKER, L. (1985). Differences in the standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 20.

BAKER, L. et al. (2000). *Engaging young readers: promoting achievement and motivation*. New York: Guilford.

BARRET, T. (1979). Taxonomy of reading comprehension. In R. Smith & T. C. Barret (Eds.). *Teaching reading in the middle grades*. Mass: Addison-Wesley.

BERGIN, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34 (2).

BOIA, L. (1998). *Pour une histoire de l'imaginaire*. Paris: Les Belles Lettres, pp. 55 e 207.

BORTOLUSSI, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*, Madrid: Alhambra.

BOZETTO, R. (1984). "Littérature et paralittérature: le cas de la science-fiction". In *Orientations de recherches et méthodes en littérature générale et comparée*, tome I, Université Paul Valery. Cito da reprodução publicada pela revista virtual Quarente-Deux: <http://www.quarente-deux.org/>.

BURGOS, J. (1982). *Pour une poétique de l'imaginaire*. Paris: Editions du Seuil.

CAMPS, A. (2005). "Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita". In J. A. Carvalho; L. F. Barbeiro; A. C. Silve e J. Pimenta (Org.). *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia.

CASSIRER, E. (1994). *Ensaio sobre o homem*. São Paulo: Martins Fontes.

CERRILLO, P. (2005). "Los nuevos lectores: La formación del lector literario " in *Literatura Infantil y Educación Literaria*. Cuenca: Universidad de Castilla-la-Mancha.

CERRILLO, P. (2006). “Literatura infantil e mediação leitora” in Fernando Azevedo (Coord.). Língua materna e literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel.

CHAMEUX, E. (1975). La lecture à l'école. Paris:Éditions CEDIC.

COELHO, N. N. (1991). Panorâmico histórico da literatura infantil. São Paulo: Ática.

COELHO, N. N. (2000). Literatura infantil: teoria, análise, didáctica. São Paulo: Moderna.

COLOMER, T. (1999). Introcucción à la literatura infantil y juvenil.Madrid: Síntesis, pp. 15 e seguintes.

COOPER, J. D. (2000). Literacy: Helping children construct meaning (4th Ed.). Boston: Houghton Mifflin.

COX, B. (1991). *Cox on Cox. An English Curriculum for the 1990's*. London: Hodder & Stoughton.

CUETOS, F. (1990). Psicologia de la lectura. Madrid: Editorial Escuela Española.

CULLINAN, B. E. (ed.). (2003). La lectura en el aula. Ideas y estratégias de enseñanza para la formación de lectores. México: Trillas.

DIOGO, L. A. e **SILVA**, G. (2009).”Da hermenêutica da linguagem à hermenêutica simbólica”. In Gisela Silva; Rita Simões; Teresa Macedo; Américo Lindeza Diogo e Fernando Azevedo (Coord).Ler para entender. Língua Portuguesa e formação de leitores. Porto: Trampolim Editores.

DOLE, J. A. (2000). Explicit and implicit instruction in comprehension. In B. M. Taylor, M. F. Graves and P. van den Broek (Eds.). Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades. Newark. DE: International Reading Association.

DUBORGEL, B. (1995). Imaginário e pedagogia. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 58 e seguintes.

DUBORGEL, B. (2003). “Pedagogia e imaginário”. In Alberto Filipe Araújo; Fernando Paulo Baptista (Coord.). Variações sobre o imaginário – Domínios, teorizações práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 206 e 208.

ECO, U. (1976). Obra aberta. São Paulo: Perspectiva.

ECO, U. (2003). Sobre literatura. Lisboa: Difel.

FARIA, M. A. (2004). Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo. Contexto.

FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry: American Psychologist, 34.

GADAMER, H. G. (1997). Verdade e método. Petrópolis. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

GARNER, R. (1987). Metacognition and reading comprehension. Norwood. New Jersey: Ablex.

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

GIBSON, E. J. e LEVIN, H. (1985). The psychology of reading. Cambridge. Mass: MIT Press.

GLASSER, W. (1986). Choice theory in the classroom. New York: Harper Collins Publishers, Inc.

GRELLET, F. (1984). Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises. New York: Cambridge University Press.

GONZÁLEZ, I. A. (2005). Instruções de escrita. Direcções de trabalho e critérios de construção textual. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular, p. 20.

GOODMAN, K. S. (1970). Behind the eye: What happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles (Eds.). Reading: Process and program. Urbana, Ill National Council of Teachers of English.

GOODMAN, K. (1986). What's whole in whole language? Portsmouth: Heinemann Educational Books.

GUTHRIE, J. T. (1996). Educational context for engagement in literacy. The reading Teacher, 49 (6).

GUTHRIE, J. T. e **WIGFIELD**, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In L. M. Kamil P. B. Mosenthal, D. P. Pearson & R. Barr. Handbook of reading research. New Jersey: Lawrence Earlbaum associates.

HANCOCK, J. (1999). The explicit teaching of reading. Newark. DE: International Reading Association.

IRWIN, J. W. (1986). Teaching reading comprehension process. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.

KINTSCH, W. e **VAN DIJK**, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review.

LEPPER, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instructions. Cognition and instruction 5.

MACEDO, T. (2009). "O papel do imaginário no desenvolvimento da competência escrita". In Gisela Silva; Rita Simões; Teresa Macedo; Américo Lindeza Diogo e Fernando Azevedo (Coord). Ler para entender. Língua Portuguesa e formação de leitores. Porto: Trampolim Editores.

MACEDO, T. e **SILVA**, G. (2009). "A emergência do ser simbólico: Do texto literário à produção escrita". In Gisela Silva; Rita Simões; Teresa Macedo; Américo Lindeza Diogo e Fernando Azevedo (Coord). Ler para entender. Língua Portuguesa e formação de leitores. Porto: Trampolim Editores.

MARTINS, M. A. (2005). Prefácio. In ALEIXO, C. A. A vez e a voz da escrita. Lisboa. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp. 11-13.

MENDONZA, A. (1999). “Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria “. In Pedro Cerrillo; Jaime García Padrino (Coord.). Literatura infantil y su didáctica. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la-Mancha.

MENDONZA FILLOLA, A. (2004). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones Aljibe.

MESQUITA, A. (2007). “Para uma poética da literatura infantil”. ”. In Fernando Azevedo; Joaquim Machado de Araújo; Cláudia Sousa Pereira; Alberto Filipe Araújo (Coord.). Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

MEYER, B. (1985). Prose analysis purposes. Procedures and problems. In B. Bitton & J. Black (Eds.). Understanding expository text. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Earlbaum.

M.E. (2001a). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE.

MITCHELL, D. C. (1983). The process of reading: A cognitive analysis of fluent reading and learning to read. New York: Jonh Wiley and Sons.

NOBILE, A. (1992). Literatural infantil y juvenil. La infância y sus libros en la civilización tecnológica. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – Ediciones Morata, pp. 19 e 20.

NÚNEZ, E. M. (2007). “La ficción fantástica: de la marginalidad al centro de la literatura infantil y juvenil”. In Fernando Azevedo; Joaquim Machado de Araújo; Cláudia Sousa Pereira; Alberto Filipe Araújo (Coord.). Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

OGLE, D. S. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading expository text. *Reading Teacher*, 37.

ORTIZ-OSÉS, A. (1986). *La nueva filosofía hermenéutica hacia una razón axiológica posmoderna*. Barcelona: Anthropos Editorial.

ORTIZ-OSÉS, A. (2003). "Hermenêutica, sentido e simbolismo". In Alberto Filipe Araújo; Fernando Paulo Baptista (Coord.). *Variações sobre o imaginário – Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

PAJARES, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*.

PARIS, S. e **MYERS**, M. (1981). Comprehension monitoring, memory and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13.

PARIS, S. **WASICK**, B. e **TURNER**, J. C. (1990). The development of strategic readers. In P. D. Pearsons (Ed.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.

PARIS, S., **WIXON**, K. e **PALINCSAR**, A. (1986). Instructional approaches to reading comprehension. In E. Rothkopf (Ed.). *Review of Research in Education*. Washington. DC: American Educational Research Association.

PEARSON, P. D. (1985). Changing the face of reading comprehension instruction. *The reading Teacher*.

PEARSON, P. D., **ROEHLER**, L. R., **DOLE**, J. A., e **DUFFY**, G. G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In S. J. Samuels and A. E. Farstrup (Eds.). *What research has to say about reading instruction*. Newark. DE: International Reading Association.

PEÑA MUÑOZ, M. (2006). "Prólogo: El libro álbum: un objeto cultural". In *Compartiendo el libro-álbum. Laboratorio Internacional Construyendo Lectores*. Santiago: Centro Cultural de España.

PENNAC, D. (1997). *Como um romance*. Porto: Asa.

PINTRICH, P. R. e SCHUNK, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application*. New Jersey: Prentice-Hall.

PRESSLEY, M. (2000). *Comprehension instruction in elementary school: A quarter-century of research progress*. In B. M. Taylor, F. F. Graves and P. van den Broek (Eds.). *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*. Newark, DE: International reading Association.

REIS, C. (1995). *O conhecimento da literatura. Introdução aos estudos literários*, Coimbra: Almedina.

ROBERTS, M. J. e ERDOS, G. (1993). *Strategy selection and metacognition*. *Educational Psychology*, 13.

RUMELHART, D. E. (1977). *Toward an interactive model of reading*. In S. Dornic (Ed.). *Attention and performance*, vol 6. Hillsdale, New Jersey: Earlbaum.

RUMELHART, D. E. (1994). *Toward an interactive model of reading*. In Robert B. Rudell, Martha Rudell, Harry Singer (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (4th Ed.). New York, DE: International Reading Association.

SANDERS, N. (1968). *Classroom question: What kinds?* New York: Harper & Row.

SARAIVA, A. (1995). "O conceito de literatura marginal". In *Discursos*, Universidade Aberta, p. 21.

SARAIVA, R. Sá-Nogueira (2003). "A inteligência Praxianafórica e a origem evolutiva do imaginário simbólico". In Alberto Filipe Araújo; Fernando Paulo Baptista (Org.). *Variações sobre o imaginário – Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

SEGRE, C. (1985). *Principios de análisis del texto literário*, Barcelona: Crítica.

SEQUEIRA, F. (2002). *A Literacia em Leitura*. In *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho.

SILVA, G. SIMÕES, R. e MACEDO, T. (2009). “A competência literária no desenvolvimento de uma literatura do imaginário”. In Gisela Silva; Rita Simões; Teresa Macedo; Américo Lindeza Diogo e Fernando Azevedo (Coord). Ler para entender. Língua Portuguesa e formação de leitores. Porto: Trampolim Editores.

SIM-SIM, I. (2001). Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

SLOAN, G. D. (1991). The child as critic: Teaching literature in Elementary and Middle Schools .New York: Teachers College Press, pp. 23-26.

SMITH, F. (1978). Understanding reading. New York: Holt, Reinhart & Winston.

SMITH, F. (1982). Understanding reading. New York: CBS College Publishing.

SOLÉ, L. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

SORIANO, M. (1975). Guide de la littérature pour la jeunesse, Paris: Flammarion.

SOUZA, R. J. ((Org.) (2004). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL.

STEIN, N. L. e GLENN, G. G. (1979). An analysis of stories comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.). Multidisciplinary approaches to discourse comprehension. New Jersey: Ablex.

STRICKLAND, D. S. (1996). In search of balance: Restructuring our literacy programs. Reading Today.

TARDIF, J. (1992). Pour une enseignement stratégique: l’apport de la psychologie cognitive. Paris: Les Éditions Logique.

TAYLOR, B. (1986). Teaching middle grade students to summarize content textbook material. In J. Baumann (Ed.). Teaching main idea comprehension. Newark, Delaware: International Reading Association.

TEIXEIRA da SILVA, M. M. (2007). “Literatura em crescimento o lugar problemático da literatura juvenil no sistema literário”. In Fernando Azevedo; Joaquim Machado de Araújo; Cláudia Sousa Pereira; Alberto Filipe Araújo (Coord.). Imaginário, identidades e margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

VACCA, R. T. e VACCA, J. L. (2002). Content area reading: Literacy and learning across the curriculum (7th Ed.) Boston: Allyn & Bacon.

VAX, L. (1980). Las obras maestras de la literatura fantástica, Madrid: Taurus.

VELOSO, R. M. (2007). “Leitura literária, a filha bastarda da prática pedagógica”. In Fernando Azevedo; Joaquim Machado de Araújo; Cláudia Sousa Pereira; Alberto Filipe Araújo (Coord.). Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil. Gailivro.

VIANA, L. F. e TEIXEIRA, M. M. (2002). Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Lisboa: Edições Asa.

WUNENBURGER, J.J. e ARAÚJO, A.F. (2003). “Introdução ao imaginário”. In Alberto Filipe Araújo; Fernando Paulo Baptista (Coord.). Variações sobre o imaginário – Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget.

ZIMMERMAN, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3).

Webgrafia

<http://www.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx> (consultado em 28/08/2010).

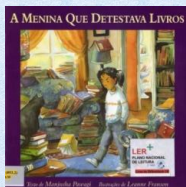
<http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html> (consultado em 25/06/2010).

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/uploads/relatoriosintese.pdf> (consultado em 08/07/2010).

<http://www.youtube.com/watch?v=geQl2cZxR7Q> (consultado em 03/03/2010).

Anexos

Anexo I



A Menina Que Detestava Livros Manjusha Pawagi

Anexo 1

EB1 do Jardim – Ferro

FICHA DE LEITURA

- Escreve as letras que já aprendeste e que estão no título e no nome da autora:

- Escreve as palavras que já aprendeste e que estão no título:

- Desenha a Menina da história ou a capa do livro:

Anexo II



A Menina Que Detestava Livros
Manjusha Pawagi

Anexo 2

- EB1 do Jardim – Ferro
 - FICHA DE LEITURA
- Título da obra:

- Autora:

- Ilustrador:

- Editora:

- Desenha a Menina da história ou a capa do livro:

Anexo III



A Menina Que Detestava Livros
Manjusha Pawagi

MAPA SEMÂNTICO

Anexo 3

Podem ser:

O que é?

O que pode ter lá dentro?

De que é feito?

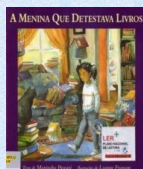


Para que serve?

Qual a sua idade e quando o podemos ler?

Onde existem?

Anexo IV



A Menina Que Detestava Livros *Manjusha Pawagi* *Ficha de Leitura*

Anexo 4

1- Observa a imagem da capa do livro que acabaste de ler.

Título do livro _____

Nome do autor _____

Editora _____

2- Depois de teres ouvido a história, completa:

É um livro escrito em:

prosa

poesia

teatro

banda desenhada

Fala de acontecimentos:

reais

imaginados

reais e imaginados

3 - A personagem principal desta história chama-se

4 - Nomeia as personagens secundárias

5 - A leitura do livro/história proporcionou-me:

aborrecimento

alegria

conhecimentos

prazer

divertimento

entusiasmo

desagrado

6 - O modo como a história acaba:

estou de acordo

não estou de acordo

7 - Preferia que tivesse outro fim, qual:

Nome: _____ Data: ____/____/____

Anexo V



A Menina Que Detestava Livros *Manjusha Pawagi*

Anexo 4.1.

- Ilustra os principais momentos da história:

A Mina detestava livros....

As personagens dos livros saltaram todas cá para fora...

A Mina começou a ler para ver a que história pertencia cada personagem
E estas saltavam para dentro dos livros...

O Max deitou abaixo uma grande pilha de livros ...

As personagens dos livros puseram a sala numa grande confusão, ficando tristes pois não sabiam a que livro pertenciam...

Ela sentiu-se sozinha e começou a ler causando uma grande surpresa aos pais quando chegaram a casa...