

Universidade da Beira Interior

Faculdade de Artes e Letras

Departamento de Letras



Leitura: Viagem no Saber.

Ao Alcance de Todos

Candidata: Maria de Fátima Duarte Martins

Orientador: Prof. Doutor Paulo Osório

Covilhã
Maio
2010

Dissertação em *Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários* apresentada à Universidade da Beira Interior, elaborada por **Maria de Fátima Duarte Martins** sob orientação do Prof. Doutor **Paulo Osório**, para obtenção do Grau de Mestre (2º Ciclo).

Universidade da Beira Interior

Faculdade de Artes e Letras

Departamento de Letras

Leitura: Viagem no Saber.

Ao Alcance de Todos

Candidata: Maria de Fátima Duarte Martins

Orientador: Prof. Doutor Paulo Osório

Covilhã
Maio
2010

ÍNDICE GERAL

Resumo/Abstract	8
Agradecimentos	9
INTRODUÇÃO	
0.1. Breves Considerações	10
0.2. Objectivos do Estudo	11
0.3. Organização da Dissertação	11
CAPÍTULO I - Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita e Leitura	13
1.1. Modelos Explicativos do Processo de Leitura	15
1.1.1. Modelos Ascendentes	16
1.1.2. Modelos Descendentes	17
1.1.3. Modelos Interactivos	20
1.2. Considerações Actuais sobre Leitura	22
1.2.1. O Papel da Compreensão na Leitura	
1.2.2. As Estratégias de Compreensão da Leitura	29
1.3. Bons e Maus Leitores	33
1.4. A Leitura e as Crianças/Jovens com Necessidades Educativas	36
CAPÍTULO II - Leitura, Aprendizagem e Dificuldades	43
2.1. Dificuldades de Aprendizagem da leitura em crianças com NEE	43
2.2. Intervenção Educativa face às Dificuldades na Leitura	47
2.3. Motivar para a Leitura	49
CAPÍTULO III - O Estudo e sua Relevância	54
3.1. Metodologia de Investigação	56
3.1.1. Tipo de Abordagem Investigativa	56
3.1.2. Definição do Problema	56
3.1.3. Objectivos a Alcançar	57
3.2. Caracterização do Contexto	58
3.2.1. Caracterização do Meio	58

3.2.2. Caracterização do Agrupamento	60
3.2.3. Caracterização da Escola	62
3.2.4. Caracterização do Grupo	65
3.3. A obra "A fábula dos feijões cinzentos-25 de Abril, como quem conta um conto"	67
3.3.1. Razões da Escolha	67
3.3.2. Interligação com os Programas e Prioridades Educativas do Agrupamento	68
3.4. Actividades Desenvolvidas	69
3.4.1. Actividade I	69
3.4.1.1. Objectivos	70
3.4.1.2. Reflexão da Actividade I	71
3.4.2. Actividade II	73
3.4.2.1. Objectivos	76
3.4.2.2. Reflexão da Actividade II	77
3.4.3. Actividade III	77
3.4.3.1. Objectivos	78
3.4.3.2. Reflexão da Actividade III	78
3.4.4. Actividade IV	79
3.4.4.1. Objectivos	79
3.4.4.2. Reflexão da Actividade IV	80
3.4.5. Actividade V	84
3.4.5.1. Objectivos	85
3.4.5.2. Reflexão da Actividade V	85
3.4.6. Actividade VI	86
3.4.6.1. Objectivos	86
3.4.6.2. Reflexão da Actividade VI	86
Considerações Finais	88
Bibliografia	90

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos modelos de leitura	16
Quadro 2 – Distribuição dos alunos por idade e sexo	65
Quadro 3 – Idades dos pais dos alunos da turma A	66
Quadro 4 – Análise dos resumos dos alunos da turma A	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das turmas por ciclos	64
Gráfico 2 – Distribuição das turmas por anos de escolaridade	64
Gráfico 3 – Predominância das idades dos pais dos alunos da turma A	66
Gráfico 4 – Referências ao contexto espacial no resumo da obra	82
Gráfico 5 – Referências ao contexto temporal no resumo da obra	82
Gráfico 6 – Referências à situação inicial da obra	82
Gráfico 7 – Referências ao 1º conflito	83
Gráfico 8 – Referências ao 2º conflito	83
Gráfico 9 – Referências ao 3º conflito	83
Gráfico 10 – Referências à 1ª resolução	83
Gráfico 11 – Referências à 2ª resolução	83
Gráfico 12 – Referências à 3ª resolução	83

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Apresentação da capa do livro "A fábula dos feijões cinzentos"	69
Imagem 2 – Apresentação das duas imagens retiradas da referida obra	70
Imagem 3 – Preenchimento da ficha de trabalho	73
Imagem 4 – <i>Power-point</i> em formato Word	76
Imagem 5 – Preenchimento do esquema de compreensão do texto – em grupo	79

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Ficha para registo de antecipações sobre a obra "A fábula dos feijões cinzentos, 25 de Abril como quem conta um conto".	II
Anexo II – Ficha para registo de antecipações sobre a obra "A fábula dos feijões cinzentos, 25 de Abril como quem conta um conto", adaptada.	III
Anexo III - "A fábula dos feijões cinzentos, 25 de Abril como quem conta um conto", em suporte papel.	IV
Anexo IV - "A fábula dos feijões cinzentos, 25 de Abril como quem conta um conto", adaptada para o software "Escrita com Símbolos".	IX
Anexo V – Ficha de trabalho para preenchimento do esquema de compreensão da obra em estudo.	XVI
Anexo VI/VII – Ficha de trabalho para preenchimento do esquema de compreensão da obra em estudo, adaptada.	XXI
Anexo VIII – Ficha de trabalho para realização do resumo da obra em estudo.	XXVIII
Anexo XIX – Ficha de trabalho para realização do resumo da obra em estudo, adaptada.	XXIX
Anexo X – Ficha de trabalho com palavras cruzadas.	XXX
Anexo XI – Ficha de trabalho para registo do paralelismo entre a obra estudada e o 25 de Abril de 1974.	XXXI
Anexo XII – Ficha de trabalho para registo do paralelismo entre a obra estudada e o 25 de Abril de 1974, adaptada.	XXXII
Anexo XIII – Fichas preenchidas pelos alunos.	XXXIII

ÍNDICE DOS APÊNDICES

Apêndice 1 - Declaração médica do aluno com perturbação do Espectro do Autismo.	CXVII
Apêndice 2 - Declarações médicas do aluno portador de Trissomia 21.	CXX

RESUMO

Na actualidade, a escola para todos, reflecte-se na diversidade do seu público: diversidade étnica; diversidade cultural, diversidade linguística, diversidade de interesses; diversidade de capacidades, entre outras.

Simultaneamente, estamos conscientes, que a escola detém, além de outros, o dever de dotar os alunos de competências que lhes permitam ser indivíduos activos e intervenientes na sociedade, a qual se organiza em torno da comunicação, seja verbal, imagética ou escrita. Facto este que nos remete para a importância da leitura e sua compreensão na formação dos nossos alunos tendo também presente que esta temática é imprescindível e incontornável para os alunos com necessidades educativas especiais.

Esta dissertação incide particularmente sobre a compreensão leitora, tendo sempre presente os alunos com necessidades educativas especiais com todas as suas potencialidades e incapacidades ou dificuldades.

ABSTRACT

At present, school for all is reflected in the diversity of its school population: ethnic diversity; cultural diversity; linguistic diversity; interests diversity; skills diversity, among others.

Simultaneously, we are aware that school has, apart from others, the obligation to endow students with the skills that may enable them to be active and participant people in society, which is organized around communication, be it spoken, imagery or written. This fact reminds us of the importance of reading and its understanding in the formation of our students bearing also in mind that this topic is indispensable and inevitable when working with students with learning disabilities or difficulties.

This thesis is particularly focussed on reading comprehension, always bearing in mind the students with learning disabilities with all their potentialities and disabilities or difficulties.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho tornou-se possível porque se conjugaram diferentes condições favoráveis e porque também contei com a intervenção e apoio de diferentes pessoas, pelo que aqui deixo testemunho do meu mais sincero Bem-Haja:

ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Osório, por todo o apoio, orientação, disponibilidade e optimismo transmitido ao longo dos diferentes contactos, o que foi fundamental para que conseguisse chegar ao fim deste trabalho;

à Dra. Maria da Graça Ventura, na qualidade de Directora Executiva do Agrupamento de Escolas Faria de Vasconcelos, pela sua atitude de incentivo e prontidão em autorizar a realização da parte prática deste trabalho no referido agrupamento;

à minha colega Maria Eunice, docente titular da turma em que foi efectuada a parte prática do trabalho, pela sua disponibilidade, colaboração e franco interesse;

aos alunos que participaram neste estudo e que, desde o início, se mostraram muito colaboradores e sem os quais este trabalho não teria sido possível;

aos meus amigos que sempre me deram força para continuar e chegar ao fim;

à minha mãe e à minha madrinha pela compreensão, carinho, e apoio constantes, atitudes essas de substancial importância para ultrapassar alguns momentos de desânimo.

INTRODUÇÃO

0.1. Breves Considerações

A Escola, como instituição aberta a todos e com a escolaridade obrigatória a alargar-se gradualmente, depara-se, a cada ano que passa, com a diminuição de alunos, mas com o constante aumento da diversidade cultural e, conseqüentemente, diversidade linguística: alunos desmotivados e sem *sede* de aprender; alunos em diferentes níveis de desenvolvimento e alunos com necessidades educativas especiais. Perante a realidade atrás mencionada e pela necessidade de oferecer respostas educativas conducentes ao sucesso de todos e de cada um em particular, desenvolvendo o potencial de cada aluno, a Escola tem de se adaptar e equipar de recursos para oferecer uma resposta educativa diversificada, capaz de chegar a todos, dando-lhes “armas” para que sejam cidadãos capazes, activos, críticos e participativos na sociedade que integram.

Um dos meios fundamentais reside no domínio da comunicação e entenda-se o falado e o escrito. Assim sendo, a leitura assume também um papel primordial e fundamental no desenvolvimento do indivíduo, facultando-lhes experiências, saberes, valores e novas ideias, assumindo-se como uma ponte para o conhecimento e para a plena participação em sociedade. Aliás, “Todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional. Esta condição individual tem uma aplicação directa na vida das comunidades. (...) Como facilmente constatamos, a utilização da linguagem escrita é imprescindível na vida quotidiana. Torna-se, por isso, indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas actividades diárias, como ler um jornal ou verificar a bula de um medicamento, ... ou estudar para um exame” (Sim-Sim, 2007: 5).

Deste modo, à Escola um dos desafios que se lhe coloca reside na sua capacidade de formar boas comunidades de leitores, ideia esta também patente em Azevedo (2007: XIII): "Concebida como actividade cognitiva e intelectualmente estimulante, culturalmente enriquecedora e linguisticamente fertilizadora da capacidade de definição do sujeito e de interacção com o mundo, a leitura é explicitamente

assumida, (...), como actividade a desenvolver, por forma a garantir a constituição e consolidação de hábitos que possibilitem não apenas uma construção pessoal do saber, mas a capacidade de uma formação autónoma ao longo de toda a vida".

A fim de que possamos entender plenamente a ambivalência e a pertinência desta temática, procederemos a um enquadramento da leitura com considerações actuais sobre a mesma, modelos em que assentam os pressupostos do processo de leitura e papel da compreensão no processo de leitura.

0.2. Objectivos do Estudo

Em traços gerais, com o presente estudo pretendemos observar a compreensão da mesma narrativa por todos os alunos do grupo, mais concretamente, alunos com e sem necessidades educativas especiais, incluindo aqueles que ainda não dominam a técnica da leitura e da escrita de forma autónoma.

Para a consecução do objectivo atrás enunciado, pretendemos desenvolver o potencial de todos os alunos, através da utilização de diferentes metodologias de suporte, como a utilização de técnicas digitais, facultando-lhes a obtenção de sucesso na tarefa e conseqüentemente fomentar o gosto pela leitura.

0.3. Organização da Dissertação

O presente trabalho está organizado segundo o índice anteriormente apresentado.

A introdução precede os três capítulos que o constituem, na qual tecemos breves considerações sobre a pertinência da leitura na actualidade.

O capítulo um inicia-se com concepções precoces sobre a linguagem em que referimos todo um contacto precoce com a forma escrita da linguagem oral e a sua importância do desenvolvimento de pré-requisitos necessários ao desenvolvimento de uma boa leitura no futuro.

Neste mesmo capítulo, numa breve resenha, referimos ainda os modelos subjacentes a diferentes métodos e diferentes perspectivas de encarar o processo da leitura.

O conteúdo restante deste capítulo versa sobre as concepções de leitura actuais, o seu papel no desenvolvimento do leitor, assim como as estratégias que potenciam o desenvolvimento dos bons leitores. Procedemos também a um paralelismo entre os bons e os maus leitores.

No segundo capítulo, descrevemos as dificuldades de aprendizagem da leitura e referimos também factores que condicionam a aprendizagem e desenvolvimento da leitura em crianças com necessidades educativas especiais, perspectivando também alguma da intervenção educativa que se pode efectuar. O capítulo termina com um ponto fundamental que é a necessidade premente de motivarmos os nossos alunos para a leitura.

O terceiro capítulo é constituído pela parte prática deste estudo, do qual constam diferentes informações, desde a caracterização dos contextos, do mais alargado ao mais restrito que é o grupo onde se efectuou o estudo até à descrição, objectivos e reflexão das diferentes actividades realizadas.

Para finalizar o trabalho, inserimos as considerações finais, seguidas da bibliografia que serviu de apoio à realização deste trabalho e por fim anexamos os trabalhos produzidos pelos alunos.

CAPÍTULO I

Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita e Leitura

As crianças são, na verdade, seres dotados de capacidade cognitiva. Desde os primeiros anos de vida, e uma vez que estão inseridas num meio com estímulos não só orais como escritos, colocam questões e hipóteses sobre os escritos que as rodeiam, os quais, muitas das vezes, são de tal forma apelativos, que se assumem como um centro de interesse para elas. Interrogações essas que se prendem com as características formais dos escritos e as suas co-relações com o significado oral. Nestas hipóteses e representações, temos patentes na criança as concepções precoces sobre a linguagem escrita. E cabe aqui referir Vigotsky (1977) citado por Martins e Niza (1998: 47), em que a "A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história".

Qualquer criança, aquando da iniciação escolar, já participou e vivenciou, de alguma forma e em diferentes momentos da vida, situações em que a linguagem escrita esteve presente. A qualidade, frequência e grau de funcionalidade das situações vivenciadas precocemente pela criança têm um papel determinante na relação e interesse que a mesma vai estabelecer com a aprendizagem da linguagem escrita.

As crianças que estão inseridas em ambientes que privilegiam o contacto com a linguagem escrita, que têm pais que costumam ler e que lêem para os seus filhos, que dialogam sobre essas leituras, pais que têm livros em casa, que frequentam bibliotecas, crianças que frequentam salas de pré-escolar que dão primazia aos momentos e actividades de leitura, contacto com revistas, interiorizam, mais facilmente, o sentido da linguagem escrita, provocando nelas também o desejo de aprender a fazê-lo, lançando assim as sementes para a construção do seu projecto de leitor/escritor, ideia esta bem expressa em Martins e Niza (1998: 49) em referência a Rogovas-Chauveau (1993): "As práticas familiares e sociais em que as crianças participam desde muito cedo têm um papel determinante na construção de um projecto de leitor escritor, ou seja no modo com as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita".

Atendendo à importância que desempenham as actuações referidas no parágrafo anterior, temos que salientar que o educador no pré-escolar desempenha também um papel fundamental na preparação da criança para a leitura. Pode e deve expor as crianças a um ambiente rico em estímulos e materiais facilitadores da leitura, nomeadamente livros, revistas, narração de histórias em voz alta, discussão de ideias, entre outras estratégias, de forma a incitá-las à descoberta, despertando-lhes a sua inata curiosidade, uma vez que as crianças "são observadoras astutas que, quando rodeadas de linguagem escrita descobrem que esta aparece em todo o lado, dos livros à televisão, das embalagens às moedas, e que os adultos a usam de diferentes maneiras e com finalidades distintas" (Sim-Sim *et al*, 1997:4). Quando as crianças estão expostas às actuações atrás referidas, tanto em casa como no pré-escolar, além do desenvolvimento da linguagem, revelam, também, *a posteriori*, maior motivação para a leitura.

Contudo, se há crianças que na chegada à Escola provêm de um ambiente culturalmente favorável e para as quais a linguagem escrita faz já parte do seu universo cognitivo e afectivo (e anseiam por aprender a ler e escrever como os seus modelos: pais, educadores, irmãos...), também as há que provêm de ambientes em que as práticas de leitura, de contacto com a linguagem escrita não tiveram qualquer relevância (pais que não têm hábitos de leitura de qualquer natureza, inexistência de livros para a infância em casa, ...), originando, muitas vezes, um contacto mais difícil e menos agradável com as situações de leitura e escrita, pois não tiveram oportunidade de construir um projecto pessoal de leitor/escritor. Estas diferenças vivenciais, de uma maneira geral têm repercussões em diferentes áreas, desde a motivacional, ao conhecimento e discriminação entre letras e números, ao conhecimento da orientação espacial da leitura, entre outras. Não tendo beneficiado das interacções anteriormente referidas, poderão enfrentar maiores dificuldades aquando da aprendizagem da leitura, uma vez que tal como refere Marques (1993:6), "a aprendizagem da leitura é, também, o resultado de milhares de interacções com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. Ela acontece tanto mais eficazmente quanto maior for o convívio da criança com os livros, as histórias e o material de escrita em geral".

1.1. Modelos Explicativos do Processo de Leitura

Considerando que, com a presente revisão bibliográfica pretendemos enquadrar o conceito de leitura e o seu papel no desenvolvimento e participação activa de todos em sociedade e como não pretendemos focalizar-nos na aprendizagem da técnica de aquisição da leitura, no que respeita a métodos, ficar-nos-emos pela apresentação de uma súpula dos modelos que os sustentam, modelos esses que sustentam e explicam a forma como um leitor experiente lê e não a forma como aprende a ler.

Os modelos explicativos do processo de leitura vieram validar uns métodos e dizer que outros não são os mais correctos. São vários os modelos explicativos dos processos de ler. Os novos modelos procuram explicitar que processos ocorrem na mente humana que possibilitam a compreensão de um texto escrito, melhor dizendo de que forma a impressão escrita é assimilada e transformada em sentido. Segundo Quesado (2008), as concepções tradicionais sobre a aprendizagem da leitura contemplaram, fundamentalmente, dois aspectos: os métodos de ensino e os pré-requisitos necessários a essa aprendizagem. Entendiam a leitura como uma operação essencialmente perceptiva e consideravam que a sua aprendizagem dependia da maturação de aptidões psicológicas gerais. Os modelos baseados nestas concepções tradicionais foram criticados por formularem considerações sobre as aptidões necessárias para a aprendizagem da leitura sem caracterizar o acto de ler mas também por centrarem o acto de ler somente no desenvolvimento das capacidades perceptivas. A Psicologia Cognitivista veio demonstrar a insuficiência dessas concepções e chamou a atenção para as necessidades de clarificar operações e estratégias activadas no acto de ler.

Estudaram-se as diversas componentes do comportamento do leitor e a compreensão textual. Alguns investigadores tentaram integrar os dados parcelares desses estudos em modelos coerentes e globais que permitam explicar o processo de leitura. Apresenta-se de seguida uma síntese desses mesmos modelos:

Modelos de Leitura	Síntese das Características dos Modelos
Modelos Ascendentes	Consideram que o leitor parte do grafema para os lexemas, destes para a frase e da junção de frases para o texto, ou seja, entendem que ler é descodificar grafemas. Inserem-se nestes modelos, o método sintético (alfabético, fónico e silábico); o método fononímico (som/letra) e o método gestual (som/gesto).
Modelos Descendentes	Sugerem o exposto. O leitor, activando os seus conhecimentos e expectativas, projecta um sentido no texto, o qual será confirmado ou infirmado pela leitura. A aprendizagem orienta-se, em primeiro lugar para a compreensão. Defendem que ler é compreender. Exemplo destes modelos é o método global ou analítico e o método natural.
Modelos interactivos	Sustentam que, no acto de ler, são implicados em simultâneo e em interacção, processos ascendentes e processos descendentes. Supõem, na generalidade, que os processos cognitivos empregues pelo leitor hábil são diferentes dos usados na aprendizagem da leitura. Inserem-se nestes modelos os métodos mistos como o semi-global e o analítico-sintético.

Quadro 1 – Síntese dos modelos de Leitura

1.1.1. Modelos Ascendentes

Os modelos ascendentes, também denominados “bottom-up”, por exemplo o modelo de Gough (1972) e o de LaBerge & Samuels (1974), consideram que a leitura se processa a partir de uma sequência linear – das letras para sons, para palavras, para frases e finalmente para o significado. Gough assume que todas as letras do campo visual devem ser consideradas individualmente pelo leitor para assinalar o significado de cada uma. Nos modelos ascendentes, a leitura define-se como a capacidade de transformar os grafemas em fonemas, ou seja, a leitura é a capacidade de transformar a mensagem escrita no seu equivalente oral. Martins e Niza (1998: 126) citam Elkonin (1973) que na perspectiva dos modelos ascendentes define a leitura como "a recriação

da forma sonora da palavra de acordo com o seu modelo gráfico". Os modelos ascendentes valorizam o texto como elemento determinante no processo de leitura.

Estes modelos foram criticados por vários autores, nomeadamente Mitchell (1982) que lhes apontava a ausência de flexibilidade, pois havia somente uma única forma de acesso ao significado que consistia na correspondência grafema/fonema, ou seja, partia-se da percepção das letras, que através de correspondências grafo-fonológicas eram transformadas em sons, que permitiam então o acesso ao significado, fazia-se assim uma leitura auditiva.

Outra crítica efectuada referia-se ao facto dos defensores dos modelos ascendentes defenderem o processamento de todas as letras, pois há algumas dúvidas de que as letras de cada palavra sejam todas processadas de modo sequencial, facto este que poderá explicar porque é que os leitores nem sempre notam alguns erros ortográficos, o que sugere que nem todas as letras são processadas.

Também o facto de defenderem o uso exclusivo da via fonológica foi alvo de crítica, pois deixa por explicar como se processa a compreensão das palavras homófonas, que se lêem/pronunciam da mesma forma mas que têm distintos significados;

Por último, Mitchell criticava ainda os modelos por não explicarem a influência do contexto no reconhecimento de palavras, pois vários estudos demonstraram que a velocidade no reconhecimento de palavras semanticamente relacionadas é superior à que se verifica no reconhecimento de palavras não relacionadas semanticamente, assim como a presença de um contexto prévio congruente com a palavra que o leitor tem de identificar, facilita o reconhecimento dessa palavra. Por exemplo depois de ler a sequência "Os dois meninos afogaram-se no ..." se apresentar as palavras "mar" e "bar" a primeira é mais rapidamente reconhecida devido à congruência com o contexto inicial.

1.1.2. Modelos Descendentes

Os modelos descendentes, também denominados "top-down", como o de Goodman (1970) e o de Smith (1971), consideram que os processos mentais superiores são determinantes na leitura. Segundo estas concepções, a leitura é um processo de

identificação directa de signos globais, de antecipações baseadas no contexto semântico e sintáctico e de verificação das hipóteses levantadas. Pelo que o acto de ler é encarado como um jogo de adivinhas psicolinguísticas, em que o leitor processa predições progressivas sobre pequenas unidades do texto, contrastando-as com o seu conhecimento, pelo que durante a leitura, os leitores usam o seu conhecimento prévio para interpretar o texto e criar expectativas plausíveis sobre o que irão ler.

Os modelos descendentes desvalorizam a importância dos processos pré-lexicais e consideram que a velocidade da leitura fluente só é possível porque o leitor experiente utiliza estratégias cognitivas superiores para seleccionar a informação visual pertinente. Para compreender um texto os leitores utilizam diferentes pistas linguísticas para guiar a leitura (sintácticas, semânticas e grafonémicas) previamente internalizadas na sua linguagem oral e o conhecimento que possuem do mundo em geral. Assim, o leitor procura a significação do texto a partir dos seus conhecimentos prévios e da informação gráfica disponível, fazendo antecipações que depois confirma ou não. Também a intenção de leitura é importante para a busca de sentido no texto, assumindo assim o leitor um papel activo no processo de leitura.

Smith (1971) considera, ainda, que o facto de os estudos com movimentos oculares mostrarem que os olhos fixam quase todas as palavras individualmente não significa que o cérebro as processe individualmente, já que na linguagem não existe correspondência directa entre estruturas de superfície (aspectos observáveis da linguagem) e estruturas profundas (significado) citando como exemplos os casos das homónimas (mesma estrutura de superfície e diferente significado) ou dos sinónimos (diferente estrutura de superfície e igual significado).

Na leitura, reduzir ou eliminar alternativas irrelevantes é uma das principais competências, já que lidar com uma sobrecarga de possibilidades inviabiliza a fluência leitora. No centro desta competência está a capacidade de fazer predições: a predição é a capacidade de fazer perguntas e a compreensão será a possibilidade de obter as respectivas respostas.

Segundo Goodman (1970), o processo de leitura deverá ser visto como um jogo de adivinhação psicolinguística já que o leitor constrói o significado do texto escrito a partir da confirmação ou rejeição das hipóteses/adivinhações que vai formulando com base, não só do seu conhecimento linguístico, como conhecimento do mundo. Também

Silva (2002: 135) afirma que o leitor "processa a informação obtida, faz previsões, selecciona, confirma ou rejeita, volta a processar ou a corrigir, até conseguir o seu objectivo".

Dessa forma, Goodman (1988) propôs cinco processos que são utilizados durante a leitura, referidos por Silva (2002: 136): "*Reconhecimento e iniciação (recognition-initiation)* - o leitor selecciona os índices que considera mais úteis, de entre os que lhe são fornecidos pelas três fontes de informação: gráfica, sintáctica, semântica. *Previsão (prediction)* - o leitor, com base na sua experiência, e a partir dos índices seleccionados, faz previsões sobre as estruturas linguísticas que se seguem no texto. *Confirmação (confirmation)* - o leitor interroga-se acerca da coerência daquilo que seleccionou, para verificar se as suas hipóteses ou previsões são sintáctica e semanticamente aceitáveis. *Correcção (correction)* - o leitor, caso detecte desconexões sintácticas/semânticas, volta atrás, recolhe e processa mais informação, reorganiza hipóteses, procura estruturas alternativas, esforça-se por descobrir o sentido mais adequado para aquilo que lê. *Integração (termination)* - o leitor relaciona o que lê com os objectivos da sua leitura, com o que esperava vir a descobrir no texto, com o que já era do seu conhecimento".

O cérebro é o órgão processador das informações, é ele que decide qual a tarefa que deve ser executada, qual a informação que está disponível, quais as estratégias que devem ser utilizadas e onde deve ir buscar a informação. O cérebro procura maximizar as informações requeridas e minimizar o esforço e a energia usados para consegui-las.

Em jeito de conclusão, nos modelos descendentes, a leitura é um jogo de adivinhas psicolinguísticas. Segundo Tinker & McCullough (1962) citado por Martins e Niza (1998:127) a leitura é "a construção de novos significados através de conceitos já possuídos pelo leitor". Consideram o leitor e não o texto como o elemento central da leitura.

Os modelos descendentes foram criticados por diferentes autores como Stanovich (1980) e Mitchell (1982) que lhes apontavam várias lacunas. Uma delas prendia-se com o facto de não explicarem como eram feitas e testadas as predições do leitor, pois não especificavam a relevância de cada uma das fontes de conhecimento (ortográfica, lexical, sintáctica, semântica) para a leitura, assim como não explicavam como eram testadas as predições, ou seja, após uma antecipação, como é que o leitor

sabia onde estava a unidade que lhe permitia verificar a correcção dessa antecipação. Também não explicavam que estratégias eram utilizadas pelo leitor para melhorar as probabilidades de êxito quando falhava uma predição, ou seja, que estratégias colocavam em acção o leitor que falhava uma antecipação para obter sucesso nas predições seguintes.

Os modelos descendentes também não explicavam os comportamentos de leitores experientes, pois segundo Stanovich (1980), o tempo que um leitor experiente levaria a fazer predições poderia ser superior ao tempo dispendido no reconhecimento de palavras.

Outra lacuna apontada dizia respeito ao facto de defenderem que a via visual era a única utilizada na leitura. Perspectiva esta que deixava por explicar como era possível os leitores lerem palavras desconhecidas. Até porque, segundo diferentes estudos, os leitores aquando da leitura de palavras ainda nunca encontradas, recorrem a duas estratégias, a descodificação e a analogia. A primeira utiliza a correspondência grafo-fonológica e a segunda compara palavras desconhecidas com as já conhecidas ou com parte destas, de forma a descobrir como se lêem as palavras novas.

1.1.3. Modelos Interactivos

Os modelos interactivos como o de Rumelhart (1977), Rumelhart *et al* (1981, 1982), o de Stanovich (1980) e o de Ellis (1989) enquadram-se numa posição intermédia, segundo os quais na leitura ocorrem em simultâneo e alternadamente os processos “bottom-up” e “top-down”, ou seja, o leitor utiliza estratégias ascendentes e descendentes em função do tipo de texto, de frase ou de palavra com que é confrontado para construir a interpretação do mesmo. Segundo estes modelos, o leitor, para compreender o texto, necessita de possuir dois requisitos: conhecimentos sobre o tema tratado no mesmo e conhecer o código linguístico.

Contudo, Stanovich (1980: 36) defende que "um processo a qualquer nível pode compensar as deficiências de qualquer um dos outros níveis", podendo recorrer primordialmente a uma das estratégias anteriormente referidas em função do texto a ler. Assim, um leitor que possui boa capacidade no reconhecimento de palavras (processo

através do qual as sequências de letras de uma palavra são transformadas em unidades semânticas, permitindo aceder ao sentido) mas que tem poucos conhecimentos prévios sobre o contexto, pode privilegiar estratégias ascendentes de leitura, tal como um leitor que ainda experimenta insegurança no reconhecimento de palavras pode privilegiar estratégias descendentes baseando-se nos conhecimentos prévios sobre o tema e no contexto sintáctico. Pressupõe-se aqui a existência de dois sistemas de reconhecimento de palavras, o sistema visual e o sistema de correspondência grafo-fonológica para identificar palavras familiares e não familiares respectivamente. No sistema visual, o acesso ao sentido faz-se partindo da análise visual da palavra. No sistema grafo-fonológico, o leitor recorre à mediação fonológica para reconhecer a palavra e aceder ao sentido.

A ideia atrás veiculada por Stanovich (1980) poderá ajudar-nos a compreender, num outro capítulo, como alguns leitores com *handicaps* a um destes níveis conseguem aceder à compreensão leitora.

Como anteriormente referido, nos modelos interactivos, a leitura é encarada como o resultado da utilização e interacção de estratégias ascendentes e descendentes usadas em simultâneo. Para os defensores dos modelos interactivos, nomeadamente Chauveau e Rogovas-Chauveau (1990) citados por Martins e Niza (1998: 127), "o acto de ler seria o produto de processos primários (correspondências entre grafemas e fonemas, descodificação parcial de uma palavra, reconhecimento imediato de sílabas ou de palavras) e de processos superiores (inteligência da língua, predições sintáctico-semânticas, recurso ao contexto precedente, ou em função dos elementos a identificar)".

Nestes modelos tão relevante é o texto como o leitor no processo de leitura, na medida em que se influenciam mutuamente.

Mas, também os modelos interactivos foram criticados por se aplicarem somente a bons leitores, descurando os leitores principiantes, ou seja, não se aplicavam em fases iniciais da aprendizagem da leitura.

Outra crítica efectuada tinha a ver com o conceito de permanente acessibilidade à informação originária de fontes diversas. Conceito este incompatível com as limitações de processamento da memória humana.

Após esta retrospectiva sobre os modelos explicativos do processo de leitura, pensamos poder afirmar que o desempenho em leitura depende de duas variáveis

complementares e interactivas. Uma que se prende com o código, ou seja, prende-se com o reconhecimento directo de palavras e com a utilização das correspondências grafo-fonológicas para ler palavras desconhecidas. A outra que se prende com a semântica e com o conceito do texto para apreender o seu sentido, passando pelas fases de questionar o texto, antecipar elementos sintácticos ou semânticos, organizar de forma lógica e coerente os elementos identificados, memorizar as informações semânticas e assim chegar ao significado do texto.

A flexibilidade na utilização de estratégias de leitura é condição para que uma criança venha a ser um bom leitor, até porque nem todos os leitores utilizam as mesmas estratégias face ao mesmo texto.

1.2. Considerações Actuais sobre Leitura

Poder-se-á dizer que

A leitura é um instrumento fundamental na formação global da pessoa, uma dádiva imprescindível no desenvolvimento da nossa identidade (sempre imperfeita), na nossa educação para a cidadania. Através da leitura vamos construindo a nossa identidade pessoal que corresponde a uma construção nunca acabada do eu. (Sardinha, 2009: 6-7)

A citação anterior salienta como a leitura é o grande suporte das aprendizagens em qualquer uma das áreas do saber. É uma capacidade que se aprende e que requer uma prática permanente ao longo da existência do ser humano, o que se pode constatar na afirmação

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

Assim, a Escola, para a maioria das crianças, é o grande iniciador à leitura. Deverá, por isso, garantir que esta actividade seja aprendida num registo de forte significação pessoal, pelo que a leitura não pode ser apresentada como uma actividade

mecânica, mas como uma actividade construtiva e empenhada do aluno, como algo a ser compreendido por referência àquilo que a criança já sabe e àquilo que quer saber. Só quando a criança conseguir estabelecer estes vínculos e perceber o valor e utilidade instrumental da leitura é que poderá empenhar-se na leitura de modo tão completo que assegure que o acto de ler é um verdadeiro acto de aprendizagem.

Também Araújo (2007: 16) corrobora as ideias anteriores quando afirma: " Só num ambiente que proporciona um envolvimento activo com a leitura, que leva os alunos a ler muito e a ouvir ler, e a formular questões e discutir possíveis respostas, podemos ajudar os alunos a reflectir sobre o significado de material escrito e a compreender melhor o que lêem".

Na concepção da psicologia cognitiva, a leitura implica um conjunto de processos cognitivos que lhe são específicos e que não são partilhados por outras actividades mentais. São estes processos que permitem o reconhecimento e a conversão de sinais gráficos na sua pronúncia. Então, a leitura consiste no estabelecimento de uma correspondência entre um padrão visual composto por uma sequência de letras na pronúncia que lhe corresponde. Estaremos aqui perante a fase da decifração, que corresponde à fase de identificação de palavras escritas, encarado como o primeiro passo para a aprendizagem da leitura. Contudo, há que salientar que ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas, pois a essência da leitura reside na construção do significado de um texto escrito. Assim, a compreensão tem um papel fundamental no processo da leitura. Ideia esta corroborada em "Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto" (Sim-Sim, 2007: 12).

Um dos factores que determina o nível de compreensão de leitura das crianças prende-se com o conhecimento linguístico, nomeadamente a riqueza lexical, o domínio das estruturas sintácticas complexas, a rapidez e eficácia com que identificam palavras escritas, a capacidade para automonitorizar a compreensão, o outro com o conhecimento que detêm sobre o mundo em geral e em particular sobre os assuntos ou temas abordados nos textos lidos.

Os factores atrás mencionados têm um papel fundamental no processo de aquisição da leitura. Contudo existem factores externos, que podem assumir um papel de facilitador ou de barreira, tais como o método de ensino utilizado e as características individuais da criança com as limitações/deficiências de que é portadora, sejam

dificuldades específicas no âmbito da linguagem (dislexia, disortografia...) ou ainda défice cognitivo.

1.2.1. O Papel da Compreensão na Leitura

Como já referido em capítulos anteriores, a leitura põe em acção duas actividades cognitivas: a identificação dos signos que compõem a linguagem escrita que pressupõe que o leitor faça a correspondência entre grafemas e fonemas e a compreensão do significado da linguagem escrita, que pressupõe um acto de interpretação por parte do leitor. Podemos constatar este binómio em Cruz (2009:141): "Portanto, e como tem sido referido (...) na leitura e sua aprendizagem estão, claramente, implicadas duas grandes componentes ou funções, (...) funcionam de forma interactiva: a **descodificação** (ou seja, reconhecimento e identificação de palavras) e a **compreensão** da informação escrita".

É sobre a compreensão, que tem um papel crucial no processo de leitura que nos vamos debruçar, tendo sempre presente que a compreensão de um texto depende sempre da descodificação da escrita, ou seja, de saber ler no sentido literal. Para ler, não basta aprender a ler, é necessário aprender a construir conhecimento com o que se lê, sendo necessário interpretar os conteúdos e atribuir-lhes significado. Ler é encarado por Cruz (2009) como uma actividade complexa que implica múltiplas operações e um alargado conjunto de conhecimentos, pelo que para se atingir o seu domínio, devem desenvolver-se, em simultâneo, o reconhecimento, também denominado de descodificação leitora e a compreensão, denominada de compreensão leitora (Citoler, 1996).

A compreensão e a proficiência na leitura evoluem ao longo do desenvolvimento da criança e relacionam-se com a compreensão da informação linguística que depende do desenvolvimento das capacidades cognitivas para seleccionar, processar e (re)organizar informações, mas depende igualmente do nível dos conhecimentos prévios em relação à língua e aos conteúdos abordados no texto.

Também Sim-Sim (2007:6) afirma:

De entre os factores que afectam o nível de compreensão da leitura das crianças são de realçar o conhecimento linguístico, particularmente a riqueza lexical e o

domínio das estruturas sintáticas complexas, a rapidez e a eficácia com que identificam as palavras escritas, a capacidade para automonotorizar a compreensão, o conhecimento que têm sobre o Mundo e sobre a vida e, muito particularmente, sobre os assuntos abordados nos textos lidos.

Por seu lado, Cruz (2009:145) interpreta as falhas na compreensão, referindo que

de facto, se o leitor não pode armazenar a informação do texto, não tem conhecimentos prévios sobre o mesmo, não retira a informação essencial ou não pode ligar a informação que já tem com a nova que lhe é proporcionada pelo texto, então, a compreensão falha,

ao referir-se a Cruz (2007) e Citoler (1996). Araújo (2007:11) identifica os factores que influenciam negativamente a compreensão leitora, afirmando que a

falta de fluência na leitura, que ocorre quando há um défice na descodificação automática de palavras escritas, vai afectar qualitativamente e quantitativamente a leitura dos alunos. Mas há outros factores que influenciam a compreensão leitora, nomeadamente um conhecimento deficiente do vocabulário, dificuldades na compreensão do oral e uma incapacidade para inferir sentidos.

A compreensão de um texto é um processo gradual durante o qual o leitor, de modo activo, procura uma configuração de esquemas que representem adequadamente cada uma das passagens que vai lendo, as quais sugerem ao leitor interpretações possíveis que vão sendo avaliadas e reavaliadas em função das frases seguintes, até que uma interpretação consistente seja, por fim, encontrada (Rumelhart, 1980).

À medida que o leitor processa a sua leitura, são trazidos à consciência, memória de trabalho, os conhecimentos prévios do leitor que são relevantes para entender o que está escrito e para fazer o trabalho de interpretação e construção de um significado para o texto. Como afirma Sardinha (2007: 4),

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

Anderson (1978) considera que o acto de interpretação corresponde à procura de uma «formulação coerente» do conteúdo do texto, sendo que esta coerência é obtida a partir de correspondências entre dados presentes na mensagem e dados presentes na

memória, nos esquemas. Para melhor nos situarmos referir-nos-emos de seguida à formação e evolução do conhecimento segundo perspectivas que mergulham as suas raízes em Bartlett e Piaget. Perspectivas essas que explicitam que o conhecimento se organiza em esquemas cognitivos que nos permitem descrever e explicar o mundo. São esses esquemas que nos permitem reconhecer estímulos, estabelecer conexões entre eles e tomar decisões acerca do que fazer na presença dos mesmos, ou seja estamos perante a organização mental dos conhecimentos prévios do leitor. Esquemas esses que estão armazenados na memória e que podem ser activados sempre que necessário, o que nos remete para a importância e papel da memória na compreensão leitora. Como afirma Sim-Sim (1998:323),

A memória é a plataforma de transferência da informação dentro do sistema e inclui a aquisição, o armazenamento e a disponibilização da informação. Ela é o pólo central do nosso funcionamento mental, já que sem memória, não seríamos capazes de falar, de escrever, (...).

A memória está compartimentada e cumpre diferentes funções: a memória activa, também denominada memória de trabalho responsável pela identificação, reconhecimento de problemas, tomada de decisões, execução de actos e que pressupõe importar da memória de longo prazo para esta todos os conhecimentos relevantes para a questão com que o leitor se confronta. Atingido o objectivo, esses conhecimentos são novamente armazenados na memória de longo prazo, muitas vezes modificados, melhorados, pois integraram novas aquisições na sequência da experiência e da reflexão.

O papel da memória de trabalho também se reveste de especial importância para Cruz (2009:136), referindo-se a Citoler (1996):

(...) dá particular importância a uma determinada componente da memória, a memória de trabalho ou operativa, que consiste na habilidade para reler ou elaborar informação, enquanto se vai processando outra informação nova que vai chegando ao sistema. No caso concreto da leitura, é necessário que, a este nível da memória, sejam retidas as letras, palavras ou frases (em função do nível em que o indivíduo funciona), enquanto se antecipa e elabora a informação que se segue.

Reiterando algumas ideias já expressas, compreender a linguagem oral e/ou escrita implica descodificar uma mensagem de um modo activo, sendo que é um processo em que é feita uma associação entre o texto percebido e os esquemas, ou

seja, o conhecimento prévio que o sujeito traz à sua leitura. Os esquemas que são invocados dependem do contexto de interpretação, de um contexto onde se inclui a situação física e social do sujeito, o nível de atenção, o ponto de vista e restrições motivacionais, emocionais e cognitivas (Winograd, 1977; Haberlandt, 1982). Daí que o mesmo texto, quando lido em diferentes ocasiões, em diferentes "estados de espírito", pode resultar em diferentes significados. Exemplo disso, são as experiências que qualquer leitor já sentiu ao ler um livro pela segunda vez ou ao rever um filme, experienciando que só na segunda oportunidade é que acedeu verdadeiramente ao significado do mesmo.

Da mesma forma, o mesmo texto, lido por pessoas diferentes resulta em diferentes interpretações, já que as grelhas de leitura, apesar de partilharem elementos comuns, são distintas de leitor para leitor. Ideia esta patente em

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto. É por isso que perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos. (Sim-Sim, 2007: 7)

O significado do texto não está exclusivamente nas informações nele contidas, mas na interacção com as informações relevantes já existentes na memória. Mais uma vez patente que os conhecimentos prévios do leitor são um elemento determinante para o grau de compreensão daquilo que ele lê.

A importância dada ao leitor encontra-se expressa em Prole (2005: 2) ao citar diferentes escritores "Muitos anos mais tarde, Molina (...) haveria de concluir: "Se há algo que se aprende com o tempo é que quando se escreve só se está fazendo metade de um trabalho que há-de culminar e ganhar vida na imaginação do leitor". Henry James sintetizou: "O leitor faz metade do trabalho." (...) Eco disse o mesmo por outras palavras: "O texto começa a produzir quando quem o lê o faz funcionar ao descobrir os seus significados ocultos (...)"

Actualmente, há um consenso científico em que têm que existir, no mínimo, três pressupostos para que ocorra a compreensão na leitura. A fluência, a extensão do vocabulário e o conhecimento acerca do conteúdo, os quais podemos relacionar,

respectivamente, com a rapidez de descodificação, a compreensão na leitura e os conhecimentos prévios do leitor. A este propósito, Cruz (2009: 145) refere

A fluência, pois esta permite que orientemos e concentremos a nossa cognição na compreensão. De facto, se a descodificação não ocorrer rapidamente, com precisão e de modo prosódico, o material impresso descodificado será esquecido antes de poder ser entendido. A extensão do vocabulário, pois o conhecimento do vocabulário correlaciona-se, fortemente, com a compreensão na leitura. (...). Ou seja, os bons leitores lêem mais, tornam-se melhores leitores e aprendem mais palavras; os maus leitores lêem menos, tornam-se piores leitores e aprendem menos palavras. O conhecimento acerca do conteúdo, pois, para além do conhecimento do vocabulário, o conhecimento acerca do tópico discutido é fundamental. Na realidade, o conhecimento acerca do conteúdo permite aos leitores retirar significado da combinação das palavras e escolher entre múltiplos significados possíveis das palavras.

Esmiuçando mais pormenorizadamente a compreensão e segundo Casas (1988), podemos distinguir quatro níveis de compreensão. No primeiro nível temos a compreensão literal que determina o reconhecimento e memória, a retenção de factos como as ideias principais, pormenores e sequência de acontecimentos. Apesar da informação que o leitor necessita estar no texto, por si só é insuficiente, pois ele para a compreender tem de relacioná-la como os suas experiências passadas, para poder entender as palavras no seu sentido individual e simultaneamente no contexto em que estão inseridas. Só desta forma poderá atingir o significado do texto lido. De seguida, surge-nos a compreensão interpretativa que é muito mais que aceder ao significado do texto. Implica que o leitor seja activo para melhor se apropriar do significado do texto, que será tanto mais completo quanto maior a capacidade do leitor o relacionar o com os seus conhecimentos pessoais e as suas vivências. Neste tipo de compreensão, prevê-se que o leitor possa distinguir o essencial do acessório, que distinga o aceitável do não aceitável. Num terceiro, temos a compreensão avaliativa, em que o leitor já revela capacidade de ajuizar sobre a leitura efectuada, já detém opinião própria, assim como demonstra capacidade de analisar as intenções do autor. Por último e já a um nível mais elaborado, é referida a compreensão de apreciação. Este tipo de compreensão identifica-se com o grau em que o leitor é influenciado, não só pelo conteúdo, mas também pelas personagens e/ou pela forma de expressão do autor. Neste nível de compreensão, a leitura é já um processo de interacção entre o escritor e o leitor.

Podemos, assim, afirmar que a compreensão leitora é uma pedra basilar na aprendizagem da leitura em *si mesma* e nas diferentes aprendizagens que se fazem em contexto escolar. Também Catalã (2001: 11-2) afirma que

Na escola, a leitura é uma ferramenta que ajuda num grande leque de actividades: mediante uma boa compreensão leitora as crianças podem localizar a informação que desejam, podem usar o dicionário, podem usar um índice, utilizar os ficheiros de trabalho, resolver problemas, utilizar a biblioteca, interpretar gráficos, planos ou mapas (...). Compreendendo com profundidade, podem seleccionar e avaliar a informação com que trabalham, ajuizando a sua validade, podem seguir indicações ou instruções para qualquer trabalho, podem distinguir o principal do secundário, captar uma sequência de ideias, tirar conclusões, ver relações, fazer inferências, podem classificar, resumir, tomar notas, desfrutar com a leitura visualizando as imagens que oferecem os livros, captar a intenção do autor, acercar-se de um texto literário. Esta actividade afecta, pois, praticamente todas as matérias escolares: linguagem, matemática, ciências naturais, sociais (...) e portanto é necessária que os professores conheçam bem todos os aspectos que incidem na mesma.

1.2.2. As Estratégias de Compreensão da Leitura

A maior capacidade de compreensão do leitor deriva do acesso a um corpo de conhecimentos relevantes e facilmente activados, os quais permitem um tratamento mais aprofundado e pertinente do enunciado. Quanto mais pertinentes e melhor organizados forem os conhecimentos prévios do leitor, quer a nível de conhecimentos gerais como daqueles que se referem ao domínio do tema abordado pelo texto, melhor será o seu desempenho na leitura e interpretação, melhor será a assimilação/aprendizagem dos conteúdos e melhor será, por conseguinte, a eficácia dos processos cognitivos em tarefas idênticas posteriores.

Contudo, a relação entre os conhecimentos prévios do leitor e a compreensão não é sempre tão linear. O conhecimento pode existir mas não ser activado durante a leitura, ou pode estar fragmentado e por isso ser aplicado com incorrecções, ou pode ser incompatível com a informação presente no texto que está a ser lido e por isso poderá levar o leitor a desvalorizar ou a deturpar o que lê. (Dole *et al.*, 1991)

Contudo, há que valorizar também o papel das estratégias cognitivas que regulam a compreensão do texto através dum controlo consciente do acto de leitura, destacadas pela investigação como sendo também responsáveis pelas diferenças entre

leitores. As estratégias aqui referidas serão explicitadas seguidamente, correlacionando-as com o que foi anteriormente referido. As estratégias são: determinar as ideias principais do texto, resumir a sua informação, efectuar inferências sobre o texto, gerar questões sobre o mesmo e monitorizar a compreensão (metacognição):

Reconhecer as Ideias Principais

O leitor ao proceder à leitura deverá ser capaz de seleccionar e fazer a distinção entre a informação importante e os aspectos superficiais, facilitando assim a retenção na memória da informação pertinente. Perante esta selecção, o leitor poderá reler alguns trechos para clarificar se a selecção anteriormente efectuada é a mais correcta. Nesta fase da leitura, que poderemos classificar de leitura selectiva, as ideias seleccionadas mantêm-se na memória de trabalho, para que, na continuação da leitura, possam relacionar novas informações com estas já existentes.

São os leitores eficazes que revelam maior capacidade e facilidade em utilizar este tipo de estratégia. E são estes que, quando chegam ao fim da leitura do texto e verificam que não apreenderam as ideias principais, voltam a envolver-se e empenhar-se na leitura para o conseguirem.

A identificação das ideias principais, não depende só do tipo de leitor mas de diferentes factores tais como o tipo de vocabulário utilizado no texto, os pormenores ou tópicos existentes no texto sobre essas mesmas ideias, ou seja, a adequabilidade do vocabulário (simples ou complexo, de uso corrente ou não, ...) face ao nível de desenvolvimento e às capacidades linguísticas dos alunos.

Sumariar a Informação

Consiste na capacidade do leitor, tal como a denominação indica, sumarizar as ideias principais anteriormente identificadas, construindo um novo texto coerente com o original, pelo que o leitor tem de dominar a capacidade de resumir a informação e consequentemente substituí-la por outra mais abrangente. Embora a maioria dos leitores tenham capacidades para sumarizar as ideias principais em narrativas simples,

diferentes estudos, os leitores mais novos evidenciam desempenhos mais fracos e limitados (Dole *et al.* 1991).

A correcta aplicabilidade desta estratégia pode também ser condicionada pelos conhecimentos prévios que o leitor tem face ao texto em questão, ou seja, quando o leitor está perante um texto bem estruturado e cujo contexto faz parte do seu conhecimento quotidiano, tem mais possibilidades de os compreender e sumarizar.

A sumarização é uma importante estratégia que deve ser treinada, pois favorece o reconhecimento da estrutura de um texto, a memorização das ideias principais e promove o desenvolvimento da capacidade linguística (André, 1987; Gagné, 1985)

Realizar inferências sobre o texto

A realização de inferências é uma estratégia de fundamentada importância na compreensão da leitura, estando presente na leitura de qualquer texto, do mais simples ao mais complexo, em todos os leitores, independentemente de serem crianças, jovens ou adultos.

Para aceder à compreensão do texto, o leitor utiliza permanentemente esta estratégia, pois infere sobre toda a informação que tem à disposição, a partir daquilo que sabe. Infere sobre o título, o tema, os objectivos, o enquadramento do texto, entre outros (Dole *et al.* 1991).

A utilização das inferências permite ainda dar coerência ao que se lê, extrair novas informações a partir daquilo que se leu e aglutinar às novas informações conhecimentos já existentes.

O leitor faz inferências nos diferentes tipos de leitura que faz, desde a mais simples à mais complexa. Por exemplo ao ler um artigo de opinião num jornal, revista ou outro suporte escrito, o leitor infere sobre os argumentos utilizados pelo autor, sobre o porquê de ter omitido determinados factos ou pormenores. Inferências essas que podem ser originadas pelas informações que o leitor possui sobre o referido autor ou sobre o tema abordado.

Também Araújo (2007: 11) afirma que

A capacidade de inferir o sentido de informação que não está explícito no texto caracteriza os bons leitores. Estes são capazes de fazer deduções lógicas e de se basear nos seus conhecimentos para construir o sentido de um texto.

Efectuar questões sobre o texto

Este tipo de estratégia está directamente relacionada com a anterior e diferentes estudos mostram que a colocação de perguntas pertinentes sobre o texto permite que o leitor atinja uma profunda compreensão do mesmo (Dole *et al.*, 1991; André 1987).

Há ainda que considerar que os alunos devem ser treinados a responder a perguntas sobre o texto, permitindo-lhes compreender e adquirir informações sobre novos textos com os quais contactarão posteriormente e em que já não sentirão a necessidade de recorrer a questões auxiliares como as que já haviam utilizado. Há ainda que treiná-los a fazerem as suas próprias perguntas, pois isso ajudá-los-á a otimizar a sua compreensão do texto.

A importância destas estratégias na compreensão do texto está clarificada em Araújo (2007:11)

O treino que envolve levantar questões durante a leitura, prever acontecimentos, clarificar sentidos ambíguos e resumir pequenas parcelas do texto cria um modelo mental que tem um impacto positivo na compreensão leitora.

Monitorar a compreensão (metacognição)

Esta estratégia é o *pensar sobre o pensar*. Constitui uma auto-avaliação da compreensão. Temos que considerar que, durante a leitura, a metacognição é composta por duas vertentes.

A primeira implica que o leitor esteja consciente do grau e da qualidade de compreensão atingida. Assim, o leitor tem de ser capaz de constatar as incongruências na sua compreensão da leitura, de forma a investir-se novamente na leitura para as resolver.

Os leitores mais novos, assim como os menos eficientes são os que têm mais dificuldade em detectar essas incongruências, as quais geralmente acontecem quando o conhecimento prévio sobre o que se está a ler é insuficiente.

A segunda vertente refere-se ao que fazer e como fazer quando o leitor detecta falhas na compreensão do texto. Referindo, ainda, Araújo (2007: 11),

O treino em estratégias metacognitivas proporciona uma capacidade de reflexão que também surte efeitos na compreensão leitora. Levar os alunos a caracterizar o tipo de compreensão a que correspondem as perguntas de um texto é levá-los a reflectir sobre as operações mentais que têm de efectuar e avaliar se a resposta está no texto, se é preciso juntar informação de várias partes do texto ou pensar e deduzir com base nos indícios do texto e no conhecimento do mundo.

1.3. Bons e Maus Leitores

O nível de compreensão de leitura das crianças prende-se com o conhecimento linguístico, nomeadamente a riqueza lexical, o domínio das estruturas sintácticas complexas, a rapidez e eficácia com que identificam palavras escritas, a capacidade para automonitorizar a compreensão, o outro com o conhecimento que detêm sobre o mundo em geral e em particular sobre os assuntos ou temas abordados nos textos lidos. Níveis de realização diferenciados nos campos referidos reflectem-se na existência de leitores competentes/bons e leitores não competentes/maus leitores.

Sardinha (2007) defende que a leitura é uma aprendizagem contínua e sistemática, sendo que é melhor leitor aquele que adquire hábitos de leitura contínuos. Assim, um bom leitor é aquele ao longo das suas leituras contínuas, vai progressivamente desenvolvendo as suas estruturas linguísticas, cognitivas e culturais. Já Sequeira e Sim-Sim (1989) denominam o leitor autónomo e proficiente de leitor competente. É um leitor capaz de analisar e compreender o texto lido, conseguindo relacionar diferentes textos entre si. Evidencia também a capacidade de sintetizar a informação e posteriormente aplicá-la em novas situações.

As investigações baseadas nas perspectivas cognitivista e desenvolvimental demonstram também que dois dos factores mais determinantes para explicar as diferenças entre os leitores principiantes e os leitores experientes, no que respeita ao grau de compreensão do texto lido, são o conhecimento prévio que vai aumentando gradualmente com a idade e as estratégias de compreensão pelas quais o leitor opta

durante o acto de leitura, também estas relacionadas com a idade. Também Sardinha (2007: 2) afirma que

o leitor competente é um sujeito reflexivo porque monitoriza a sua aprendizagem e, perante, o texto, consegue interagir com este de forma a absorver a nova informação introduzindo-a na informação já existente. O bom leitor apoia-se, de forma consciente em quatro estratégias fundamentais: resumir, questionar, clarificar e predizer.

Apesar da correlação com o nível etário, tanto o conhecimento prévio quanto as estratégias de compreensão podem ser melhoradas pela via do ensino. O professor pode contribuir para tornar a criança um leitor apto e, mais do que isso, um amante da leitura. Muitos o têm conseguido e muitos poderão consegui-lo se considerarem o referido por Sim-Sim (2007: 9) em

Um bom nível de compreensão de textos resulta da confluência de quatro vectores: (i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo, por parte do leitor. As estratégias de ensino usadas pelo professor terão, por isso, de contemplar estes quatro pilares.

A diferença entre bons e maus leitores não resulta de diferentes capacidades de processamento da informação, mas de diferenças na qualidade e organização dos conhecimentos prévios e nos processos cognitivos e metacognitivos postos em jogo durante a leitura. Os conhecimentos do leitor e a forma como estes estão organizados têm uma importância fundamental para a compreensão da leitura. Indivíduos com capacidades idênticas podem ler de modo qualitativamente diferente, consoante aquilo que já sabem de antemão e o modo como sabem, não dependem exclusivamente, como antes se acreditava, capacidades ou aptidões cognitivas.

Passando a uma análise mais concreta e mais baseada na prática de observação de diferentes leitores, estabelecemos de seguida alguns paralelismos entre o leitor competente, também denominado de bom leitor e o leitor não competente ou mau leitor.

Assim, enquanto o leitor competente, lê com fluência, compreende o que lê e utiliza diferentes estratégias ou habilidades (lê de acordo com o objectivo, seja ele de carácter informativo, exploratório, recreação), o leitor não competente lê de forma lenta

e tem dificuldade em compreender o que lê, não utiliza estratégias de leitura, ou seja, não tem um objectivo quando lê e quase nunca sabe porque o faz.

Outra diferença que se pode constatar prende-se com a adequabilidade na velocidade de leitura e o grau de apreensão da mensagem lida. O leitor competente lê unidades de pensamento, apreende o sentido de um conjunto de palavras mais ou menos alargado, assim como é capaz de expressar em tempo útil o sentido do que leu. A sua velocidade de leitura é variável, pois depende da intenção de leitura (ex: com uma leitura de recreação e uma leitura "científica" implementa maior e menor velocidade respectivamente). O leitor não competente lê palavra por palavra e conseqüentemente apreende também o sentido das palavras de forma isolada, o que lhe provoca dificuldade em apreender o sentido da frase. Conseqüentemente tem de reler com frequência e geralmente só utiliza um ritmo de leitura, independente do objectivo de leitura.

Além do atrás referido, o leitor competente é crítico e questiona o sentido do que lê por oposição ao não competente que é passivo e aceita tudo o que lê sem questionar.

Também a nível do domínio do vocabulário, capacidade de dedução e compreensão do contexto existem diferenças significativas, pois o leitor competente detém um vocabulário vasto e consegue apreender o significado de novas palavras pelo contexto e recorre a outros meios como o dicionário sempre que se justifica o esclarecimento de algum sentido. Contrapõe-se a postura do leitor não competente que além de possuir um vocabulário limitado, evidencia dificuldade em perceber o sentido de novas palavras. Não atende ao contexto para apreender o significado de palavras novas, não relendo a frase para perceber. Quando utiliza o dicionário tem dificuldades em compreender e seleccionar o sentido mais adequado.

Continuando a comparação entre estes dois tipos de leitores, mas agora no âmbito do livro na sua essência, o leitor competente atribui valor ao livro e sabe seleccionar o livro de acordo com o seu objectivo de leitura. Põe em acção os conhecimentos de manuseamento de um livro: observar e ler a capa, a página de rosto, títulos, autor, prefácio, ... para ajuizar se é ou não o que pretende. Sabe suspender a leitura e retomá-la em tempo oportuno ou quando deixá-la de modo definitivo. Contrariamente, o leitor não competente, além de não conhecer o valor do livro, não exhibe qualquer das atitudes exploratórias da capa ou página de rosto, simplesmente inicia a leitura no primeiro capítulo. Não tem capacidade de selecção do livro a ler e é

influenciado pelo mero aspecto do livro. Não consegue dosear o tempo de leitura, ou seja, não consegue ajuizar da pertinência de levar a leitura até ao fim ou não.

Estes dois tipos de leitores diferem também nas atitudes após a leitura efectuada, pois o leitor competente exterioriza e argumenta sobre o que leu com outros leitores, assim como distingue opiniões objectivas e subjectivas, enquanto o leitor não competente, raramente o faz e quando emite opiniões, geralmente são subjectivas e emocionais.

Outro aspecto em que os leitores competentes diferem dos leitores não competentes, diz respeito à sua postura face à aquisição de livros. O leitor competente adquire livros frequente e continuamente, desde criança até à idade adulta, assim como diversifica as suas temáticas de leitura, não se limitando somente à sua área de interesse e/ou especialização. Lê em diferentes suportes, tais como jornais, revistas, livros... É um leitor que lê em quantidade, qualidade e por prazer. Contrariamente a este, o leitor não competente não manifesta interesse em ler. Lê pouco e quando o faz, é sempre sobre o mesmo tipo de assunto. Em criança limita as suas compras de livros aos manuais escolares e em adulto continua a não revelar apetência para o fazer.

Concluindo este paralelismo, o leitor competente é um bom leitor permanente, ou seja, encara a leitura como um alimento insubstituível do seu "eu" intelecto-emocional. Este tipo de leitor não só lê, como sabe ler na verdadeira acepção da palavra. Contrariamente o leitor não competente é um mau leitor no sentido lato, pois não só não exhibe hábitos de leitura mínimos como tem uma atitude de resistência à leitura e ao saber.

1.4. A Leitura e as Crianças/Jovens com Necessidades Educativas

A leitura é uma aprendizagem básica e uma das ferramentas imprescindíveis ao desenvolvimento do ser humano, condicionando inevitavelmente o sucesso das suas aprendizagens. As crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) também desenvolvem um processo de aprendizagem nas diferentes áreas da vida, desde a social, pessoal até à académica. Temos, todavia, de ser conscientes que o farão de

acordo com as suas capacidades de aprendizagem e como seu ritmo. Deveremos, ainda, estar cientes de que existem crianças e jovens cujas incapacidades a nível intelectual, motor e sensorial são de tal gravidade que lhes impossibilita o acesso à leitura e escrita, assim como às mais simples aprendizagens sociais, sendo este, felizmente, um grupo de baixa incidência.

Segundo a experiência e estudos efectuados, podemos afirmar que quase todas as crianças e jovens podem aprender a ler e até a escrever desde que sejam utilizadas as estratégias e os recursos técnicos adequados. Ideia esta patente em Della-Courtiade (s/d: 178): "(...) infelizmente nem todas as crianças as crianças com deficiência conseguem aprender a ler, mas temos a obrigação de tentar ensiná-las".

As crianças e jovens com problemas, sejam de aprendizagem ou outros, querem e podem aprender a ler e escrever. Essa vontade podemos observá-la no quotidiano quando as crianças querem saber o que se "lê" na história e elas até pedem "anda, lê... mais depressa... e depois?...".

Perante tal curiosidade e motivação, devemos estimular todo este processo de aprendizagem, desde muito cedo, proporcionando o desenvolvimento cognitivo e a tomada de consciência metalinguística da criança ainda em idade pré-escolar. E se este pressuposto é válido para qualquer criança, ele torna-se ainda mais pertinente e indispensável com as crianças com necessidades educativas especiais, uma vez que elas demoram mais tempo a desenvolver o seu processo de aprendizagem e, por isso, urge iniciar e incentivar este processo exploratório precocemente, utilizando um processo de ensino adequado e motivador.

A importância de implementar uma intervenção precocemente é também defendida por Della-Courtiade (s/d: 179) "As maiores dificuldades surgem com as crianças em que não houve uma intervenção precoce. Mas até nestes casos se conseguem resultados". A estimulação precoce aqui referida é também de extrema importância na aquisição da linguagem falada, a qual podemos considerar como antecessora imprescindível para facilitar a aquisição da componente escrita. Para Castro e Gomes (2000: 49), "Um bom domínio da linguagem falada é um dos suportes importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita". Também Cruz (2009) refere que quando se inicia a aprendizagem da leitura, o leitor deve estabelecer um vínculo

entre a fala e os símbolos, o que demonstra dependência entre a leitura e a linguagem oral, facto este demonstrado em estudos anteriores (Casas, 1988).

Para melhor compreendermos as dificuldades que surgem ao nível da aquisição da linguagem escrita, analisaremos um pouco a correlação entre linguagem falada e linguagem escrita, suas semelhanças e diferenças.

Na aquisição da linguagem falada, a criança fá-lo de forma natural. Nas suas brincadeiras (jogo do faz-de-conta...) e interações com as outras crianças e adultos (histórias vividas relatadas pelos colegas, reconto de uma história lida pelo adulto...), as palavras surgem não só por imitação do que já interiorizou dos seus modelos como, muitas vezes, a criança inventa e cria novas palavras ou modifica as que conhece. Temos aqui a apropriação da linguagem falada e o domínio da mesma pela criança sem grande intervenção do adulto.

Facto este bem diferente a nível aquisição da linguagem escrita, em que para a apropriação da mesma, a criança tem de adquirir o domínio de várias competências, tais como a discriminação fonológica, a associação dos grafemas aos respectivos fonemas, entre outras. Ideia esta bem patente em Castro e Gomes (2000: 22), ao referirem que "Apesar da escrita representar a fala, o acesso à mensagem escrita não aparece de modo tão intuitivo e imediato como o acesso à mensagem falada. Esta diferença torna-se mais saliente quando o leitor aprendiz encontra palavras que nunca tinha lido antes e cuja ortografia é irregular (...) Para aceder ao significado da palavra escrita, houve aqui um conjunto de operações cognitivas a partir dos sinais contidos no papel, que conduziu à representação da palavra como ela era conhecida oralmente".

Sendo a aquisição da linguagem falada bastante natural, as dificuldades e perturbações na leitura que muitas crianças experimentam, já de algum modo se manifestaram aquando da aquisição e desenvolvimento da referida linguagem falada, dificuldades essas que podem ser passageiras ou pelo contrário podem persistir, tornando necessária uma intervenção específica. No que respeita às dificuldades passageiras, estas são frequentes, pois até à maturidade no domínio da linguagem há usos incorrectos, por exemplo a nível de articulação ou morfologia (utilização incorrecta dos tempos verbais, inflexão do género e número), que são normais no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem. Também Castro e Gomes (2000: 41) afirmam "Aceitemos, então, que há dificuldades que uma criança pode sentir ao falar,

ler e escrever, que fazem parte do próprio processo de desenvolvimento da fala e da aprendizagem da escrita, e que são, nessa medida, normais".

Nas dificuldades que se manifestam na aquisição da linguagem falada há que considerar a influência da hereditariedade e do ambiente em que as crianças estão inseridas ou ainda a influência de ambos os factores. A falta de experiências linguísticas tem implicações, podendo por exemplo limitar o vocabulário da criança, condicionar a aquisição e desenvolvimento da construção frásica, potenciar os desvios articulatorios, entre outros aspectos.

Se em capítulos anteriores já foi salientada a importância do livro como fonte de conhecimento, também neste campo específico ele aparece como potenciador do desenvolvimento da linguagem falada, pois a diferença que alguns estudos mostram sobre os desvios articulatorios entre crianças de diferentes meios é assim explicada por Castro e Gomes (2000: 77):

Por exemplo, se um adulto conta uma história lendo um livro, naturalmente a sua pronúncia vai tomar um carácter expressivo e as palavras serão articuladas mais cuidadosamente. Contactando mais assiduamente com as palavras, e com palavras mais variadas, fica-se a conhecê-las melhor. Uma palavra fica assim ligada com outras palavras, lembra uma ideia, que puxa outra ideia, que faz lembrar uma história, que por sua vez lembra outra história, e assim sucessivamente. (...) Conhecendo melhor as palavras, será possível pronunciar-las melhor.

Contudo, também podem ocorrer dificuldades nas crianças que estão inseridas num contexto familiar em que as experiências linguísticas são enriquecedoras, observando-se neste caso a influência da componente genética. Temos esta ideia em Castro e Gomes (2000: 40) "O domínio da língua materna é o produto da acção conjunta de duas forças: o património genético e as experiências linguísticas do meio ambiente".

Contudo, há dificuldades de linguagem que não traduzem uma fase transitória da aquisição da linguagem falada ou escrita, pelo contrário, persistem ao longo do processo de aquisição e aprendizagem. É sobre as dificuldades que persistem no processo de aprendizagem da linguagem escrita e que condicionam negativamente a leitura que passaremos a falar.

Tal como referimos anteriormente aprender a ler implica uma variedade de aquisições, desde a decodificação (reconhecimento dos sinais gráficos, sua organização, ...) à compreensão do que se lê. O leitor para aceder ao significado do que

lê põe em acção operações cognitivas específicas, tendo que possuir capacidades diversas, como sejam: domínio razoável da linguagem falada, discriminação visual, orientação espacial, atenção e memória.

Retomando uma das capacidades referidas, a atenção, o leitor tem de possuir atenção sustentada para ser capaz de prestar atenção às formas gráficas e atenção selectiva (Pinto, 1997) para se abstrair de outras fontes de distração. Contudo, esta capacidade por si não é insuficiente, pois o leitor necessita de colocar em acção a memória, pois tem de memorizar e não esquecer as formas visuais das palavras que vai reconhecendo. Esta capacidade da memória operatória pode ser um problema para o leitor principiante, quando decifra palavras menos conhecidas através da soletração, pois o leitor, após soletrar a última sílaba, terá de recuperar as anteriores para compor o todo.

Outra capacidade envolvida na leitura é a discriminação visual a qual está intimamente ligada à atenção, em que o leitor tem de distinguir formas gráficas parecidas que têm de ser correctamente identificadas. A linguagem falada assume, também, aqui um importante papel, pois se o leitor tiver um bom domínio da mesma, tem a tarefa de leitura facilitada na medida em que já detém conhecimentos sobre a fonologia da palavra e seu significado, só terá de integrar a forma escrita da mesma, ou seja, já detém o conhecimento a nível fonológico e semântico, só tem de integrar o nível ortográfico.

Assim, a consciência que a criança detém da estrutura fonética da fala facilita a aprendizagem da leitura, daí que as rimas e canções, além de serem apreciadas pela maioria das crianças, sejam um óptimo treino para a aquisição da leitura. Facto este defendido por Castro e Gomes (2000: 127)

Aprendem melhor as crianças que obtêm melhores resultados nas tarefas que envolvem a análise da cadeia falada – por exemplo detectar rimas e aliterações (...) a relação encontrada não é apenas com a leitura de palavras isoladas, mas também com a compreensão do texto (...) a sensibilidade aos aspectos fonológicos da fala facilita não só a leitura de palavras isoladas, mas também a compreensão.

Assim, quando uma ou mais destas capacidades estão comprometidas surgem as dificuldades e perturbações no processo de leitura, que são extremamente penalizadoras para a criança, pois além de comprometerem o seu desempenho como leitor,

condicionam também as demais aprendizagens académicas. Ideia esta patente em Castro e Gomes (2000: 124) "Como a leitura é, simultaneamente, objectivo de aprendizagem e meio de alcançar outras aprendizagens, as dificuldades encontradas no domínio da leitura estão intimamente ligadas às dificuldades de aprendizagem".

Os erros mais frequentes ao nível da descodificação e exactidão da leitura, segundo Casas (1988), poderão organizar-se em quatro grupos: erros na leitura de letras, erros na leitura de sílabas e palavras, leitura lenta e por último vacilações e repetições.

Sendo que no primeiro grupo – erros na leitura de letras – e devido à dificuldade na discriminação fonológica, existem **substituições** de fonemas com sons similares, o /v/ e o /f/. Ocorrem ainda **inversões**, ou seja, ocorre a alteração da posição relativa das letras, levando a confundir *loba* com *bola*. Outro erro que acontece é as **rotações** de alguns grafemas como o pelo <p> e o pelo <q>. Há ainda a considerar as **omissões**, tal como a denominação indica, pode ocorrer a omissão de letras no meio ou fim das palavras, *gota* em vez de *gosta*. Ainda neste grupo há a referir as **adições**, que é um processo inverso ao anterior, há uma adição de letras que não existem na palavra, *mensa* em vez de *mesa*.

No segundo grupo – erros na leitura de sílabas e palavras – podem ocorrer quatro dos cinco erros referidos no primeiro grupo. As **substituições** que aqui são de sílabas ou palavras, por exemplo *papá* em vez de *pai* (substituição correcta do ponto de vista semântico, mas errada do ponto de vista da descodificação) e *optimista* em vez de *óptico* (in correcção do ponto de vista da descodificação e alteração do significado do texto). Podem ocorrer ainda as **inversões**, ler-se *coar* em vez de *arco*, *buarco* em vez de *barco*, independentemente da posição que ocupam na palavra. Estas inversões silábicas podem estar relacionadas com dificuldades a nível da memória sequencial, seja visual ou auditiva, ou com problemas em seguir visualmente o movimento esquerda-direita. As **omissões** anteriormente referidas também podem existir, especialmente nas sílabas do final da palavra. Pode ainda ocorrer omissão de palavras curtas como por exemplo de artigos, ou de palavras que para o leitor apresentam maior grau de dificuldade, podendo ler /...uma vez existiu.../ em vez de /...uma vez há muito tempo existiu.../. Há ainda a referir aqui a omissão do significado das pontuações, que ocorre com elevada frequência, originando pausas incorrectas na leitura, condicionando-a bastante. O último

erro a referir são as **adições** em que à palavra se acrescentam sílabas inexistentes na palavra, ler *pensares* em vez de *pensar*.

Além dos erros atrás identificados, temos de considerar que as limitações em realizar percepções visuais de forma rápida e eficiente implicam uma leitura lenta e difícil, na medida em que o leitor gasta demasiado tempo com o estímulo visual.

Também as dúvidas na pronúncia das palavras implicam que o leitor realize pausas incorrectas entre as palavras denominadas **vacilações** ou que faça repetições múltiplas da palavra em questão para a tentar ler (Casas, 1988).

Os problemas a nível da descodificação atrás mencionados têm repercussões negativas na compreensão leitora. No entanto não são os únicos, pois existem ainda outros factores que a condicionam, nomeadamente, reduzido vocabulário e fraco domínio do mesmo, conhecimentos prévios escassos e limitados, problemas de memória, falta de domínio das estratégias de compreensão, assim como fraco controlo das estratégias metacognitivas, baixo auto-conceito e falta de interesse e motivação pela leitura (Citoler, 1996).

CAPÍTULO II

Leitura, Aprendizagem e Dificuldades

2.1. Dificuldades de Aprendizagem da Leitura em Crianças com NEE

Neste ponto passaremos a abordar algumas das dificuldades de aprendizagem com que as crianças com necessidades educativas especiais se debatem ao nível da leitura e para as quais, muitas vezes, se torna imprescindível implementar adaptações no ensino para que os alunos possam ultrapassar essas dificuldades ou deficiências.

Como já referimos anteriormente a leitura é uma aquisição fundamental para as aprendizagens posteriores, pelo que não deve ser encarada somente como um fim em si mesmo, mas também como um meio de ampla aprendizagem, pelo que os problemas específicos que as crianças experienciam na sua aquisição são um obstáculo ao seu progresso escolar. Problemas esses que têm repercussões negativas não só no imediato, como a longo prazo, pois cria condicionalismos no desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afectivas e motivacionais (Citoler & Sanz, 1997).

Diferentes autores como Citoler (1996), Rebelo (1993), Cruz (2007) defendem que na aprendizagem da leitura se podem distinguir dois tipos de dificuldades, as dificuldades gerais de aprendizagem da leitura e as dificuldades específicas.

As dificuldades gerais de aprendizagem da leitura resultam de factores extrínsecos ou intrínsecos ao sujeito, quando este é portador de alguma deficiência. Segundo Cruz (2007) os factores extrínsecos responsáveis por essas dificuldades são os decorrentes de condições desfavoráveis à aprendizagem normal, como sejam o edifício escolar, a organização, a pedagogia e didáctica desadequadas, o absentismo elevado e abandono escolar, a instabilidade sócio-afectiva do meio familiar, o nível sócio-económico e cultural desfavorecidos, a pertença a um grupo minoritário marginalizado e a falta de oportunidades adequadas para a aprendizagem.

Os factores intrínsecos referidos são os que se prendem com algum tipo de deficiência, seja a nível físico, motor, sensorial ou intelectual.

Retomamos agora as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura que, segundo Rebelo (1993), se situam ao nível cognitivo e neurológico e que segundo Citoler (1996) surgem, quando o sujeito, mesmo reunindo todas as condições favoráveis para a aprendizagem da leitura, revela dificuldades severas e inesperadas ao longo dessa aquisição. Referimo-nos, assim, à dislexia.

São muitos os autores que divergem no conceito de dislexia. Contudo, vamos cingir-nos à concepção mais actual sobre a mesma e presentemente, podemos considerar que é consensualmente aceite que a dislexia é uma dificuldade que afecta a aquisição da leitura. Ideia esta expressa em Cruz (2007: 152):

Não obstante as diferenças nas variadas definições, geralmente, os autores concordam em considerar a dislexia como uma dificuldade primária para a leitura que afecta, notavelmente, a habilidade para perceber as letras e as palavras como símbolos, ficando, deste modo, afectada a habilidade para integrar o significado do material escrito.

As divergências que se verificam quanto ao conceito de dislexia, existem também quando se pretende estudar se todos os sujeitos considerados disléxicos têm problemas idênticos, possibilitando assim a sua classificação em grupos ou categorias, pelo que passaremos a referir os quatro subtipos de dislexia com problemas específicos, para os quais os diferentes estudos foram convergindo.

O mais comum dos quatro subtipos de dislexia insere sujeitos com um QI verbal inferior ao QI de realização e com deficiência a nível da percepção e discriminação auditivas. Estes sujeitos dominam um vocabulário reduzido, evidenciam dificuldades na expressão verbal e escrita, assim como evidenciam limitações na memória auditiva e na interligação de fonemas.

O segundo subtipo de dislexia abarca sujeitos com um QI verbal superior ao da realização, apresentando capacidades normais ao nível da linguagem. No entanto, evidenciam limitações nas percepções visual e visuo-motora. Manifestam também desordens visuo-espaciais, erros de inversão, lateralidade mista. Estes sujeitos podem ainda evidenciar distúrbios neurológicos ligeiros.

Denominado por "não esperado", temos o terceiro subtipo de dislexia que abrange sujeitos com capacidades cognitivas sem défices susceptíveis de explicar o insucesso na leitura. Sujeitos esses que, eventualmente, possam ter problemas de contexto, ou seja, problemas sócio-económicos, linguísticos e/ou familiares, entre outros de natureza extrínseca.

Por último, o quarto subtipo, clarificado por estudos mais recentes, em que se enquadram sujeitos com compreensão verbal e vocabulário normais, mas com limitações acentuadas na fluência verbal, o que se manifesta na sua lentidão em tarefas de nomeação, dificuldades em segmentar palavras, assim como têm dificuldade em ligar fonemas a vocábulos (Cruz, 2007 ao referir Harris, 1982, in Rebelo, 1993).

Tendo com referência o trabalho quotidiano com crianças com necessidades educativas especiais, é-nos possível constatar que as dificuldades que apresentam na leitura são provocadas não só por dislexia mas, também por outras deficiências e /ou dificuldades na comunicação que passaremos a enumerar de forma sucinta.

Começamos por referir as perturbações na linguagem, em que as crianças detêm problemas na linguagem receptiva e expressiva, ou seja, evidenciam incapacidade total ou parcial em compreender o que lhes é dito e em expressar-se. As crianças com afasia adquirida (problemas no sistema nervoso central resultante de traumatismos cranianos, tumores, ...) têm dificuldade em compreender o que lhes dizem e em expressar os seus pensamentos, pelo que têm também dificuldades na aprendizagem da leitura, escrita, e cálculo. Estas dificuldades são também experienciadas pelas crianças com afasia do desenvolvimento (problemas no sistema nervoso central congénitos), em que há uma perturbação no desenvolvimento da linguagem que impede a criança de comunicar, embora tenha audição e capacidade cognitiva normal e um ambiente social estimulante.

Outra das dificuldades manifestadas pelas crianças com necessidades educativas especiais prende-se com problemas na fala, os quais podem ser a nível da articulação ou dicção (em que podem substituir um som por outro, omitir, acrescentar ou distorcer determinados sons) e que conseqüentemente condicionam a fluência da fala, comprometendo a compreensão do seu discurso expressivo. Facto este que também tem implicações negativas na leitura, pois a falta de fluência compromete a compreensão.

Temos ainda a considerar outros factores que condicionam a sua capacidade leitora como sejam os défices visuais e auditivos parciais ou totais e as deficiências

motoras, que impedem ou dificultam a mesma, sendo muitas vezes necessário recorrer a adaptações de materiais e técnicas pedagógicas.

Também a perturbação de défice de atenção e hiperactividade é uma limitação, na medida em que a dificuldade em manter a atenção e a frequente distração com qualquer estímulo externo, provoca a ausência de atenção a detalhes e origina paragens constantes, o que condiciona a execução da leitura e a sua compreensão.

Outro factor que condiciona a leitura diz respeito ao desenvolvimento intelectual, pois as crianças que manifestam um atraso de desenvolvimento intelectual têm dificuldade em perceber as informações do meio, em memorizar e em exprimirem-se, imaginar coisas novas ou resolver problemas, pelo que tal facto repercute-se também no domínio de conhecimentos prévios facilitadores da compreensão leitora.

As crianças portadoras do Espectro de Autismo experimentam muitas dificuldades na leitura porque têm a sua capacidade de comunicação comprometida (ecolália, fraco emprego da 1ª pessoa quando falam de si próprios, geralmente o seu discurso não tem intencionalidade comunicativa), independentemente do bom funcionamento do aparelho auditivo e fonador. Após a aprendizagem da técnica de leitura, estas crianças experienciam ainda inúmeras dificuldades para atingir a compreensão do texto devido, essencialmente a dois factores, falta de fluência e/ou falta de entoação.

Também as crianças portadoras de Síndrome de Down, além de outras, apresentam muitas dificuldades na leitura devido à especificidade da sua síndrome, nomeadamente as suas limitações de processamento auditivo e verbal, facto este que provoca atrasos no discurso, na linguagem e no desenvolvimento cognitivo.

Face ao atrás exposto, e considerando a necessidade de dotar os alunos com necessidades educativas especiais de ferramentas que lhes possibilitem o acesso à leitura e conseqüentemente ao conhecimento, é imprescindível uma intervenção precoce ao nível das pré-aquisições para a entrada nas aprendizagens formais do 1º ciclo do ensino básico, promovendo o desenvolvimento de competências básicas a nível do treino da percepção, discriminação e memória visual, consciência fonológica e estruturação espaço-temporal. É também de vital importância a implementação de estratégias de pré-leitura e pré-escrita.

Para as crianças com necessidades educativas especiais é também relevante a aplicação de métodos diferenciados de acordo com as suas características e a utilização de materiais pedagógicos diversificados, incluindo alguns em suporte digital. Para estas crianças a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação ajudam a melhorar o seu desempenho escolar, a sua motivação e ajudam a ultrapassar barreiras de linguagem e de comunicação.

Como exemplo, e para crianças com dificuldades de processamento de informação, podemos utilizar entre outros o software "Escrita com Símbolos", com o qual as crianças podem visualizar a imagem e/ou símbolo que corresponde a cada palavra, podendo ainda ouvir a sua pronuncia.



2.2. Intervenção Educativa face às Dificuldades na Leitura

Após o capítulo anterior, cabe aqui questionarmo-nos sobre a intervenção a efectuar para colmatar ou minimizar as dificuldades no domínio da língua materna no seu global e na leitura especificamente.

Para que a intervenção possa resultar no seu melhor, há dois factores fulcrais no processo, a detecção precoce e a prevenção, as quais estão interligadas. Permitem a tomada de decisões e a implementação de acções para resolver a dificuldade detectada ou evitar o agravamento da mesma. Prevenção que assume grande importância nos grupos considerados de risco, como afirma Castro e Gomes (2000: 174):

Sabemos que situações de risco para dificuldades de linguagem são, grosso modo, um meio sócio-cultural desfavorecido, por um lado, e/ou antecedentes familiares de problemas de linguagem. (...) Detectar dificuldades, pois, de preferência antes de assumirem proporções graves; prevenir dificuldades, quando se prevê que elas virão a surgir.

Perante as dificuldades detectadas, a intervenção pode assumir duas modalidades possíveis, dentro ou fora da sala de aula. Quando as dificuldades são graves e persistem poder-se-á ter de recorrer a diferentes técnicos especializados, desde psicólogos, médicos, terapeutas da fala ou uma intervenção psicopedagógica que ultrapasse o que já é implementado na sala de aula.

Contudo, e considerando um dos objectivos do presente estudo debruçar-nos-emos sobre a intervenção em contexto de sala de aula.

Quando a intervenção visa agir sobre dificuldades de linguagem, torna-se imprescindível incentivar o uso da mesma. O educador e/ou professor, além dos adultos com que a criança interage assume também um papel de relevância no desenvolvimento da sua linguagem falada e escrita. Devem utilizar-se situações comunicativas em contexto, assim como as interacções devem ser naturais em pessoas e acontecimentos concretos e que façam parte do quotidiano da criança.

Outra estratégia de grande utilidade e importância é o uso do livro, como incentivo da linguagem falada e como meio de construir um léxico progressivamente mais alargado. Neste tipo de interacção, o leitor adulto deve ler as histórias de forma pausada, com clareza e expressividade. Leitura esta que deve ser complementada com um diálogo aberto com as crianças, para que falem de forma livre e espontânea sobre a história ouvida assim como sobre as respectivas ilustrações, promovendo assim a interacção entre elas e favorecendo a expressão verbal.

Incentivar o uso da linguagem é uma estratégia de grande utilidade mas que terá de ser coordenada com outras, nomeadamente as características das crianças com quem se interage, fazendo ajustamentos diferenciados, nomeadamente no ritmo da comunicação (falar num ritmo mais lento, utilizar sinónimos, utilizar frases curtas na expressão, repetir...), quando existem limitações a nível cognitivo e/ou linguístico. A repetição é importante na medida em que dá tempo à criança para perceber o discurso. Adequar o ritmo da comunicação possibilita que a criança com limitações participe, proporcionando-lhe um ambiente de segurança, o que potencia o aumento da sua auto-estima e conseqüente sucesso em aprendizagens posteriores.

Outra estratégia pertinente diz respeito à estrutura da comunicação (organizar as tarefas no tempo, organizar as tarefas no espaço, entre outras), pois a criança com limitações sente-se mais segura e mais tranquila se tiver o tempo e os espaços de

trabalho e lazer bem definidos. Para as crianças com dificuldades graves, a rotina é uma mais-valia.

As dificuldades na leitura impõem constrangimentos que se reflectem ao longo da vida diminuindo perspectivas futuras. Facto este que nos reporta para o papel do livro.

Se o livro para crianças funciona como um instrumento facilitador da linguagem e comunicação, para as crianças com necessidades educativas poderá revelar-se uma barreira, pelo que urge pensá-lo numa perspectiva diferente. Assim, o livro adaptado, ao recorrer aos sistemas aumentativos e alternativos de comunicação (SAAC), funciona como um instrumento facilitador da comunicação para crianças com necessidades educativas especiais, permitindo tornar a leitura mais acessível a estas crianças.

O livro adaptado estimula e abre novos caminhos para as referidas crianças, contribuindo para romper com as barreiras na comunicação e tornando mais compreensível o mundo da fantasia e o acesso ao mundo real.

No livro adaptado, a leitura apoia-se, para além do texto e da ilustração, em sistemas gráficos de comunicação, os quais são uma mais-valia para os alunos com necessidades educativas especiais.

2.3. Motivar para a Leitura

Pela importância da leitura em si mesma e pelas solicitações da sociedade actual, urge motivar as nossas crianças para a leitura. E dizemos motivar porque para termos bons leitores na verdadeira acepção do termo, temos de os formar, nunca pela via da obrigação "tens de ler.", mas pela via do prazer "gosto de ler". Temos esta ideia bem definida em Sardinha (2007: 5): "É necessário que os nossos jovens adquiram gosto pela leitura. É necessário ler por gosto".

A atitude do adulto perante os livros pode ser muito estimulante para a criança. A qualidade que dá à leitura, o gosto com que fala de um autor, a assiduidade com que faz uma leitura bem feita, com tom afectuoso e íntimo, fará com que as crianças respeitem os livros como fontes de prazer e de informação.

O clima que envolve a leitura será uma grande motivação para querer aprender a ler. Apesar de se pensar que não se deve impor, é necessário dedicar tempo e proporcionar condições que favoreçam o acto da leitura. Cada indivíduo marca o seu próprio ritmo de leitura, a intensidade com que se introduz na proposta do autor. Da boa selecção de livros depende o êxito na consecução do gosto pela leitura. A selecção dos livros e/ou das leituras deve ter sempre presente os interesses, as limitações e a idade das crianças. Não devemos facultar livros demasiados exigentes ao público-alvo, mas também não podemos cair no facilitismo, pois em ambos os casos podemos provocar o desinteresse das crianças por desânimo face à excessiva dificuldade ou por não estimular o interesse e suscitar a desmotivação por serem demasiados elementares e não lhes darem nada de novo (Santos, 2000; Giasson, 1993; Citoler, 1996).

Perante estas constatações, há que criar condições físicas e psicológicas para envolver as nossas crianças em ambientes favoráveis ao desenvolvimento desta "cultura de leitura". Passaremos a apontar algumas das condições necessárias, baseados em Sardinha (2007) ao referir-se a Clary (1991) e apoiados também na nossa prática diária com as crianças.

Fazem parte integrante das condições anteriormente referidas, a existência de material de leitura acessível, desde o livro, revistas lúdicas, revistas de áreas específicas, entre outros suportes de leitura, nomeadamente materiais de leitura em suporte digital.

A utilização de técnicas motivadoras apresenta-se como uma estratégia fundamental e presentemente, é de todo imprescindível a utilização das novas tecnologias de comunicação, tanto pelo adulto como meio de "chegar às crianças", como ter esses meios acessíveis a estas para que as possam utilizar livremente ou com actividades dirigidas, tendo sempre presente os seus interesses.

A criação da referida "cultura de leitura" passa também, não só pelos estímulos físicos/materiais, mas também pela utilização de diferentes estratégias activas e de interacção criança/adulto, o que poderá efectivar-se através de clubes de leitura, leitura em voz alta, entre outras. Estratégias estas que se relacionam directamente com uma outra, de fortes implicações na criança, o adulto como modelo expressivo, entusiasta, capaz de transmitir a fonte de prazer e saber que é a leitura.

Contudo, para que as condições aqui referidas surtam efeito é ainda necessário que exista um ambiente acolhedor com espaços e tempos próprios para se desenvolverem actividades de leitura com os alunos.

Nesta linha de pensamento, temos de ser conscientes que, paralelamente com o atrás referido, um ponto fulcral para motivar para a leitura começa em cada um de nós, adultos que interagimos com as nossas crianças, que temos de ser leitores expressivos e entusiastas. Como modelo, que muitas vezes somos, poderemos ser o despoletar do projecto pessoal de leitura das nossas crianças. Como afirma Sardinha (2007:6), "Uma certeza porém, só teremos bons leitores se nós próprios formos leitores assíduos e conscientes. Ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá o resultado esperado se não houver crença no seu valor" e Cerrillo (2006:33) "Esquece-se, com demasiada frequência, que se pode aprender a ler, mas que a experiência da leitura não se aprende, mas atinge-se pela emoção, por contágio e pela prática".

Actualmente, todos nós, professores, alunos, indivíduos em geral interagimos com a linguagem escrita nos mais variados suportes digitais, os quais estão a ganhar destaque num ritmo alucinante. Contudo, na nossa sociedade e nas nossas escolas, o livro ainda detém o seu próprio valor, possibilitando à criança a entrada num mundo diferente do seu, possibilitando-lhe o alargamento de conhecimentos. Outro aspecto positivo reside no desenvolvimento do seu discurso na fluência, autonomia e criatividade.

Se consideramos o livro como uma alavanca motivadora para a leitura, temos de ter a preocupação de disponibilizar às nossas crianças livros de qualidade, devendo obedecer a determinados requisitos. Para Manzano (1985), o livro destinado a crianças que seja detentor de qualidade literária, entre outras outros requisitos deve ter simplicidade criadora, deve sempre considerar-se o grau de conhecimento da criança leitora, não podendo ser demasiado fácil ou simples, ou seja, não podemos cair no erro de termos uma perspectiva redutora das capacidades das crianças, nem demasiado difícil a ponto de originar a desistência do leitor.

Outro requisito que deve ser considerado é a audácia poética, para que inclua elementos criativos e inovadores no tema, de forma a criar na criança o gozo pela leitura e desenvolver a sua criatividade.

Outra qualidade que deve ser tida em consideração aquando da escolha prende-se com a existência de uma comunicação adequada, ou seja, tem de proporcionar diálogo com o leitor, pois se o leitor criar laços com a informação lida, estabelece com o texto um papel activo na decifração e compreensão do texto, estabelecendo-se uma relação que ficará mesmo depois de terminada a leitura.

Contudo, e segundo Prata (2008), além das três características defendidas por Manzano, o livro para crianças deve possuir uma característica adicional que é ser um "objecto de prazer".

Retomando a necessidade de motivarmos constantemente as nossas crianças e jovens para a leitura, torna-se imprescindível que, aquando da utilização do texto/livro na sala de aula, o professor evite cometer determinados erros que podem desmotivar os alunos e em simultâneo coloque em acção determinadas estratégias para rentabilizar ao máximo o trabalho e os ganhos para o aluno.

Assim, o professor não deve abusar das análises estruturalistas das categorias que compõem a narrativa (personagens, espaço, tempo, ...), pois uma abordagem sistemática deste tipo pode desencadear nos alunos uma representação redutora da leitura, repercutindo-se num desinteresse dos mesmos pela leitura, seja de carácter informativo ou de prazer.

Em relação às estratégias a implementar, o professor deve insistir na multiplicidade de sentidos que se vão descortinando em cada página que se lê, sendo necessário confrontar o leitor com as diferentes leituras e/ou possíveis interpretações. Esta duplicidade de sentidos e interpretações é possível devido, não só aos conhecimentos prévios do leitor ao integrar novas informações, como também se fica a dever à polissemia e recursos expressivos utilizados no texto. Deve ainda ser dada relevância aos elementos paratextuais, cuja informação pode funcionar como complemento do texto.

Após as experiências de leitura, o professor deve também incentivar os alunos a exprimirem as suas emoções e sentimentos face ao que leram, se as expectativas que tinham criado foram atingidas ou se, pelo contrário, não se verificaram. Deve ainda remeter os alunos para as relações intertextuais possíveis: situação idêntica com personagens diferentes, outras histórias, cujas vivências se equiparam, personagens com características ou atitudes semelhantes a outras vivências..., o que lhe permitirá

antecipar acontecimentos ao prever um possível desenlace por associação com outras leituras já efectuadas.

De extrema importância é a promoção da leitura por prazer, levar os alunos a apreciar somente a beleza das palavras, a beleza do que leu.

CAPÍTULO III

O Estudo e sua Relevância

A leitura e a escrita são competências imprescindíveis a qualquer pessoa no mundo actual, sem as quais as suas oportunidades no dia-a-dia e no emprego ficam seriamente comprometidas, assumindo-se assim como factor de desenvolvimento individual e social. Assim, afirma Azevedo (2007: XIII)

Concebida como actividade cognitiva e intelectualmente estimulante, culturalmente enriquecedora e linguisticamente fertilizadora de capacidade de definição do sujeito e de interacção com o mundo, a leitura é explicitamente assumida, (...), como actividade a desenvolver, de forma a garantir a constituição e consolidação de hábitos que possibilitem não apenas uma construção pessoal do saber, mas a capacidade de uma formação autónoma e recorrente ao longo da sua vida.

Esta importância é visível desde a frequência escolar, como podemos constatar em Catalã (2001:11-2):

Na escola, a leitura é uma ferramenta que ajuda num grande leque de actividades: mediante uma boa compreensão leitora as crianças podem localizar a informação que desejam, podem usar o dicionário, podem usar um índice, utilizar os ficheiros de trabalho, resolver problemas, utilizar a biblioteca, interpretar gráficos, planos ou mapas (...). Compreendendo com profundidade, podem seleccionar e avaliar a informação com que trabalham, ajuizando a sua validade, podem seguir indicações ou instruções para qualquer trabalho, podem distinguir o principal do secundário, captar uma sequência de ideias, tirar conclusões, ver relações, fazer inferências, podem classificar, resumir, tomar notas, desfrutar com a leitura visualizando as imagens que oferecem os livros, captar a intenção do autor, acercar-se de um texto literário... Esta actividade afecta, pois, praticamente todas as matérias escolares: linguagem, matemática, ciências naturais, sociais (...) e portanto é necessário que os professores conheçam bem todos os aspectos que incidem na mesma.

Temos ainda que ter presente a diversidade de alunos que integra a escola actual, não só os que não têm qualquer dificuldade diagnosticada mas também a especificidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem e os alunos com necessidades educativas especiais que manifestam problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, muitas vezes, evidenciam dificuldades de aprendizagem derivadas de factores mentais, orgânicos ou ambientais. Para estas crianças, a leitura e a escrita

(aprendizagem e desenvolvimento) constituem também uma pedra basilar de que depende todo o seu percurso académico. Contudo, para aquisição e desenvolvimento destas competências básicas, os professores devem não só recorrer métodos baseados em suportes convencionais como seja o livro de texto, ilustrações, ... mas também devem recorrer às novas tecnologias de informação e comunicação, que são meios que geralmente fazem parte da vida dessas crianças desde muito cedo, devido à necessidade de serem estimuladas precocemente com técnicas motivadoras, através da utilização da cor, movimento e som.

Considerando o atrás exposto e face ao reconhecimento da importância que a compreensão leitora tem para todos os alunos, tanto na sua perspectiva mais lúdica (leitura recreativa, motivadora, leitura por prazer) como na perspectiva mais académica (fonte de conhecimento e desenvolvimento) levou-nos a encetar este trabalho, para demonstrar que a leitura pode e deve ser uma fonte de saber ao alcance de todos.

O presente estudo terá em linha de conta as orientações no ensino da compreensão de textos defendida por Sim-Sim (2007).

Numa primeira fase, procederemos à caracterização da metodologia adoptada, definição do problema e definição dos objectivos a alcançar.

Seguidamente, far-se-á a caracterização do agrupamento, escola e grupo em que se levará a efeito o referido estudo, assim como apresentaremos o plano de acção a desenvolver com as crianças, com as alterações metodológicas que consideramos pertinentes para que todo o grupo possa aceder à compreensão do texto e aquisição de novos conhecimentos em diferentes áreas, dada a transversalidade da leitura.

A obra seleccionada surge da necessidade de abordar temas de alguma complexidade para a faixa etária ou nível de desenvolvimento com que trabalhamos e que simultaneamente detêm algum afastamento cronológico das vivências das crianças em causa, pelo que se torna imprescindível o carácter lúdico na abordagem da temática.

Assim, pensamos que, com a obra "A fábula dos feijões cinzentos – 25 de Abril, como quem conta um conto" podemos ir ao encontro da criatividade, motivação e capacidade que as crianças têm de fazer transposições do imaginário para o real, desenvolvendo nelas a curiosidade e o desejo de saber mais, o que pode ser uma mais-valia na abordagem interdisciplinar da temática do 25 de Abril.

3.1. Metodologia de Investigação

3.1.1. Tipo de Abordagem Investigativa

Para a realização deste estudo foi adoptada uma metodologia de investigação de tipo qualitativo, pois as suas características apontavam-na como particularmente adequada para a investigação que pretendíamos realizar. Esta metodologia permite ao investigador estudar as questões seleccionadas em contexto natural e como afirmam Bogdan & Biklen (1994: 266)

Na investigação pedagógica, frequentemente, o investigador é um praticante (um professor, administrador ou especialista educacional) ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar uma abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz.

Referindo ainda os autores anteriores, este tipo de metodologia além de se caracterizar pela facto da recolha de dados ser feita no ambiente natural, caracteriza-se também por ser o investigador a recolher directamente a maior parte dos dados. Além de que os dados recolhidos são de carácter descritivo, a análise dos mesmos é feita pelo investigador de uma forma indutiva. Outra das suas especificidades é que o interesse do investigador centra-se nos processos e no significado que os sujeitos atribuem às suas experiências.

3.1.2. Definição do Problema

Todas as crianças podem aceder à compreensão do texto desde que sejam utilizadas metodologias adequadas aos alunos e respeitadas as etapas preconizadas por autores anteriormente referidos como Sim-Sim (2007), conducentes à compreensão do texto, o que inclui a implementação de diferentes estratégias antes de iniciar a leitura, durante a mesma e depois de efectuada a leitura.

3.1.3. Objectivos a Alcançar

O presente estudo pretende, fundamentalmente, observar, na prática, a compreensão da obra "A fábula dos feijões cinzentos" numa articulação interdisciplinar, incluindo alunos com necessidades educativas especiais, através da implementação de:

- estratégias que permitam o desenvolvimento de competências e gosto pela leitura em Todos os alunos;
- utilização de textos motivadores e significativos para os alunos, facultando-lhes a aquisição de conhecimentos através dos mesmos;
- utilização do texto em diferentes suportes e com diferentes técnicas para facultar aos alunos com necessidades educativas a compreensão do mesmo.

O desenvolvimento do estudo em contexto real poderá permitir-nos ainda a consecução de diversos objectivos, além do que já foi referido anteriormente, tais como:

- desenvolver competências transversais;
- promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso colectivo;
- desenvolver a autonomia, a sociabilidade, a cooperação, a iniciativa e o espírito crítico;
- facilitar o acesso das crianças aos livros, apresentando-os de forma variada e atractiva;
- promover o ensino diferenciado;
- construção de significado, independentemente da idade e da capacidade do leitor;
- promover a aquisição de conhecimentos através da utilização de textos;
- utilizar materiais de apoio à compreensão da leitura, tais como esquemas, mapas de conceitos, sublinhados, entre outros;
- utilizar estratégias de leitura adaptadas aos objectivos do texto e adaptadas ao tipo de leitor.

3.2. Caracterização do Contexto

3.2.1. Caracterização do Meio

A cidade de Castelo Branco insere-se em termos económicos e urbanísticos em duas realidades distintas: por um lado a cidade e por outro as aldeias circundantes.

Relativamente aos padrões de desenvolvimento, o crescimento urbano e o dinamismo económico estão mais patentes na freguesia de Castelo Branco. As aldeias, com características rurais revelam um processo de desertificação mais acelerado provocado por uma diminuição da importância da actividade agrícola que assenta, principalmente, na produção de azeite e numa agricultura de subsistência.

No que se refere ao contexto geográfico, Castelo Branco é capital de distrito e tem uma posição central a nível nacional, pois situa-se relativamente próxima da fronteira espanhola, cerca de cinquenta quilómetros pelo Este.

Os cerca de 220 quilómetros que a separam da capital do país, têm já traçado de auto-estrada na sua totalidade.

Também a ligação ao Norte do país se faz, presentemente, com maior rapidez e facilidade devido aos melhoramentos da rede viária, sendo possível fazer a totalidade do trajecto em auto-estrada, cerca de 100 quilómetros até à Guarda pela A23, seguidos de mais 240 até à cidade do Porto, pela A25 e A1. De referir ainda o facto de, tanto a A23 como a A25, serem isentas de portagem.

Uma ligação viária de grande interesse para Castelo Branco é a ligação à cidade de Coimbra, da qual dista cerca de 150 km, não só pelas ligações económicas, mas também pelo facto dos serviços coordenadores de muitas instituições públicas estarem centralizadas nessa cidade, nomeadamente os serviços coordenadores do ensino, como seja a Direcção Regional de Educação do Centro, o Hospital da Universidade de Coimbra com todas as suas valências de especialidade, assim como Centros de exames de diagnóstico, aos quais os albacastrenses têm de recorrer habitualmente.

Apesar da importância referida, a ligação rodoviária está muito aquém do desejável e aceitável, pois só em cerca de 30 km se dispõe de auto-estrada, a A23. Os restantes quilómetros têm de ser efectuados num itinerário complementar (IC 8), com

um piso em péssimas condições e em estrada nacional que atravessa inúmeras localidades e de fraca qualidade no piso.

Apesar de nos últimos anos, a região ter sido dotada de uma rede viária que a aproxima dos grandes centros, subtraindo-a ao isolamento a que durante tantos anos foi votada, há ainda muito a fazer, nomeadamente no que se refere à ligação a Coimbra.

A cidade sofreu também melhorias significativas na rede viária, o que facilita a vida económica, social e cultural da cidade.

As variantes externas que ligam a zona industrial ao bairro da Carapalha, no qual se insere a escola sede do Agrupamento de Escolas Faria de Vasconcelos, assim como a variante que o liga à Rotunda da Europa vieram contribuir para a abertura deste bairro à cidade, o que dá à escola maiores possibilidades, pois as acessibilidades deixam de ser um entrave.

A cidade de Castelo Branco separa a nível nacional dois mundos em termos naturais: a Norte, o mundo do granito, do carvalho e do castanheiro e a Sul, o mundo do xisto, do montado, da oliveira e dos citrinos.

A capital do distrito exerce um papel polarizador sobre as áreas envolventes. Isto reflecte-se não só ao nível económico mas também ao nível cultural. A cidade viu: renascer o Cine -Teatro Avenida, que tem sido um centro dinamizador da cultura encontrando eco na população; ser implantado o Instituto Politécnico que tem procurado alargar o leque de ofertas ao nível de formação superior; o aparecimento de novos museus como o Museu Cargaleiro e o Museu de Arte Sacra; a criação do Centro de Interpretação da Natureza; a criação de novos espaços para exposições e mostras, como a Sala da Nora e a Casa do Arco do Bispo; o nascer de uma nova Biblioteca Pública, no âmbito do Programa Polis, com actividades destinadas ao público adulto, aos jovens e às crianças num projecto desenvolvido em parceria; ser desenvolvido o Parque Industrial que tem crescido nos últimos anos

A partir da década de 50, a malha urbana da cidade cresceu de forma apreciável a fim de satisfazer as necessidades de habitação de um número crescente de população que se emprega em actividades de serviço público, comercial e na indústria diversificada que começa a ter peso na vida desta cidade.

3.2.2. Caracterização do Agrupamento

O agrupamento Faria de Vasconcelos é constituído pela escola sede que, desde Junho de 2006 passou a Escola Básica Integrada e integrou turmas de 1º ciclo para dar resposta à "escola a tempo inteiro".

Fazem ainda parte do agrupamento quatro escolas de 1º ciclo, três delas situadas na cidade e uma integrada em meio rural, na aldeia de Malpica do Tejo. Nesta aldeia funciona ainda uma sala de pré-escolar que também integra o agrupamento. Todas as escolas de 1º ciclo funcionam em regime normal desde o ano lectivo 2007/08.

Presentemente, o Agrupamento de Escolas Faria de Vasconcelos, além da oferta educativa até ao 9º ano, oferece ainda alguns Cursos de Educação e Formação, Percursos Curriculares Alternativos no 1º e 2º ciclos, assim como disponibiliza actividades extra-curriculares e componente de apoio à família. Nas interrupções lectivas disponibiliza ainda actividades de ocupação de tempos livres.

Desde o presente ano lectivo, o Agrupamento está inserido no projecto "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária" (TEIP), de forma a colmatar dificuldades que enfrenta face à diversidade da sua população estudantil, nomeadamente a presenças de diferentes minorias étnicas, (alunos de múltiplas nacionalidades, alunos de etnia cigana), alunos com elevado absentismo, alunos oriundos de famílias disfuncionais e alunos com necessidades educativas especiais.

Das escolas de 1º ciclo que integram o agrupamento, uma das que fica situada na cidade é a Escola Nossa Senhora da Piedade, antiga Escola nº 4 de Castelo Branco que se localiza na Rua João Evangelista numa zona denominada por Senhora da Piedade. A zona envolvente é uma parte antiga da cidade.

Por ser uma escola já antiga e a precisar de obras, foi a mesma intervencionada com obras de grande envergadura, com a criação e ampliação de espaços. As casas de banho foram feitas de raiz e com adaptações para pessoas portadoras de deficiência.

A escola dispõe também de um ginásio, uma cantina e um pequeno bar, ao qual recorrem alunos, professores e funcionários. Continua a contar com oito salas de aula a funcionar em horário de regime normal. Existem ainda duas salas de expressões que

podem ser utilizadas pelas diferentes turmas, uma sala de professores e uma pequena sala de trabalho.

Há ainda a referir um novo espaço para a biblioteca, a qual se encontra integrada na Rede de Bibliotecas Escolares.

Numa das salas da escola, encontra-se a funcionar uma Unidade de Apoio à Multideficiência. Nas restantes sete salas funcionam uma turma de 1º ano de escolaridade, duas de 2º, duas de 3º e duas de 4º ano.

Outra das escolas de 1º ciclo que se situa na cidade é a Escola do Cansado que fica situada na Rua João Velho, numa zona denominada por Cansado. Esta escola também beneficiou de obras de melhoramento, com a construção de mais duas salas de aula, para permitir o funcionamento da escola em regime normal. Foram ainda construídos dois novos espaços, uma cozinha e um refeitório.

Presentemente, a escola conta com quatro turmas, uma de cada ano de escolaridade.

Também a Escola de 1º ciclo da Horta d' Alva se situa em Castelo Branco na Rua Frederico Ulrich e está enquadrada no Bairro da Horta d' Alva. Esta escola dispõe de quatro salas de aula e foi construída uma nova sala para funcionar a biblioteca. Em virtude da diminuição de alunos e da necessidade de se implementar o horário normal na escola, uma das salas de aula foi adaptada para refeitório. A Escola tem vindo a perder alunos, devido ao número de alunos de etnia cigana que a frequentam. Presentemente e considerando o projecto "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária", a escola tem a funcionar uma turma de Percurso Curricular Alternativo.

Ainda a integrar o agrupamento, mas a distar cerca de 21 km de Castelo Branco, temos a Escola de 1º ciclo de Malpica do Tejo, integrada em meio rural, cujas principais actividades se relacionam com a agricultura, a apicultura, a pastorícia e o pequeno comércio. Há a ainda a referir que é uma zona de forte desertificação.

O edifício escolar é composto por duas salas de actividades onde funciona o Ensino Básico e o Jardim-de-infância. Possui também duas salas devolutas, onde outrora funcionou o Ensino Primário e a Telescola.

Nos últimos anos, uma tem sido utilizada como sala de audiovisuais, durante o dia e à noite com o Ensino Recorrente. As outras duas salas são utilizadas como Ocupação de Tempos Livres. Há ainda duas pequenas salas situadas em extremos

opostos distanciadas por um imenso corredor. Uma dessas salas é utilizada como sala de reuniões onde estão instalados o telefone e a fotocopiadora. A outra é utilizada como refeitório.

A meio do corredor situam-se as casas de banho. Há quatro casas de banho distintas. Uma está destinada ao Pré-Escolar, outra aos Professores, outra às meninas e outra para os meninos. A escola dispõe ainda de um pátio coberto bastante danificado, que conta com um pequeno Parque Infantil. Do lado da frente do edifício, está uma cantina situada no meio do pátio. A cantina é utilizada por uma associação da localidade. Actualmente, a escola conta com uma turma de 1º ciclo e um grupo de pré-escolar. A maioria dos alunos é filhos de indivíduos de etnia cigana e de pastores, sendo assim provenientes de montes. Considerando o elevado grau de absentismo e as possibilidades facultadas pelo TEIP, esta escola dispõe ainda de um animador.

3.2.3. Caracterização da Escola

A escola, hoje sede do Agrupamento foi criada para entrar em funcionamento em 1 de Outubro de 1987. Inicialmente, era denominada de Escola nº 3 de Castelo Branco.

Contudo, e em consideração ao professor Doutor Faria de Vasconcelos que foi um pedagogo e um psicólogo de mérito internacional, a Escola passou a denominar-se, a partir de 15 de Outubro de 1991, Escola Secundária Professor Doutor António de Sena Faria de Vasconcelos.

Até 1995 a Escola funcionou com os 7º, 8º e 9º anos tendo, a partir do ano lectivo e 1995-1996, passado a leccionar também o ensino secundário. No ano lectivo 2001-2002, a Escola alargou a sua oferta educativa ao segundo ciclo do ensino básico. Em Julho de 2006 deixou de ter ensino secundário e passou a Escola Básica Integrada (EBI), passando a ter turmas de 1º ciclo na escola sede para dar resposta à “escola a tempo inteiro”. Só no ano lectivo 2007-2008, todas as escolas do 1º ciclo passaram a funcionar em regime normal, subdividindo-se o horário em dois períodos, o da manhã, com intervalo para almoço e mais um período à tarde. Fazem ainda parte da oferta diária da escola, as actividades extra curriculares e a componente de apoio à família.

A escola tem sofrido melhoramentos, tanto a nível da intervenção nos edifícios que a constituem, como no equipamento. Melhoramentos esses que vão desde mobiliário novo, instalação de quadros interactivos, até à aquisição de novos softwares, nomeadamente a escola virtual.

Do ponto de vista físico, a EBI Faria de Vasconcelos possui trinta e três salas de aula distribuídas por quatro pavilhões. No pavilhão A existe a secretaria, PBX, sala de professores (com bar), uma sala de reuniões, sala de directores de turma, uma sala de trabalho, uma sala conjunta de Psicologia e Educação Especial, três salas de aula, duas salas da Direcção Executiva, biblioteca e instalações sanitárias para docentes e para alunos. Os pavilhões B e C são constituídos maioritariamente por salas de aula, havendo no pavilhão B, salas específicas para Educação Visual e Educação Tecnológica e ainda uma sala para reuniões e/ou conferências. No pavilhão C, além das salas de aula, há ainda os laboratórios de Ciências e de Física e Química, assim como duas salas de Informática. Em cada um destes pavilhões existem instalações sanitárias para os alunos e pequenas salas com função de arrecadação.

O quarto pavilhão tem quatro salas de aula, duas das quais de construção recente e que contam com instalações sanitárias com adaptações a pessoas portadoras de deficiência. Neste pavilhão há ainda uma sala, que no presente ano estava reservada a ocorrências potencialmente relacionadas com a gripe A. Conta ainda com o bar dos alunos, o refeitório e a reprografia/papelaria. Também aqui existem instalações sanitárias para os alunos. Estes 4 pavilhões encontram-se ligados por um corredor central coberto.

A escola dispõe ainda de um quinto edifício com um gimnodesportivo, uma pequena sala com bancadas destinada essencialmente aos alunos que frequentam a opção de teatro. No primeiro andar deste edifício há ainda a sala de Educação Musical. Todo o edificio escolar é circundado por amplos pátios e alguns espaços ajardinados. Tal como o nome indica, sendo esta uma escola básica integrada, tem uma oferta educativa que vai desde o primeiro ano do 1º ciclo até à conclusão do 3º ciclo.

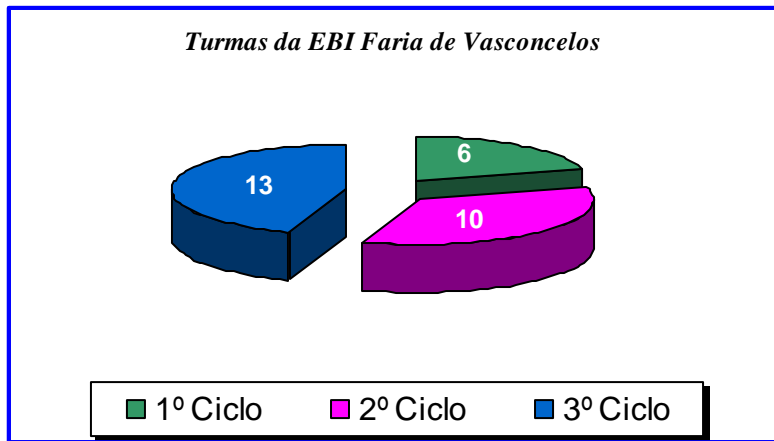


Gráfico 1 - Distribuição das Turmas por Ciclos

Tal como se pode observar no gráfico, das turmas anteriormente referidas, seis são de 1º ciclo, dez de 2º ciclo e treze de 3º ciclo.

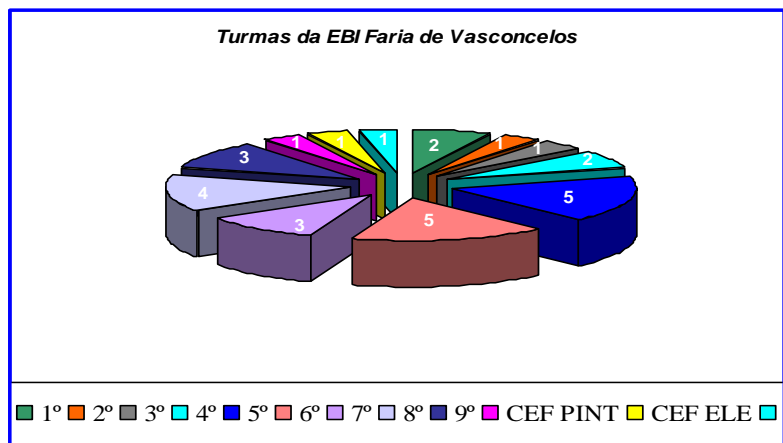


Gráfico 2 – Distribuição das Turmas por Anos de Escolaridade

Assim, o 1º ciclo conta com duas turmas no 1º ano, uma no 2º, uma no 3º e duas no quarto ano de escolaridade. As dez turmas de 2º ciclo estão distribuídas equitativamente pelos anos que constituem o ciclo, sendo que uma das turmas de 5º ano é de Percurso Curricular Alternativo. O 3º ciclo conta com três turmas de 7º ano, quatro turmas de 8º e três turmas de 9ºano. Ainda dentro deste ciclo e com diferentes níveis de equivalência, há a referir três turmas a frequentar Cursos de Educação e Formação, um

na área de Pintura e Decoração Cerâmica, outro na área de Instalações Eléctricas e o terceiro na área de Informática.

3.2.4. Caracterização do Grupo

O grupo em que foi efectuado o presente estudo é constituído por alunos que frequentam o 4º ano de escolaridade, sendo que dois têm necessidades educativas especiais, um portador de Trissomia 21 e o outro aluno com perturbação do Espectro do Autismo, ambos abrangidos pelas medidas educativas constantes do Decreto-lei 3/2008.

No que se refere às idades, o grupo não tem grandes discrepâncias. Como se poderá observar no quadro abaixo apresentado:

Sexo	Idades		
	9	10	11
Masculino	6	4	1
Feminino	6	1	0
Total	12	5	1

Quadro 2 – Distribuição dos Alunos por Idade e Sexo

Podemos assim constatar que não existem grandes oscilações nas idades, já que as mesmas variam entre os 9 e os 11 anos. A diferença etária observável fica a dever-se, não só à existência de retenções ao longo do 1º ciclo, mas também ao adiamento aquando da frequência do pré-escolar.

Ainda no que respeita à faixa etária, caracterizaremos também os pais destes alunos, verificando se existe algum grupo de maior incidência:

Intervalos Etários	Pai	Mãe
[20, 25[	0	0
[25, 30[	0	0
[30, 35[	2	1
[35, 40[	4	5
[40, 45[	9	8
[45, +[	3	4

Quadro 3 – Idades dos pais dos alunos da Turma A

Podemos assim constatar que existe uma predominância da faixa etária entre os quarenta e os quarenta e cinco anos, seja a nível do pai ou da mãe. O segundo grupo com maior frequência é o das idades compreendidas entre os trinta e cinco e os trinta e nove anos. De salientar que não existem pais inseridos nos dois primeiros intervalos etários, ou seja, entre os vinte e os trinta anos. Conclusões estas facilmente observáveis no gráfico seguinte:

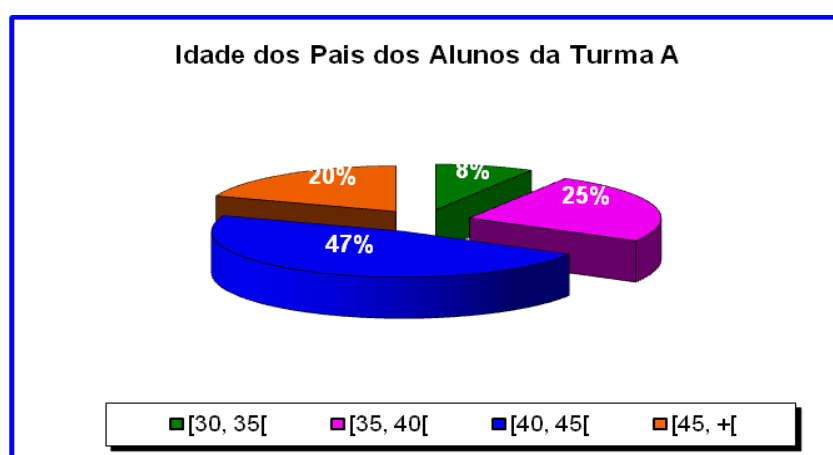


Gráfico 3 – Predominância das Idades dos Pais dos Alunos da Turma A

Esta turma revela alguma heterogeneidade, pois existem níveis e ritmos de aprendizagem e de realização bastante diferentes, assim como dificuldades na aprendizagem e falhas em determinados pré-requisitos.

Na área de Língua Portuguesa existem alguns alunos com dificuldade na leitura, na escrita e no uso correcto da pontuação, problema este generalizado. Na área da Matemática a dificuldade que se salienta é a dificuldade na resolução das situações

problemáticas, manifestando também dificuldades na estruturação de noções de espaço e tempo, na execução e comparação de medidas, na numeração romana e no cálculo mental.

Constata-se assim que o grupo se caracteriza pelos diferentes ritmos de aprendizagem e realização, pelas diferentes capacidades de aprendizagem e pela diferença nas suas áreas fortes.

O aluno portador de Síndrome de Down é bastante comunicativo, apesar de evidenciar dificuldades na dicção e articulação. Tem a motricidade fina fortemente comprometida, pelo que a nível da expressão escrita só utiliza a letra de imprensa maiúscula e ainda assim com um desenho muito irregular e evidenciando um ritmo de realização demasiado lento. Apresenta um défice cognitivo moderado

O aluno com perturbação do Espectro do Autismo, é uma criança meiga que interage com os colegas, embora de forma condicionada, mas os colegas revelam um sentido de interajuda excepcional, solicitando-o quando o vêem alheado. Embora esteja diagnosticado um défice cognitivo ligeiro, o aluno domina a leitura e apreende o sentido do que lê, desde que o vocabulário novo seja reduzido ou previamente trabalhado. Domina a expressão escrita e raramente comete erros ortográficos, apreendendo conhecimentos nas diferentes áreas, desde que respeitado o seu ritmo e com supervisão do professor ou colega da turma. Tem especial relevância nas suas aprendizagens, a sua excelente memória visual e auditiva.

Os relatórios médicos destes alunos são integrados neste trabalho como apêndices.

3.3. A Obra "A fábula dos feijões cinzentos-25 de Abril, como quem conta um conto"

3.3.1. Razões da Escolha

Considerando que o presente estudo pretende observar, na prática, a compreensão da leitura em todos os alunos, incluindo alunos com necessidades educativas especiais, pareceu-nos adequada a escolha da obra "A fábula dos feijões

cinzentos, 25 de Abril como quem conta um conto", pois além de nos permitir a consecução do objectivo anteriormente mencionado, aborda um tema de alguma complexidade para a faixa etária e nível de desenvolvimento de alguns dos alunos envolvidos no presente estudo.

Além de que, aborda a temática numa perspectiva lúdica, permitindo a transposição dos acontecimentos fictícios da obra para uma realidade não vivenciada por eles, o que por vezes condiciona a compreensão do conteúdo.

A escolha é também vantajosa, na medida em que o estudo da obra, além da motivação, serve ainda como meio de activar conhecimentos prévios para posterior compreensão aquando da abordagem do tema de forma mais aprofundada na área de Estudo do meio.

3.3.2. Interligação com os Programas e Prioridades Educativas do Agrupamento

A obra, além das possibilidades atrás enumeradas, permite-nos trabalhar simultaneamente com os alunos a aquisição das competências definidas nos programas de Português e que fazem parte integrante do Projecto Curricular de Turma, assim como permite corresponder a uma das Prioridades Educativas definidas pelo Conselho Pedagógico do agrupamento: valorizar a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Possibilita ainda ir de encontro à maioria das prioridades definidas no Projecto Curricular de Turma, que são: desenvolver o gosto pela leitura, desenvolver a expressão oral e escrita, desenvolver a bagagem vocabular dos alunos, desenvolver a capacidade de produção de textos, desenvolver a criatividade, desenvolver o raciocínio e o cálculo mental, promover o diálogo, procurar que as crianças aprendam a ser mais tolerantes, respeitadoras e empenhadas, desenvolver a concentração/atenção, procurar estimular os alunos com o desenvolvimento de actividades do seu interesse (TIC,) e incentivar à pesquisa e partilha de experiências.

3.4. Actividades Desenvolvidas

O estudo foi inserido no trabalho quotidiano dos alunos, no tempo real da temática, mês de Abril, permitindo que fosse encarado pelos alunos de forma natural, deixando maior espaço à sua espontaneidade e possibilitando que os resultados obtidos fossem mais genuínos.

De seguida, passaremos a apresentar as actividades desenvolvidas, com os objectivos e respectiva reflexão. Todos os materiais produzidos pelos alunos farão parte integrante do presente trabalho, como anexos.

Contudo, há a referir que dos dezoito alunos que constituíram o grupo de trabalho, dois encontravam-se a faltar por motivo de doença.

3.4.1 Actividade I

O trabalho iniciou-se com a projecção da capa (imagem 1) e de outros dois diapositivos (imagem 2) do *power-point* da obra "A fábula dos feijões cinzentos, 25 de Abril como quem conta um conto".

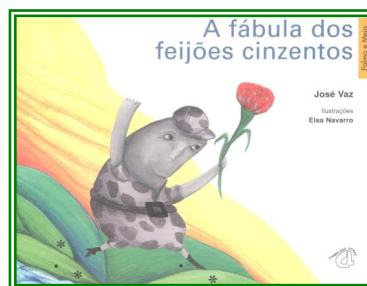


Imagem 1 – Apresentação da capa do livro "A fábula dos feijões cinzentos"

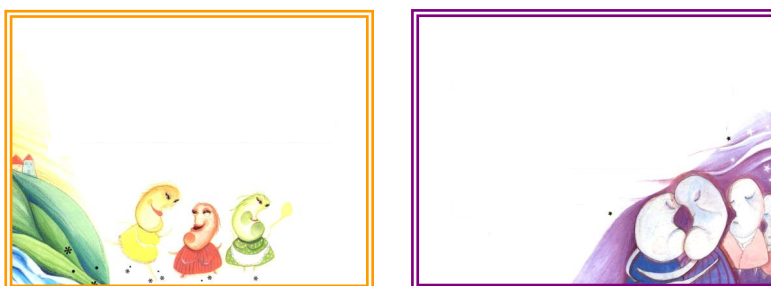


Imagem 2 – Apresentação das duas imagens retiradas da referida obra

Para não direccionar ou condicionar a capacidade de observação e discernimento dos alunos, no diapositivo da capa, o título aparecia somente com "A fábula dos feijões cinzentos".

Esta actividade insere-se numa das estratégias a utilizar antes de inciar a leitura que visa antecipar ou prever conteúdos com base no título, nas imagens, no índice..., possibilitando também a activação de conhecimentos anteriores sobre o tema (Sim-Sim, 2007).

Após a exploração verbal, foi distribuída aos alunos uma ficha de preenchimento individual, permitindo que pudessem ainda acrescentar alguma outra ideia sobre a exploração anterior (Anexo I).

Esta ficha teve de sofrer adaptações para o aluno com necessidades educativas especiais que ainda não domina na totalidade a leitura e escrita. Na primeira parte, foram fornecidas as etiquetas com as respostas para ele colar nos respectivos lugares e na segunda parte, o aluno respondia oralmente e um colega redigia a sua resposta. (Anexo II)

3.4.1.1. Objectivos

Foram objectivos fundamentais:

- despertar a curiosidade e interesse pela leitura;
- explorar os elementos paratextuais (capa, título, imagem...);
- construir antecipações/previsões sobre o que se irá ler na história;

- activar conhecimentos prévios, partindo da projecção da capa e de outras duas imagens da obra.

3.4.1.2. Reflexão da Actividade I

Numa fase de pré-leitura da obra, os alunos dialogaram activamente entre si e com os professores ao observarem e analisarem a imagem da capa, fazendo antecipações sobre a temática do livro. O entusiasmo era visível e todos queriam participar. De uma maneira geral, as antecipações feitas pelos alunos excederam o que era esperado, nomeadamente no vocabulário usado. Passamos agora ao registo de algumas das antecipações efectuadas a partir da análise da capa.

A primeira intervenção foi de um aluno que disse:

- Faz-me lembrar um feijão muito feliz a dançar com um cravo na mão.

Outro aluno interveio, dizendo:

- A mim parece-me mais um tropa com um cravo na mão.

Logo outro aluno acrescentou:

- Claro que é um tropa, até tem um camuflado vestido.

A professora interveio questionando os alunos se estavam de acordo que aquela roupa era um camuflado. Perante a anuência de todos, voltou a questioná-los sobre as cores reais do camuflado, ao que um aluno respondeu prontamente:

- Os camuflados são de vários verdes e com algum castanho.

Perante tal resposta, a professora voltou a perguntar:

- Então ainda pensam que a personagem tem um camuflado vestido?

Um outro aluno levantou o dedo a respondeu prontamente:

- Devia ser para se confundirem com os outros feijões.

A partir deste momento, os alunos canalizaram os seus pensamentos para a temática do 25 de abril, tanto assim que um deles acrescentou:

- Esse feijão, se calhar era um dos Capitães de Abril e estava feliz porque tinha vencido o Salazar.

Não deixando passar esta intervenção, a professora questionou os alunos:

- Capitães de Abril? Alguém explica melhor quem são?

O mesmo aluno, sem esperar pela sua vez, respondeu prontamente:

- Claro, foram os militares que fizeram o 25 de Abril.

Nesta fase do diálogo optámos por projectar mais duas imagens sem texto, com o objectivo de continuar este diálogo. Aos alunos solicitámos que analisassem a postura das personagens em ambas imagens e perguntámos o que lhes sugeria e ainda o que poderia estar na origem dessas alterações.

Se no diálogo anterior, os alunos participaram com entusiasmo, nesta fase estavam ainda mais entusiasmados. Um deles começou logo por afirmar:

- Na primeira imagem tinham cor porque estavam felizes, mas depois com os maus misturados com eles, sem os deixar dizer nada, os feijões ficaram tristes e cinzentos.

Logo outro aluno contrapôs, afirmando:

- Os feijões da figura 1 foram os que viveram felizes antes do Salazar e na figura 2 são eles depois de Salazar mandar, ficaram tristes e com medo.

Na linha de pensamento deste aluno, um outro acrescentou:

- A figura 1 eles estavam felizes porque tinham liberdade, depois com o Salazar eles não tinham liberdade para dizer nada e ficaram tristes.

Para concluir a intervenção de outro aluno:

- A figura 1 mostra os feijões antes do Salazar, tinham cor e eram felizes porque tinham liberdade. Na figura 2, são eles já oprimidos, quando o Salazar mandava.

Além da participação entusiástica, poderemos desde já constatar que o grupo efectuou previsões da história muito próximas do objectivo comunicativo do autor nesta obra e activaram conhecimentos anteriores sobre o tema.

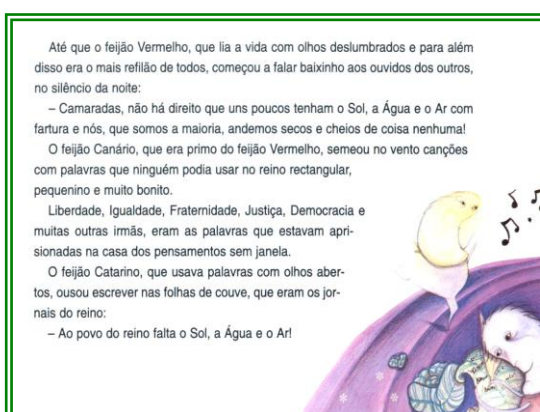
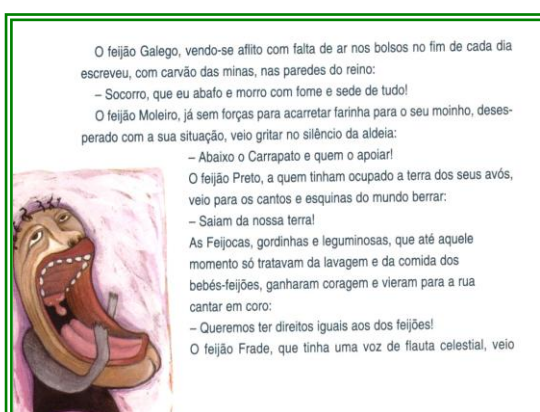
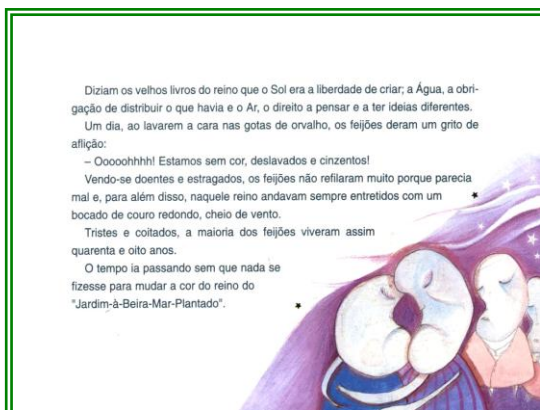
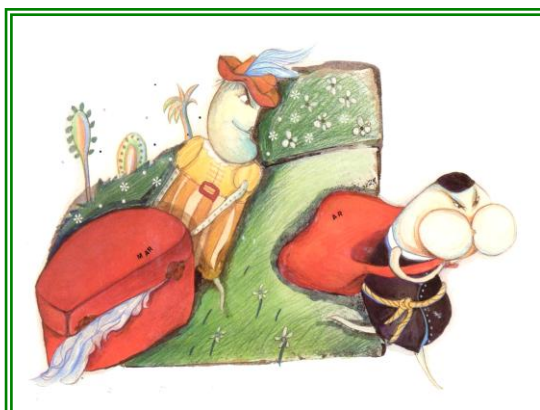
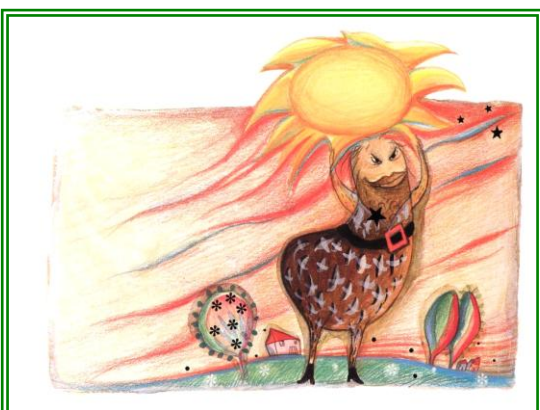
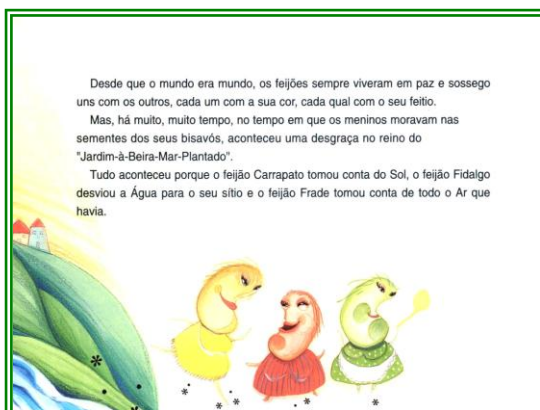
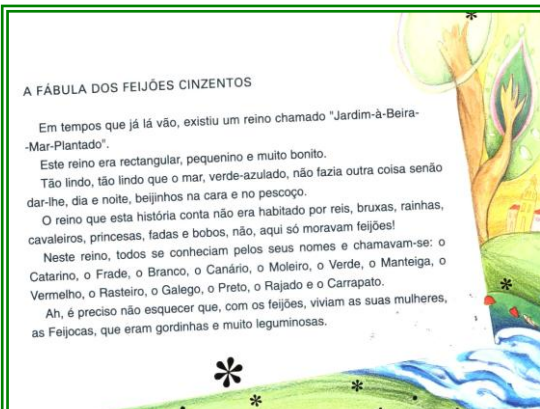
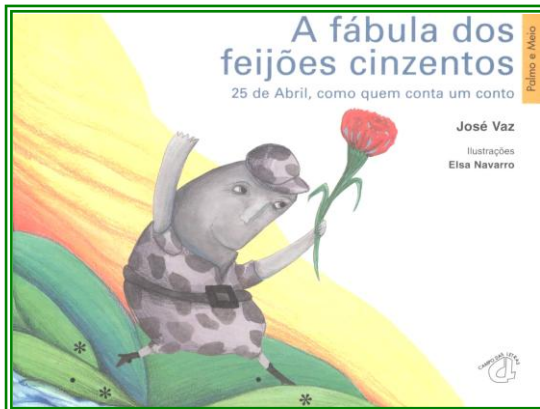
Nas imagens seguintes podemos observar os alunos em plena execução da tarefa relatada.

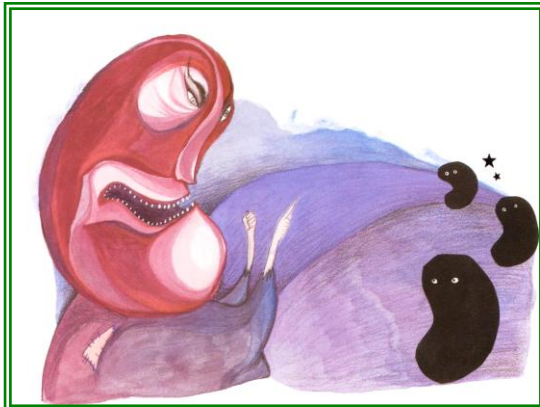


Imagem 3 – Preenchimento da ficha de trabalho (anexo I)

3.4.2. Actividade II

Nesta actividade procedemos à projecção da obra "A fábula dos feijões cinzentos, 25 de Abril como quem conta um conto" em *power-point*, lida de forma expressiva pela professora.





para a porta da sua oficina encantar as Feijocas e dar uma ajudinha aos feijões Fidalgo e Carrapato:


– Minhas irmãs, está quietas e caladas porque para melhor ninguém vai! Se a Providência Divina quer as coisas como estão, é porque assim é que está bem!

Ao ouvir isto, o feijão Manteiga, que tinha espinha de caracol, falou, cheio de medo, para a mulher:

– O mulher, é melhor a gente não se meter em encrencas. Se o feijão Frade diz, é porque é! Ele sabe muito e, depois... e depois só quero olhar pela minha vida, percebes?

Mas as orelhas dos habitantes deveriam estar com saudades das palavras e das ideias novas porque, quanto mais as queriam aprisionar, mais elas entravam nos ouvidos dos feijões cinzentos.

Quando o feijão Carrapato, o feijão Fidalgo e o feijão Frade



souberam que os outros andavam a criticá-los e a exigirem mais Sol, mais Água e mais Ar, chamaram o feijão Rajado e o feijão Verde e disseram-lhes:

– Precisamos de vocês, porque a pátria está em perigo!

Estejam ao nosso lado e dar-vos-emos um raio de sol de vez em quando, uma gota de água de quando em vez e uma golfada de ar quando o rei fizer anos!

Para isso, tereis que defender as nossas costas, ouvir o que se diz a nosso respeito e vir contar-nos tudo. Quem for por nós, viverá bem. Quem for do contra, "tratamos-lhes da saúde" com porrada e tudo mais.

Deram ao feijão Rajado uma farda e um pau e ao feijão Verde umas orelhas muito grandes para ouvir as falas daqueles que discordavam dos manda-chuvas do reino do "Jardim-à-Beira-Mar-Plantado".



O feijão soldado-polícia e o feijão informador, julgando que estavam a fazer um bonito serviço pela pátria, aceitaram trabalhar para os três mandões.

As vozes dos que discordavam começaram a engrossar e as raízes que sustentavam o feijão Carrapato, o feijão Fidalgo e o feijão Frade, aos poucos, iam ficando fraquinhas, amarelas e moles.

As coisas começaram a ficar pretas para os feijões que diziam:

– Eu posso, quero e mando!

Os três, vendo-se já muito adiltos, mandaram pôr um olho em cada esquina e um ouvido em cada parede para descobrirem os do contra, os feijões que queriam mais Sol, mais Água e mais Ar.

Ainda não contentes com isso, o feijão Carrapato inventou um lápis com os dentes afiados e azuis para comer as palavras que ele não gostava de ouvir nem de ler.

O lápis, mal foi solto no meio do reino, abocanhou logo as palavras e as ideias



que moravam nos livros, nas músicas e nos jornais e levou-as amarradas de pés e mãos para a prisão das palavras luminosas.

Mas não adiantava nada porque os feijões cinzentos não se calavam e exigiam dar a sua opinião sobre os assuntos do reino.

Ainda por cima, na terra do avô do feijão Preto, os primos deste levantaram a voz contra os que mandavam no reino do "Jardim-à-Beira-Mar-Plantado" e berraram, muito zangados:

– Ide-vos embora, queremos ser nós a mandar na nossa terra!

O feijão Carrapato não gostou nada disso e mandou,

A partir desse momento, ninguém mais roubou o Sol e o Ar aos outros, e a Água começou a ser repartida por todos.

Quando isso aconteceu, os feijões cinzentos voltaram a ter as cores antigas e no reino vegetal foi Primavera.

Os cravos vieram morar para as ruas e para as praças e, no calendário dos homens portugueses, a História pôs uma rodinha onde marcava: 25 de Abril de 1974 – Dia da Liberdade.





Imagem 4 – Imagens do *Power-point* apresentado

De seguida, foi distribuída a história em suporte papel (Anexo III).

No caso do aluno com trissomia 21, foi-lhe fornecido o resumo da história no software "Escrita com Símbolos" (Anexo IV).

Numa fase seguinte, solicitou-se aos alunos (voluntários) a leitura expressiva da história por partes, dando-lhes indicações de que deveriam, em simultâneo com a leitura, seleccionar as ideias principais, tentar descodificar o significado de vocábulos novos e sublinhar partes importantes, assim como poderiam tomar notas do que considerassem pertinente.

Também nesta actividade assim como na actividade seguinte (III), implementámos estratégias que segundo Sim-Sim (2007) devem ser utilizadas e incentivadas nos alunos, durante a leitura, tais como: proceder a uma leitura selectiva, descodificar o significado de palavras pelo contexto em que estão inseridas, sublinhar ideias fulcrais, assim como fazer anotações, entre outras.

No final da narração procedeu-se à análise ideológica, de forma a dar continuidade à actividade seguinte.

3.4.2.1. Objectivos

- Facultar o acesso ao livro de forma variada e atractiva;
- apropriar-se da leitura de um texto;

- desenvolver a compreensão global do texto;
- promover a construção do significado.

3.4.2.2. Reflexão da Actividade II

A projecção do *power-point* e respectiva narração da história foi um momento de silêncio, em que se observavam caras absortas no que estavam a ver e ouvir. O interesse era facilmente observável.

No decorrer da leitura expressiva, pudemos observar alunos que sublinhavam palavras que desconheciam o significado, outros que escreviam nos espaços disponíveis pequenas frases, etc.

No final, e durante o diálogo efectuado pudemos constatar, alunos e professores intervenientes no estudo, que no geral as previsões dos alunos estavam de acordo com as do autor.

Perante esta constatação, os alunos mostraram-se orgulhosos e motivados para continuar o trabalho proposto.

3.4.3. Actividade III

Numa fase seguinte, propusemos um trabalho de grupo, em que para sistematização da compreensão do texto, os alunos procedessem ao preenchimento de um esquema sobre a obra (Anexo V).

Também nesta actividade, houve necessidade de adaptar o material para o aluno com Trissomia 21. O esquema de compreensão do texto foi simplificado, de acordo com o resumo da história já fornecido. Uma outra adaptação foi efectuada nas respostas, que lhe foram fornecidas já escritas, devido à sua dificuldade na expressão escrita, as quais ele teve de seleccionar e colar no esquema (Anexos VI e VII).

Todas estas adaptações visam que o aluno possa atingir a compreensão total do texto e que se sinta estimulado a continuar a sua progressão na leitura, não sendo esta

por ele encarada como um factor de insucesso, fomentando assim o desenvolvimento da sua auto-estima e gosto pela leitura.

Nesta actividade, assim como nas seguintes, e para que a compreensão possa ser maximizada, implementámos estratégias que devem ser utilizadas depois da leitura, tais como o comparar as previsões efectuadas com o conteúdo do texto, confrontar ideias com os colegas e , sempre que for o caso reler o texto (Sim-Sim, 2007).

3.4.3.1. Objectivos

- Aprofundar a compreensão do texto;
- confrontar e comparar ideias;
- desenvolver a cooperação e a sociabilidade.

3.4.3.2. Reflexão da Actividade III

Esta actividade decorreu de forma ordenada, com o burburinho característico da estratégia de trabalho de grupo.

Ao longo do seu desenrolar, pudemos constatar o interesse com que os alunos dialogavam sobre o que era pedido, assim como as diferentes estratégias utilizadas, pois enquanto que num grupo dependiam mais do que estava escrito no texto, noutra grupo, as respostas eram dadas sem recorrer tanto ao texto.

Contudo, ao analisarmos os esquemas finais, pudemos constatar que todos conseguiram completá-lo com sucesso.

Também os alunos com necessidades educativas especiais, evidenciaram a compreensão do texto, tendo conseguido preencher os respectivos esquemas de compreensão de forma correcta.



Imagem 5 – Preenchimento do esquema de compreensão do texto – em grupo (anexo V)

3.4.4. Actividade IV

Numa fase seguinte, para consolidar a compreensão do texto e para permitir que os alunos o possam conseguir de forma individualizada, foi proposto aos alunos o resumo escrito da obra lida e já explorada em diferentes etapas. (Anexo VIII)

Também nesta actividade, existiram adaptações no material a ser usado pelo aluno com necessidades educativas especiais atrás referenciado, pelo que optámos por outra estratégia, o resumo através do desenho. (Anexo IX)

3.4.4.1. Objectivos

- Consolidar ideias;
- desenvolver a expressão individual;
- desenvolver a capacidade de síntese;
- promover a capacidade de organização de ideias;
- verificar a compreensão da história lida.

3.4.4.2. Reflexão da Actividade IV

Esta actividade decorreu num ritmo bastante rápido, facto este que poderá ser explicado pelo trabalho de compreensão desenvolvido nas etapas anteriores. É ainda de referir que vários alunos, por iniciativa própria procederam à ilustração do seu resumo, o que poderá também ser um indicador da motivação e empenho que demonstraram ao longo do trabalho.

O aluno com trissomia 21 resumiu oralmente a história, definiu as seis fases principais da história e procedeu ao desenho e ilustração das mesmas.

Na execução do resumo oral, o aluno não evidenciou problemas, até porque desde o início da história que ele deu mostras de boa compreensão da mesma. Mais uma vez as suas dificuldades manifestam-se na motricidade que condiciona o seu traço.

Continuando a ter como referência Sim-Sim (2007: 35) quando afirma "As principais componentes da narrativa são as personagens, que têm objectivos e motivos para realizar determinados actos; os contextos espacial e temporal em que ocorrem os eventos; a existência de *problemas, conflitos ou complicações* com que se confronta a principal personagem; a trama, ou série de episódios descritos segundo uma estrutura discursiva que provocam a resolução da complicação" e com o objectivo de analisar de forma mais sistematizada os resumos produzidos pelos alunos e com o intuito de fazer uma reflexão que complemente a qualitativa, optámos por criar o quadro seguinte.

Considerando que se pretende um resumo e não um reconto, os itens a analisar serão os essenciais no desenvolvimento da história, ou seja, os que refletem a compreensão da obra.

Numa fase seguinte faremos a análise dos resultados, quantificando-os, de forma a compactar os resultados obtidos, dando-nos uma leitura mais rápida da compreensão efectuada:

Itens a analisar	Ideias principais da Obra	Nº de alunos:	
		Que referiram	Que não referiram
Contexto espacial	Os feijões que viviam num reino chamado “Jardim-à-Beira-Mar-Plantado”.	15	1
Contexto temporal	Há muitos anos atrás	11	5
Situação inicial	Os feijões viviam felizes e cheios de cor.	13	3
Problema inicial gerador de outros conflitos	O feijão Carrapato tomou conta do Sol, o feijão Fidalgo desviou a Água para o seu sítio e o Feijão Frade tomou conta de todo o Ar que havia.	16	0
1º Conflito	Os feijões mandões mandaram o feijão Verde e o feijão Rajado para ouvirem e verem quem falava mal deles.	13	3
2º Conflito	O feijão Carrapato inventou o lápis com dentes afiados e azuis para comer as palavras que não queria ler nem ouvir.	7	9
3º Conflito	Os feijões mandões mandaram os feijões Rajados e os feijões Brancos para a guerra de além do mar.	12	4
1º Episódio de resolução do problema inicial e dos conflitos	O feijão Vermelho começou a refilar, dizendo que estavam fartos daquela vida.	7	9
2º Episódio de resolução do problema inicial e dos conflitos	Outros feijões também refilaram, cada um à sua maneira.	13	3
3º Episódio de	Os feijões Rajados perceberam que o que		

resolução do problema inicial	estava a acontecer não estava correcto combinaram derrubar os feijões mandões.	11	5
Resolução do problema ou complicação	Para voltarem a ter o Sol, o Ar e a Água, assim como a liberdade no reino, os feijões Rajados deram um empurrão aos feijões mandões e derrubaram-nos para sempre. O Sol, o Ar e a Água voltaram a ser para todos. E assim voltaram a ter liberdade.	16	16

Quadro 4 – Análise dos Resumos dos Alunos da Turma A

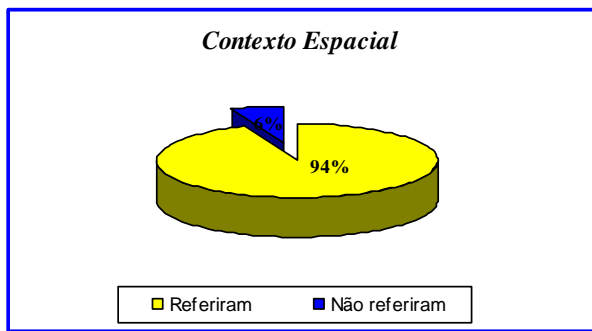


Gráfico 4 – Referências ao contexto espacial no resumo da obra

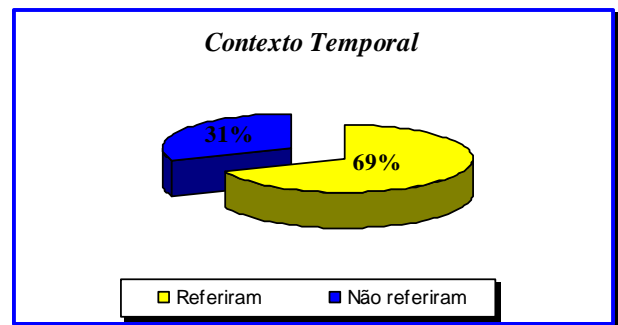


Gráfico 5 – Referências ao contexto temporal no resumo da obra

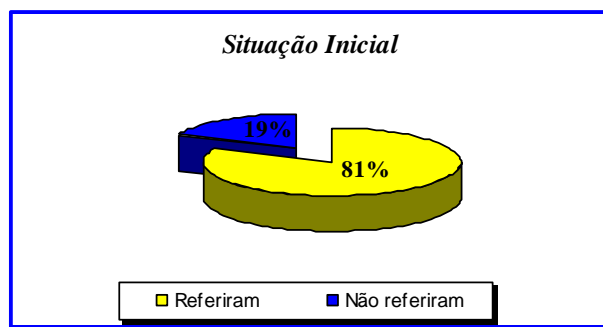


Gráfico 6 – Referências à situação inicial da obra

Analisando os resumos escritos dos alunos no que se refere aos contextos espacial e temporal, assim como a situação inicial na obra lida, poderemos afirmar que a grande maioria dos alunos os incluiu no seu resumo.

No que se refere ao problema inicial identificado no quadro 4, não incluímos o respectivo gráfico, uma vez que a totalidade dos alunos fez referência a esse facto no texto elaborado.

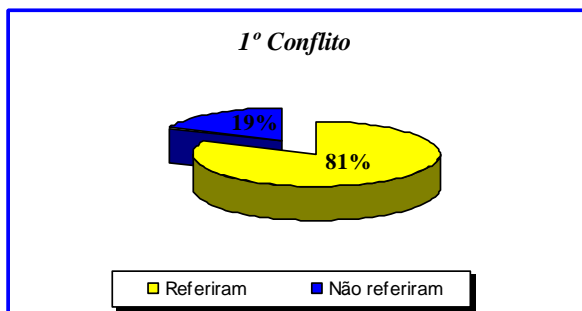


Gráfico 7 – Referências ao 1º conflito

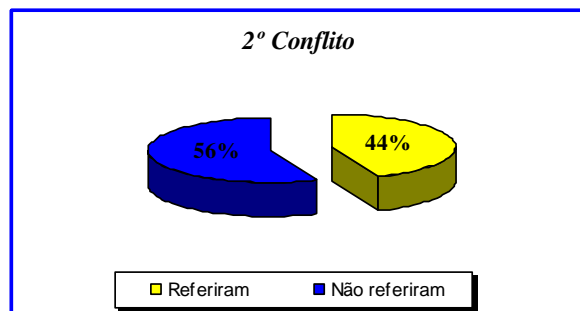


Gráfico 8 – Referências ao 2º conflito

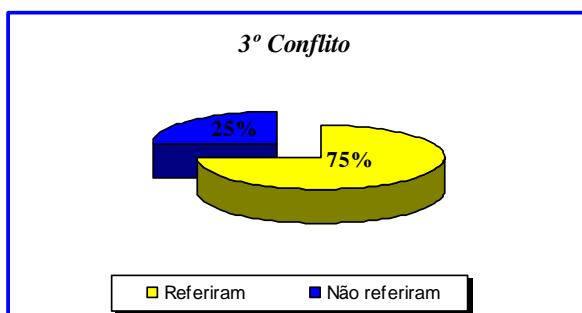


Gráfico 9 – Referências ao 3º conflito

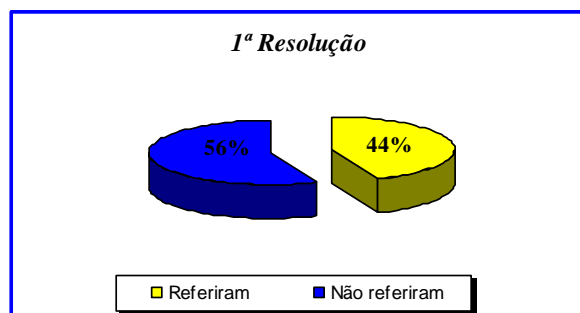


Gráfico 10 – Referências à 1ª resolução

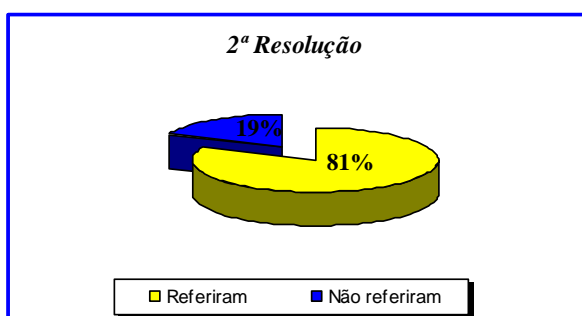


Gráfico 11 – Referência à 2ª resolução

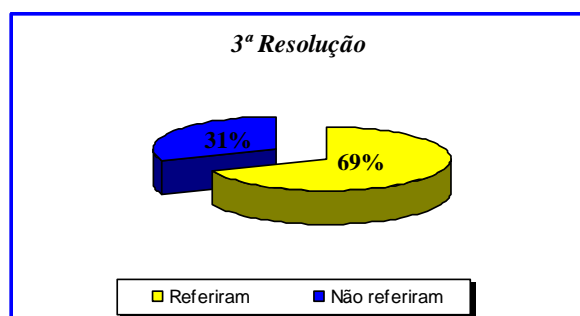


Gráfico 12 – Referências à 3ª resolução

Continuando a análise e reflexão dos gráficos anteriores, constatamos que a grande maioria dos alunos mencionaram os itens constantes nos mesmos aquando da elaboração dos seus resumos. Exceptuam-se dois itens, o que se refere ao primeiro

conflito, "o lápis com dentes afiados e azuis, que comia..." e o que se refere à primeira resolução "o feijão Verde, o mais refilão de todos, foi o que teve coragem para começar a protestar contra...". Este facto poderá ter ficado a dever-se ao facto dos alunos não terem utilizado as estratégias mais adequadas durante a leitura, como o sublinhar e tirar notas, ou simplesmente porque foram pormenores que consideraram insignificantes, uma vez que está bem patente que acederam à compreensão do texto, tanto a nível da atitude de recusa dos feijões cinzentos continuarem com aquela vida, como da atitude dos feijões governantes que tentaram controlar o que os feijões cinzentos diziam contra eles.

Contudo, poderá ser um aspecto a considerar e melhorar numa próxima actividade.

Tal como já aconteceu anteriormente, não incluímos o gráfico referente à resolução do problema, visto que a totalidade dos alunos o incluiu no resumo efectuado.

Assim, pensamos poder afirmar que, na sua grande maioria, todos os alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais, demonstram ter acedido à compreensão da obra lida, uma vez que, no geral, os alunos referiram as partes principais da história no resumo elaborado.

3.4.5. Actividade V

Numa fase posterior à compreensão textual e que pretende ir mais além, ou seja desenvolver a compreensão intratextual, propusemos uma actividade bastante lúdica, mas que visava consolidar vocabulário adquirido, de importância relevante para a compreensão de outros textos, não só de carácter lúdico, mas também de carácter informativo e formativo, como aqueles que os alunos terão de ler e compreender aquando do estudo desta temática na área de Estudo do Meio. (Anexo X)

Nesta actividade, não houve necessidade de adaptar o material, devido à utilização da letra de imprensa maiúscula e devido ao reduzido número de palavras a escrever.

3.4.5.1. Objectivos

- Aprofundar o conhecimento da língua;
- desenvolver a construção de significado;
- aprofundar a compreensão da língua.

3.4.5.2. Reflexão da Actividade V

Os alunos, assim que confrontados com a realização de palavras cruzadas reagiram de forma efusiva. Todos conseguiram efectuar a tarefa, embora com ritmos bastante díspares, talvez pela dificuldade que ainda manifestam na sinonímia.

Depois de concluída a realização das palavras cruzadas, fez-se a exploração das mesmas e da sua importância na História de Portugal, tendo os alunos concluído que todas elas se tornaram importantes após a revolução, uma vez que durante a ditadura, as pessoas tinham sentido muito a falta dessas coisas, a falta da liberdade, da justiça, da igualdade para todos.

Nota Explicativa

Como já foi anteriormente referido, com o presente estudo pretendemos observar a compreensão da mesma narrativa por alunos com e sem necessidades educativas especiais. Simultaneamente pretendemos que acedam à compreensão textual de forma motivadora, em temáticas em que eles manifestam dificuldade, dado o seu afastamento cronológico, respeitando as linhas programáticas do ano de escolaridade em que é realizado o estudo.

Assim, a quinta actividade fez a ponte de ligação para a exploração e compreensão de um texto de Língua Portuguesa sobre o 25 de Abril "Ditado e Composição", de Teresa Paixão. Trabalho esse desenvolvido somente pela docente da turma, não só a nível da compreensão textual, mas também a nível gramatical. Na sequência deste trabalho, far-se-ia a interdisciplinaridade com o Estudo do Meio (leitura

de textos do manual, pesquisa na Internet...), Matemática (situações problemáticas com os cravos, forma de Portugal e cálculo do seu perímetro, da sua área...), Expressões, desde a elaboração do símbolo do 25 de Abril – o cravo, à dramatização do texto lido.

O descrito no parágrafo anterior não se inclui na análise do presente estudo.

3.4.6. Actividade VI

Após o trabalho interdisciplinar mencionado na nota explicativa, voltámos a solicitar aos alunos uma nova tarefa no âmbito do presente estudo. Foi distribuída aos alunos uma ficha de trabalho para efectuarem o paralelismo entre "A fábula dos feijões cinzentos, 25 de Abril como quem conta um conto" e a Revolução do 25 de Abril de 1974". (Anexo XI)

Nesta ficha de trabalho, tivemos de adaptar o material. Mais uma vez ao aluno foram fornecidas as etiquetas com as respostas, as quais ele teve de seleccionar e colar nos espaços adequados. (Anexo XII)

3.4.6.1. Objectivos

- Consolidar ideias;
- desenvolver a interpretação;
- desenvolver competências transversais.

3.4.6.2. Reflexão da Actividade VI

Numa primeira fase foi distribuída a ficha de trabalho aos alunos e explicitado o que se pretendia, salientado ainda que as expressões tinham sido retiradas da obra lida e que, essencialmente se pretendia o paralelismo entre os sublinhados dessas expressões e os acontecimentos reais do 25 de Abril de 1974.

Compreendida a tarefa solicitada, os alunos trabalharam com afinco e sem dificuldades. Temos só a referir a existência de diferentes ritmos de trabalho, inserindo-se nos mais lentos, os alunos com necessidades educativas especiais.

Feita a observação das fichas de trabalho podemos concluir que todos eles conseguiram adquirir e aplicar os conhecimentos, não só na obra estudada, como os conhecimentos adquiridos sobre a temática real, relacionando-os entre eles.

Todos os alunos fizeram o paralelismo correctamente, apesar de utilizarem diferente vocabulário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como já foi anteriormente referido, estamos conscientes de que a leitura desempenha um papel fundamental na vida de qualquer indivíduo para uma inclusão e participação activa na sociedade. Assim, torna-se imprescindível que o professor esteja receptivo à mudança, aos novos desafios, às novas práticas discursivas e sobretudo é necessário que o professor reconheça, interiorize e assuma que a leitura é uma condição prioritária para o sucesso escolar dos seus alunos e para a respectiva inclusão social.

A temática do presente trabalho teve o seu ponto de partida nas constatações atrás expostas e por considerarmos que os alunos com necessidades educativas especiais poderão ter a tarefa da compreensão leitora mais dificultada. No decurso da elaboração do presente estudo, deparámo-nos com alguns constrangimentos, tais como o facto de não trabalhar directamente com a turma, mas somente com os alunos com necessidades educativas especiais e o facto de, por diferentes razões, haver sempre alunos a faltar, pelo que tivemos de implementar o trabalho, ainda que estivessem dois alunos a faltar.

Contudo, é incontornável afirmar que o presente estudo foi deveras gratificante, pois permitiu-nos contactar uma diversidade de público, cujas potencialidades nos abriram novos horizontes e nos fizeram compreender que, após a aquisição da técnica da leitura e desde que, sejam implementadas estratégias, já anteriormente referidas, antes, durante e depois da leitura, o acesso à compreensão leitora pode ser um dado adquirido para todos os alunos.

O presente estudo permitiu-nos uma abordagem mais pormenorizada sobre esta temática e através do qual pudemos constatar que, com adaptações de material personalizadas e com a aplicação de estratégias adequadas, diversificadas e motivadoras, todos os alunos, inclusivamente os alunos com necessidades educativas especiais, conseguem aceder a uma boa compreensão leitora.

As ideais aqui expressas, podem constatar-se ao longo da parte prática deste estudo, nomeadamente na reflexão descritiva, assim como nos quadros e gráficos de análise dos materiais produzidos pelos alunos.

Esperamos, também, que este trabalho possa contribuir para que além de nós, muitos outros que o folheiem possam perceber que o desenvolvimento da compreensão

leitora é uma realidade alcançável para todos e não um privilégio ao alcance só de alguns alunos, comumente, referidos de normais. A compreensão leitora, instrumento de "crescimento intelectual" é também uma realidade atingível para esses alunos.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, R. C. (1978). "Schema-Directed Processes in Language Comprehension", in A. Lesgold; J. Pellegrino; S. Fokkema e R. Glaser (eds.): *Cognitive Psychology and Instruction*. Nova York: Plenum Press, pp. 67-82.

ANDRÉ, T. (1987). "Processes in Reading Comprehension and the Teaching of Comprehension", in J. A. Glover e J.R. Ronnino (eds.): *Historical Foundations of Educational Psychology*. New Iork: Plenum Press.

ARAÚJO, L. (2007). "A Compreensão Leitora", in Fernando Azevedo (Coord.): *Formar Leitores, das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 9-18.

AZEVEDO, F. (2007). (Coord). *Formar Leitores, das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

CASAS, A. M. (1988). *Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura, Escrita e Cálculo*. Valência: Promolibro.

CASTRO, S. L. & GOMES, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

CATALÃ, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF.

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, pp. 33-46.

CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1993). "Interprétation de Textes et Capacité de Lecture au début du C.P." in G. Chauveau, M. Rémond & E. Rogovas-Chauveau (eds): *L'enfant Apprenti Lecteur: l'entrée dans le Système Écrit*. Paris: Collection CRESAS n°10. INRO-L'Harmattan, pp. 23-41.

CITOLER, S. D. & SANZ, R. O. (1997). "A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição", in R. Bautista (ed.): *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp.111-136.

CITOLER, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un enfoque cognitivo: lectura, escrita, matemáticas*. Málaga: Edições Aljibe.

CRUZ, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.

DELLA-COURTIADÉ, C. (s/d). *A Criança com Deficiência – do nascimento à idade escolar*. Lisboa: Grifo.

DOLE, J.; DUFFY, G.; ROEHLER, L. e PEARSON, P. D. (1991). "Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction" in *Review of Educational Research*. 91. 2, pp. 239-264.

ELLIS, A. W. (1989). *Lecture, Écriture et Dyslexie*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.

GAGNÉ, E. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown and Company.

GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Coleção Práticas Pedagógicas. Lisboa: Edições ASA.

GOODMAN, K. S. (1970). "Behind the eye: what happens in reading" in K. S. Goodman & O. S. Niles (eds.): *Reading: Process and Program*. Urbana: National Council of Teachers of English.

GOODMAN, K. S. (1994). "Reading, writing, and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view" in R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 1093-1130.

GOODMAN, Y. & GOODMAN, K. S. (1994). "To err is human: Learning about language processes and social accomplishment" in R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 104-123.

GOODMAN, Y. M. & GOODMAN, K. S. (2004). "To err is human: Learning about language processes by analyzing miscues" in R. B. Rudell & N. J. Unrau (eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 620-639.

GOUGH, P. B. (1972). "One second of reading" in J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (eds.): *Language by Ear and by Eye*. Cambridge: MIT Press.

HABERLANDT, K. (1982): "Les expectations du lecteur dans la compréhension du texte", in *Bulletin de Psychologie*, Tomo XXXV, n.º 356, pp. 733-799.

JOHNSTON, J. C. & MCCLELLAND, J. L. (1974). *Perception of Letters in Words: Seek not and ye shall find*. *Science*, pp. 1192-1193.

LABERGE, D., & SAMUELS, J. (1974). *Toward a Theory of Automatic Information processing in reading*. *Cognitive Psychology*, nº 6, pp. 293-323.

MANZANO, M. G. (1985). *El Protagonista-Niño en la Literatura Infantil del Siglo XX*. Madrid: Ed. Narcea.

MARQUES, R. (1993). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler, Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores.

MARTINS, M.A. & NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

MITCHELL, D. C. (1982). *The Process of Reading, a Cognitive Analysis of Fluent Reading and Learning to Read*. New York: Wiley.

PRATA, R. (2008). "Literatura Infantil (texto e ilustração). De uma literatura marginal a uma literatura essencial", in *à Beira* nº8. Universidade da Beira Interior. Departamento de Letras.

QUESADO, S. (2008). *Os Métodos de Leitura*. Seminário apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas. Felgueiras, Porto.

REBELO, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.

RUMELHART, D. E. & MCCLELLAND, J. L. (1981). "Interactive processing through spreading activation" in A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (eds.): *Interactive Processes in Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 37-60.

RUMELHART, D. E. (1977). "Understanding and summarizing brief stories" in D. Laberge e S. J. Samuels (eds.): *Basic Processes in reading: Perception and Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lea.

RUMELHART, D. E. (1994). "Toward an interactive model of reading" in R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 864-894.

SANTOS, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Quarteto.

SARDINHA, M. G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão na Leitura*. Tese de Doutoramento. Covilhã: UBI.

SARDINHA, M. G. (2007). "Formas de Ler, Ontem e Hoje", in Fernando Azevedo (coord.): *Formar Leitores, das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 1-7.

SILVA, L. M. (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. Braga: Universidade do Minho.

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação-Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SIM-SIM, I., DUARTE, I., & FERRAZ, M. J. (1997). *A Linguagem Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

STANOVICH, K. E. (1980). "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in Reading Fluency" in *Reading Research Quarterly*, pp.32-71.

TINKER, M. A. & MCCULLOUGH, C. M. (1962). *Teaching Elementary Reading*. New York: Appleton.

WINOGRAD, T. (1977): "A Framework for Understanding Discourse" in JUST, M. A. e CARPENTER, P. A. (eds.): *Cognitive Processes in Comprehension*. Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 63- 88.

Webgrafia

http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_estruturas_linguisticas_compreensao_leitura_b.pdf

<http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM1.pdf>

http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_bibliotecas_literacia_a.pdf

ANEXOS