

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

**FACULDADE DE ARTES E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS**



A LITERATURA INFANTIL E A COMPREENSÃO LEITORA

**Desenvolvimento de competências cognitivas, literárias e literárias no
Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova**

Maria da Conceição Cordeiro Ramos Seita Machado

MESTRADO EM ESTUDOS IBÉRICOS

2010

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS

A LITERATURA INFANTIL E A COMPREENSÃO LEITORA

**Desenvolvimento de competências cognitivas, literárias e literárias no
Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova**

Maria da Conceição Cordeiro Ramos Seita Machado

MESTRADO EM ESTUDOS IBÉRICOS

2010

Dissertação de Mestrado em Estudos Ibéricos apresentada à Universidade da Beira Interior, elaborada por Maria da Conceição Cordeiro Ramos Seita Machado sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Guilherme de Almeida Sardinha e do Professor Doutor António Pereira Pais, para obtenção do Grau de Mestre (2º ciclo).

Às minhas filhas!

Felicidade é ter algo que fazer, ter que amar e algo que esperar.

Aristóteles

AGRADECIMENTOS

O cumprimento deste trabalho deve-se a todos os que me incentivaram e apoiaram na concretização, página a página, dedicadamente mas insistentemente, desta peregrinação, por vezes tortuosa, pelo caminho das letras.

Cumpre-me agradecer muito especialmente à Professora Doutora Graça Sardinha pela firmeza da sua orientação, solicitude e disponibilidade.

Ao Professor Doutor António Pais pela partilha da sua experiência e por me ter inculcido o interesse pela análise e reflexão.

Ao Director do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova pela disponibilidade documental.

Aos professores que integram o actual Núcleo Regional de Castelo Branco, assim como aos membros da equipa cessante, fica o meu agradecimento pelo seu rigor e orientação profissional.

Aos alunos e respectivas professoras pelo empenho, entusiasmo e carinho com que abraçaram todas as experiências de aprendizagem propostas.

Às minhas amigas Rosa e Carlota pelos empurrões psicológicos e afectividade.

Às colegas que integram o Programa Nacional de Ensino do Português por me possibilitarem a concretização de experiências de aprendizagem com base no Romance da Raposa de Aquilino Ribeiro no Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Às colaboradoras do Agrupamento (Auxiliares de Acção Educativa e Actividades Extra-curriculares) que comigo partilharam a sua experiência, o seu saber e a sua vida profissional.

Por último, ao meu marido e às minhas filhas pelo tempo precioso que lhes roubei para alimentar este sonho em que todos acreditaram e me impulsionaram a prosseguir para poder chegar, finalmente, aqui.

Bem hajam!

RESUMO

O objectivo primordial que presidiu o nosso estudo foi o de analisar e propor contextos literários (textuais, paratextuais e intertextuais) conducentes ao desenvolvimento da compreensão leitora (dimensões cognitiva, literária e literácita). Neste âmbito, propusemos actividades de Pré-leitura, Leitura e Pós leitura da obra *Romance da raposa* de *Aquilino Ribeiro* elencada no Plano Nacional de Leitura. Reforçamos o carácter substantivo da leitura para o bom domínio da Língua Portuguesa e progressão na aprendizagem.

Mediatizamos a leitura, recorrendo sistematicamente ao uso das TIC, alimentando o crescimento de uma visão crítica, especialmente, no plano cultural e da educação para a cidadania.

A obra seleccionada para o nosso estudo potencializou práticas e experiências de ensino e aprendizagem muito enriquecedoras nos planos lexical, morfológico, semântico e pragmático, privilegiando a incorporação de concepções relacionadas com o conhecimento explícito da língua.

Ousamos provar que estratégias inovadoras estimulam e facilitam a aprendizagem, contribuindo para ampliação das competências literárias e literácitas dos nossos alunos. Peregrinamos no sentido de formar leitores críticos e atentos ao Mundo em que vivem, numa escola que tenta, a passos largos, acompanhar as mudanças exigidas pela sociedade do momento.

Palavras chave: Contextos Literários; Carácter Substantivo da Leitura; Visão Crítica; Ampliação das Competências Literácitas dos alunos, Programa Nacional de Ensino do Português.

ABSTRACT

The main objective that presided our study was to analyze and propose literary contexts (textual, paratextual and intertextual) leading to the development of reading comprehension (cognitive, literary and literacy dimensions). In this context, we proposed pre-reading, while-reading and post-reading activities of the book “The Romance of Fox” (Romance da Raposa) written by Ribeiro, Aquilino, and listed in the Portuguese National Reading Plan. We’ve reinforced the substantive nature of reading for a good knowledge of the Portuguese Language and for the progression in the learning process.

We’ve mediated the reading, appealing systematically to the use of the ICT, feeding the growth of a critical vision, especially, on the cultural plan and on the education for the citizenship.

The book, which we’ve selected for our study, potentiated the didactic practices and very rich learning experiences in the lexical, morphological, semantic, and pragmatic fields, privileging the incorporation of grammatical conceptions.

We dare to prove that innovative strategies stimulate and facilitate the learning, contributing for the magnification of the literary and literacy competences of our students. We pilgrimage towards forming critical readers, also attentive to the World we live, in a school that tries to follow, in large steps, the necessary changes required by the society of the moment.

Key-words: Literary contexts; Substantive Nature of Reading; Critical Vision; Magnification of Literacy Competences of Students; National Programme of Education of Portuguese

Índice

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE ESQUEMAS.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
ÍNDICE DE QUADROS.....	ix
1. INTRODUÇÃO.....	1
1. 1. Limitações do estudo.....	3
1. 2. Organização do estudo.....	4
CAPÍTULO 1 - A LITERATURA INFANTIL.....	5
1. 1. Contextualização.....	6
1. 2. A literatura infantil e a sua potencialidade ideológica.....	7
1. 3. Perspectiva diacrónica da literatura.....	9
1. 4. Na senda das novas literacias.....	14
1. 5. Rumos para a literacia.....	16
1. 6. Da literacia aos novos rostos.....	18
CAPÍTULO 2 - A LEITURA.....	24
2. 1. Contextualização.....	25
2. 2. Ambientes, contextos e compreensão leitora.....	26
2. 3. O prazer da leitura e a sua motivação.....	30
2. 4. Na procura do conceito... o que é ler?.....	34
CAPÍTULO 3 – LITERACIA, LEITURA E COMPREENSÃO.....	37
3. 1. Literacia - um contributo para o enriquecimento pessoal e social.....	38
3. 2. Partilhando ambientes e espaços literários.....	39
3. 3. Os espaços literários e a intimidade com os livros.....	40
3. 4. Dos modelos de compreensão à selecção das narrativas.....	44
3. 5. Estratégias e habilidades para a compreensão da leitura.....	47
3. 6. A banda desenhada e a compreensão leitora.....	51
CAPÍTULO 4 – O ESTUDO.....	56
4. O ESTUDO.....	56
4. 1. Metodologia.....	58
4. 2. A obra: Romance da raposa de Aquilino Ribeiro.....	58
4. 3. Aquilino – a obra, a vida e a temática literária.....	61
4. 4. Romance da raposa e o encaixe pedagógico.....	62
5. EXPLICITAÇÃO E ESQUEMA GLOBAL DO PLANO DE ACÇÃO DA UNIDADE DIDÁCTICA.....	65
6. ESQUEMA CONCEPTUAL DA DIDÁCTICA.....	66
7. EXPLICITAÇÃO DOS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA PROPOSTA PARA O TEATRO DE APRENDIZAGEM.....	67

8. GUIÃO DAS SESSÕES PRÁTICAS DO TEATRO – PROCEDIMENTOS DE ENSINO APRENDIZAGEM	68
8. 1. Pré leitura.....	70
8.2. Durante a leitura	75
8. 3. Avaliação inicial	78
8.4. Pós Leitura.....	79
8.5. Avaliação processual	80
8. 6. Formar leitores no IV festival da Primavera	85
9. AVALIAÇÃO FINAL.....	90
9. 1. Técnica e instrumentalização da recolha de dados	90
9. 2. Construção do questionário	91
9. 3. Validação do inquérito	91
9. 4. Processo de tratamento de dados	91
10. AMOSTRA.....	92
11. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	93
12. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
13. A OPINIÃO DE AQUILINO E A DOS DEMAIS	107
14. BIBLIOGRAFIA	109
15. OUTROS DOCUMENTOS	114
16. WEBGRAFIA – SÍTIOS CONSULTADOS.....	115

ANEXOS

ANEXO 1 - A UNIDADE DIDÁCTICA (proposta): Romance da raposa de Aquilino Ribeiro (dez páginas)

1. 1. Antes de ler,
1. 2. A leitura
1. 3. Depois de ler
 1. 3. 1. A escrita

ANEXO 2 - PRÉ LEITURA (uma página)

ANEXO 3 - PRÉ LEITURA, LEITURA E PÓS LEITURA (oito páginas)

ANEXO 4 - A COMPREENSÃO DA LEITURA (nove páginas)

ANEXO 5 - A COMPREENSÃO DA LEITURA EM BD (quatro páginas)

ANEXO 6 - SALTA-POCINHAS - Excerto em material multimédia

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Estratégias envolvidas na leitura.....	27
Esquema 2 - Modelo contemporâneo da compreensão da leitura.....	44
Esquema 3 - O ensino explícito.....	48
Esquema 4 - Modelo geral de intervenção na leitura.....	49
Esquema 5 - Esquema conceptual da Unidade Didáctica.....	66
Esquema 6 - Estrutura das sessões.....	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 – Imagens estimuladoras.....	70
Figura 3 – Explorando a caixa literária.....	72
Figuras 4 e 5 – Elementos intertextuais extraídos da caixa literária.....	73
Figura 6 – Romance da Raposa em BD.....	74
Figura 7 - Romance da Raposa, versão em prosa.....	74
Figura 8 – painel literário.....	75
Figura 9 – Ler para aprender a ler.....	76
Figura 10 – O ensino do vocabulário.....	77
Figura 11 – Caracterização da raposa Salta-Pocinhas (microprocessos).....	77
Figura 12 – Preparando os textos.....	86
Figura 13 – Os ensaios.....	87
Figura 14 – Os adereços.....	88
Figura 15 - Dramatização.....	90
Figura 16 – Formar Leitores.....	90

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 – Modelos teóricos da (pedagogia da) literacia.....	20
Quadro 2 – Texto Narrativo Convencional e Narrativa em Banda Desenhada.....	54
Quadro 3 – Conteúdo da caixa literária.....	70
Quadro 4 – Análise e exploração do conteúdo da caixa literária.....	74
Quadro 5 - Mapa conceptual.....	78
Quadro 6 – Tipo de perguntas que consideramos na proposta de trabalho.....	80
Quadro 7 – Análise quantitativa (anexo3), nesta tabela baseamo-nos na estratégia de Raphael (1986), Giasson (1993: 294).....	81
Quadro 8 – Parâmetros e níveis de desempenho.....	82
Quadro 9 – A superestrutura da narrativa.....	84
Quadro 10 - Sinopse das personagens.....	89
Quadro 11 – Modelo do inquérito aos pais/encarregados de educação.....	92
Quadros 12 e 13 – Dois exemplos preenchidos pelos pais/encarregados de educação	93
Quadro 14 - Subcategoria 1: Desempenho dos alunos.....	94
Quadro 15 - Subcategoria 2: Classificações das actividades.....	95
Quadro 16 - Subcategoria 3: Gostaria de assistir a outra actividade de leitura.....	95
Quadro 17 - Subcategoria 4: Compreensão e leitura.....	96
Quadro 18 – Modelo do Inquérito aos professores.....	97
Quadro 19 - Professor A.....	98
Quadro 20 - Professor B.....	99
Quadro 21 - Professor C.....	100
Quadro 22 – Subcategoria 1.....	101

Quadro 23 – Subcategoria 2.....	102
Quadro 24 - Subcategoria 3.....	102
Quadro 25 - Subcategoria 4.....	103

Há pessoas que nunca se perdem porque nunca se põem a caminho.

Johann Goethe

1. INTRODUÇÃO

A leitura torna o homem completo; a conversação torna-o ágil; e o escrever dá-lhe precisão.

Francis Bacon

A presente dissertação de mestrado visa discutir e aferir as técnicas de leitura que possibilitam uma eficaz e rápida compreensão no jovem leitor. A promoção da leitura deve iniciar-se nos primeiros tempos de vida, devendo a família assumir o papel de mediador de tal empreendimento que determinará e despertará o gosto pela mesma. Todavia, sabemos que nem sempre assim acontece. Caberá, desde logo, à escola colmatar tais lacunas. Apesar de aqui se iniciar o ensino formal da leitura, é nas famílias, lugar de primeira socialização que o gosto pelo livro e pela leitura deveria ser iniciado. Contudo, como já afirmámos, nem sempre o facto se observa. Dado que desempenhamos funções de Formadora Residente do Programa Nacional de Ensino de Português (PNEP)¹², no Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, e sendo evidentes os resultados que as práticas implementadas têm vindo a registar No desenvolvimento da competência da leitura pelos alunos, aquando, simultaneamente, são promovidas leituras diversificadas, algumas sugeridas e elencadas no Plano Nacional de Leitura (PNL), dinamizadas tanto na sala de aula como na biblioteca escolar e BECRE do Agrupamento. Apraz-nos partilhar o sucesso verificado com a aplicação das metodologias propostas no desenho do Programa Nacional de Ensino do Português.

Para atingir um desempenho sólido no domínio da leitura, torna-se necessário percorrer um longo caminho, que passa pela aquisição de hábitos de leitor, desde a mais tenra idade. Por conseguinte, podemos afirmar que o contacto e a exposição constante a práticas de leitura desenvolvem nas crianças patamares superiores de compreensão e autonomia. Pretendemos, deste modo, oferecer de forma integrada os percursos de aprendizagem e ensino que estimulem o interesse pelos livros, formando novos leitores,

² Criado pelo Despacho n.º 29398/2008, Diário da República n.º 222, II Série de 14 de Novembro

tendo em conta o nível etário, assim como o ritmo de aprendizagem (estando este estreitamente ligado ao contexto familiar de que a criança é oriunda) dos envolvidos.

Com efeito, a proficiência em leitura fornece aos sujeitos capacidades para, na sociedade onde estão inseridos, poderem actuar como cidadãos livres e autónomos. Em Portugal, segundo os relatórios dos sucessivos PISAS¹³, as práticas de leitura têm sido pouco animadoras e a escola parece não estar a cumprir o papel desejado. Neste âmbito, vários programas têm surgido no sentido de fazer face ao problema. Destacamos o Plano Nacional de Leitura (PNL), que mais adiante explicaremos em pormenor assim como o PNEP já referido. Urge, efectivamente, que na escola surja uma nova consciência, no sentido de que a mudança exigida acompanhe o ritmo da sociedade actual. De facto, os objectivos que nos propomos atingir com a presente dissertação podem ser assim enumerados:

- Reflectir sobre o papel da leitura na escola e para além dela;
- Alargar conhecimentos no âmbito das metodologias sobre a motivação e a compreensão da leitura;
- Articular práticas desenvolvidas no PNEP com o desenvolvimento deste trabalho;
- Promover práticas de leitura em banda desenhada;
- Formar leitores activos, reflexivos, críticos e proficientes.

³ O PISA (*Program for International Student Assessment*) ou em português *Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes* é um estudo internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de quinze anos, avaliando o modo como eles adquiriram alguns conhecimentos e competências que os capacita para serem cidadãos activos e participativos na sociedade.

1. 1. Limitações do estudo

O nosso estudo encerra algumas limitações de ordem temporal. Assim sendo, o estudo da obra Romance da raposa de Aquilino Ribeiro obedeceu à apresentação de um conjunto de propostas de actividades, integradas em percursos de ensino e aprendizagem aos alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico que, caso tivéssemos tempo gostaríamos de ter analisado os respectivos resultados com mais detalhe. É evidente que uns meses são escassos para concretizar o estudo de toda a obra com a profundidade que gostaríamos. Acreditamos, que tais limitações acabarão por deixar de sê-lo à medida que o tempo decorre. Quanto ao nosso trabalho individual como investigadora, apenas agora se inicia. Deste modo, o estudo não se encerrará, continuará sem dúvida, para além desta dissertação.

O feliz reencontro com a narrativa de Aquilino Ribeiro, em banda desenhada, elencada no Plano Nacional de Leitura, conduziu-nos à apresentação deste romance aos alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Estamos certos que o interesse despertado nos alunos, através das nossas propostas de ensino aprendizagem, será determinante e os impulsionará a dar continuidade à leitura.

1. 2. Organização do estudo

Após a introdução, onde dissertamos, embora de forma breve, sobre o estado da aprendizagem em Portugal, no que à leitura diz respeito, e, enumeramos os objectivos, bem como a organização e limitações do estudo, prosseguiremos para a construção de um corpo teórico, onde clarificaremos conceitos relacionados com a leitura, mais particularmente sobre a consciência fonológica e a decifração, o conhecimento lexical e pragmático e a compreensão leitora.

Entendemos, que no início da escolaridade, alicerçados em modelos didácticos, tais conceitos se tornam da maior importância no ensino/aprendizagem da leitura.

Dada a importância crescente que a escola assume, assim como o papel da leitura, no esbatimento de assimetrias sociais, é nossa intenção, oferecer narrativas infantis que veiculem um conjunto de competências capazes de inverter os resultados verificados na compreensão de textos.

Com efeito, é através da leitura, independentemente do suporte, que o aluno acede ao conhecimento do património escrito ao longo dos tempos, descobre a sua identidade histórica e cultural, aprende o funcionamento e o conhecimento explícito da língua e se prepara para ocupar o seu lugar de cidadão com dignidade e responsabilidade, integrando-se num mundo cada vez mais exigente e competitivo.

Assim sendo, constitui nosso objectivo prioritário trabalhar no sentido de que os nossos alunos se tornem leitores fluentes, competentes, proficientes e críticos.

Seguidamente, apresentaremos uma panóplia de actividades que visam promover a leitura em prosa e em banda desenhada baseada numa verdadeira didáctica das narrativas infantis, seguida pela bibliografia e as referências bibliográficas que encerram a nossa dissertação.

CAPÍTULO 1 - A LITERATURA INFANTIL

Tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Liberdade

Ai que prazer
não cumprir um dever.
Ter um livro para ler
e não o fazer!
Ler é maçada,
estudar é nada.
O sol doira sem literatura.
O rio corre bem ou mal,
sem edição original.
E a brisa, essa, de tão naturalmente matinal
como tem tempo, não tem pressa...

Livros são papéis pintados com tinta.
Estudar é uma coisa em que está indistinta
A distinção entre nada e coisa nenhuma.

Quanto melhor é quando há bruma.
Esperar por D. Sebastião,
Quer venha ou não!

Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças,
Flores, música, o luar, e o sol que peca
Só quando, em vez de criar, seca.

E mais do que isto
É Jesus Cristo,
Que não sabia nada de finanças,
Nem consta que tivesse biblioteca...

Fernando Pessoa

1. 1. Contextualização

A única literatura honrada é a que pode melhorar o homem.

José Maria Vigil

Iniciamos esta parte do estudo com o título literatura infantil. Importa dizer que antes do surgimento da literatura infantil escrita existia uma valiosa literatura tradicional de transmissão oral, nomeadamente, contos (contos maravilhosos, contos de animais e contos de costumes) e lendas. Já na antiguidade, Platão recomendava às mães que contassem fábulas de Esopo aos seus filhos enquanto lhes dessem de mamar para que, presumivelmente, desde muito cedo lhes indicassem os caminhos da virtude.

Com efeito, o termo literatura infantil está envolto numa certa ambiguidade pois durante séculos não foi acompanhado pela pedagogia a propósito das variantes temáticas e estilísticas que supostamente devem estar em harmonia com a moral, a estética, o didático ou a faixa etária.

Daí a necessidade, na nossa perspectiva, do surgimento da Pedagogia, como meio de adequar o literário às fases do raciocínio infantil, e o livro, como mais um produto pelo qual os valores sociais passam a ser veiculados, de modo a formar na mente da criança práticas associativas que aproximam as situações imaginárias vividas na ficção a conceitos, comportamentos e crenças desejados na vida prática, com base na verosimilhança que os vincula. O literário reduz-se a simples meio para atingir uma meta educativa extrínseca ao texto propriamente dito, reafirmando um conceito, já do séc. XVIII, de A. C. Baumgartner de que “literatura infantil é primeiramente um problema pedagógico e não literário.”

1. 2. A literatura infantil e a sua potencialidade ideológica

Sem alimentarmos querelas, sustentamo-nos em Fernando Azevedo (2006) que defende a existência de uma literatura de recepção infantil, porque escrita por adultos e, frequentemente, também lida por estes. É evidente que a literatura infantil se enquadra nas visões sobre a criança, bem como nas práticas educativas das diferentes culturas. Através dela, a criança tem a possibilidade de alcançar um conhecimento singular do mundo, alargar os seus horizontes em inúmeras perspectivas (cognitiva, linguística e cultural) e obter raízes para uma união forte e efectiva à leitura. Integrando a literatura infantil um amplo e diferenciado corpus que compreende textos directamente destinados às crianças, há outros que pertencem segundo a designação de Juan Cervera (1991) à literatura anexada, obras que não foram escritas expressamente a pensar nas crianças e jovens, mas por motivos diversos, se divulgaram junto deles.

Para Azevedo (2006) a expressão literatura infantil tem sido fonte de alguns constrangimentos, pois nem sempre as marcas estilísticas e/ou estruturais exibidas nos seus textos se identificam com os sujeitos a quem se destinam, distanciando-se por vezes, de literatura de potencial recepção infantil. Evidenciamos que é na entidade receptora, o jovem leitor, que a literatura infantil encontra a sua especificidade, mais concretamente na manifestação de experiências de interacção que origina com ele. De facto, uma das marcas desta forma de comunicação é sem dúvida, a relação triádica que se estabelece entre o leitor e o texto, mediatizada pelos adultos. Sendo assim, todos os membros das comunidades interpretativas responsáveis pela selecção e sendo primeiros receptores do texto literário, originam e são responsáveis pela transformação das crianças em segundos receptores. A investigadora israelita Zohar Shavit (2003) entende que os textos da literatura infantil se configuram frequentemente como ambivalentes, na acepção em que prevêem simultaneamente dois tipos de leitores-modelo diferenciados: o leitor-modelo adulto que selecciona e promove o objecto com que a criança interagirá e construirá saberes, e o leitor-modelo criança com reduzida experiência de vida e sem saberes acerca dos textos e dos seus processos de funcionamento.

A componente icónica, mais que uma mera ilustração, constitui um elemento susceptível de auxiliar decisivamente o leitor a participar cooperativamente no texto e a modificá-lo de acordo com as suas experiências. As ilustrações permitem interpretar, compreender, pois fornecem pistas que ajudam a conhecer determinadas representações culturalmente codificadas, como aquilo que são, por exemplo, os duendes, as bruxas, os dragões, os ogres. O leitor mais experiente pode, deste modo, usufruir de um leque variadíssimo de interpretações, dado o carácter híbrido das variadas linguagens que compõem o texto. Esta visão multifacetada e multifuncional está presente em Azevedo, já por nós citado, ao referir-se à competência enciclopédica do leitor tão necessária para a construção de significados e renovadas visões do mundo.

Neste âmbito, a panóplia de textos levada ao contexto pedagógico deve ser atraente e diversificada.

Com efeito, o mundo actual apresenta modelos sociais e culturais que poderão entrar em choque em termos temáticos e/ou de expressão com alguns textos que apresentam um forte desgaste epocal. As novas estruturas familiares exigem uma actualização dos elementos reinteractivos dos textos, bem como a presença comum do maravilhoso e a elevada carga efectiva e estética que auxilia a criança a interagir. Concordamos e partilhamos da mesma opinião de Jacqueline Held (1987:183), de que este objecto estético com que a criança interagirá é constituído por textos susceptíveis de emanciparem o imaginário dos receptores mais jovens e de lhes permitirem reencontrar o uso lúdico, pessoal e criativo da linguagem.

Mas, retomando a perspectiva da Literatura Infantil, observamos que têm sido várias as querelas acerca da existência da literatura infantil, Johann Goethe dizia que:

O declínio da literatura indica o declínio de uma nação.

De facto, compete à Literatura Infantil o nobre dever de despertar o gosto pela leitura.

Debrucemo-nos então um pouco sobre a sua história.

1. 3. Perspectiva diacrónica da literatura

Averiguamos que a origem da literatura escrita destinada a crianças ocorreu no século XVII com a decadência do sistema medieval. Em 1539, João de Deus introduziu ideias inovadoras na aprendizagem da leitura recorrendo a imagens e jogos com a primeira cartilha portuguesa Cartilha para aprender a ler.

Com efeito, afirmação social da burguesia determinou o surgimento de novas instituições, destacando-se a família e a escola pois até a esta data a criança era pouco considerada socialmente. Até ao século XVII a criança era perspectivada como um adulto em miniatura. Com o processo de modernização e dada a constatação da fragilidade da criança emergiu a necessidade de a proteger, condenando-a, contudo, ao isolamento, ministrando-lhe obras com intuítos mais religiosos que pedagógicos. Perante a necessidade de a alfabetizar, é nesse contexto que surge a escola. O livro endossado de valores burgueses mediatizou a vontade do mundo adulto. Perspectivamos então o seu marco inicial em 1697 com a publicação de “Histoires ou Contes du Temps Passé”, de Charles Perrault. É com o Romantismo que a literatura infantil se afirma. De acordo com Aguiar e Silva (1991:13) «O código semântico-pragmático da literatura romântica, ao privilegiar o sonho, a transracionalidade, a ingenuidade (enquanto valor contraposto a artísticidade), os mitos do paraíso perdido, da pureza originária e da inocência primordial, possibilitava atribuir à temática da literatura infantil e aos textos literários destinados às crianças uma relevância que implícita e explicitamente lhes era recusada pela poética aristotélica e horaciana e pelas poéticas delas derivadas»⁴ⁱⁱ. Surge a literatura de cordel sob a forma de folhetos mediatizados por cegos, nas ruas.

Durante o século XVII, as alterações sociais, económicas e educacionais modificam a visão que os adultos detinham das crianças. Podemos constatar essa transformação na afirmação de Zilberman (1987: 44)

É a ascensão da ideologia burguesa (...) promovendo a distinção entre o sector privado e a vida pública, entre o mundo dos negócios e a família, provoca uma compartimentação na existência do indivíduo, tanto no âmbito horizontal, opondo casa e trabalho, como na vertical, separando a

⁴ Nótula sobre o conceito de literatura Infantil», in Domingos Guimarães de Sá, *A Literatura Infantil em Portugal. Achegas para a sua história (Catálogo bibliográfico e discográfico)*, Braga, Editorial Franciscana, (1981:13)

infância da idade adulta e relegando aquela à condição de etapa preparatória aos compromissos futuros.

As bases da Literatura Infanto-Juvenil edificam-se quando se repensa a educação para além do ensino da leitura e do cristianismo. Paralelamente, regista-se um movimento de grande interesse por tudo o que diz respeito ao passado. As narrativas estrangeiras assumem extrema importância, *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe e *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift obtiveram um estrondoso sucesso junto dos mais novos. Decisivamente, com as Invasões Francesa e a generalização das ideias liberais a Literatura Infantil adquire alguma autonomia.

Estas novas ideias fazem emergir no século XIX inúmeras obras direccionadas para o público infantil, também devido ao surgimento de várias ciências, nomeadamente a psicologia. Mas só uma minoria privilegiada tinha acesso a esses textos, fruto do contexto histórico que se prendia com razões sócio culturais e económicas. Os autores escreviam em função das suas experiências pessoais, transmitindo optimismo, tristeza, desencanto, pobreza, riqueza, ...todavia para um universo infantil restrito.

Todavia, a influência estrangeira marcada pela publicação dos *Kinder-und Hausmärchen* (Contos para a infância e para o lar) dos irmãos Jakob e Wilhelm Grimm traduziu-se numa recolha do património oral por parte dos nossos escritores. Salientamos Almeida Garrett que escreveu *Romanceiro* (1843) e *Contos e Fábulas* (1853), seguindo-se Guerra Junqueiro, Adolfo Coelho e Antero de Quental. A nosso ver, a importância do carácter lúdico na formação das crianças mereceu uma atenção especial por parte dos adultos.

De referir que o início do século XX impulsionou o surgimento de várias obras para crianças e de um crescente estudo sobre a infânciaⁱⁱⁱ. A escolaridade passou a ser gratuita e obrigatória. Entre as obras para a infância surgidas figuram nomes como Virgínia de Castro e Almeida, Aquilino Ribeiro, Jaime Cortesão, entre outros, que ilustram a «época de ouro da literatura para a infância» (Gomes, 1997: 22).

Mas, com o Estado Novo verifica-se um recuo significativo na educação, a escolaridade obrigatória passa de quatro anos para três, leccionam-se conceitos que valorizam e enaltecem o carácter ideológico do estado e a literatura de cariz nacionalista. Inevitavelmente, insurgiu uma literatura direccionada para o humor e a crítica. Aquilino Ribeiro, Sidónio Muralha, Alves Redol, Ilse Losa, Matilde Rosa Araújo e Maria Rosa Colaço, entre outros, questionaram a realidade social.

O nosso estudo revelou-nos que, sucessivamente, as mudanças políticas e socioeconómicas alteraram a visão da educação, condenando-a a não prosseguir um percurso linear ascendente.

De referir, que a iniciativa privada da Fundação Calouste Gulbenkian em 1958 contribuiu, de forma decisiva, para relançar o problema da necessidade de criar e desenvolver hábitos de leitura em Portugal. A literatura para a infância, a partir da década de 70, do século XX, ganhou destaque na sociedade portuguesa pela importância que assumiu no desenvolvimento das competências literárias nas crianças. Vários escritores, citamos, entre outros, Matilde Rosa Araújo, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Maria Alberta Menéres, António Torrado, deram continuidade a publicação de obras destinadas ao público infantil. Simultaneamente, foram surgindo estudos problemáticos com uma nova visão e entendimento sobre a leitura infantil, sustentados pela proclamação, na década de 70, pela UNESCO⁵, de 1974 como o Ano Internacional do Livro Infantil e o ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança. Estas iniciativas internacionais desencadearam e suscitaram nos responsáveis pela educação em Portugal, a introdução nas Escolas do Magistério Primário, do estudo da literatura para a infância. A então Direcção Geral do Ensino Básico organizou colóquios e distribuiu livros pelas escolas do ensino primário e pelas bibliotecas escolares (Rocha, 2001:100). As editoras atentas a este movimento lançaram novas colecções de livros infantis, divulgando textos de autores portugueses, sendo possível ainda actualmente encontrar algumas dessas publicações no mercado, ainda que de forma descontinuada, nomeadamente as colecções “Asa Juvenil”, Edições Asa; “Caracol”, da Plátano Editora “Pássaro Livre” e “Sete Estrelas”, da Livros Horizonte.

Importa salientar, que no início da década de 80, alguns municípios interessados, o Instituto Português do Livro (IPL), alguns bibliotecários e a Associação Portuguesa de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas (BAD) começaram a dar voz aos seus intentos e a tentar mudar a situação da leitura pública em Portugal. Contudo, só em 1986, através de um despacho da Secretaria de Estado da Cultura (Despacho 23/86 de 11 de Março), começaram a ser dados os primeiros passos rumo à implementação de uma rede de leitura pública. O Instituto Português do Livro e da Leitura, por incumbência do Estado, desenvolveu e aplicou, em 1987, um plano de leitura pública, mais tarde prosseguido pelo Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro. O governo

⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

comprometia-se, por esta via, a prestar apoio técnico e financeiro aos municípios interessados em criar ou renovar as suas bibliotecas, através da realização de contratos-programa (Decreto-Lei nº 111/87 de 11 de Março), desde que obedecessem a determinadas directrizes relacionadas com o fundo documental, espaço, dinâmica, etc. (Nunes, 1998).

Resultados de estudos publicados na primeira década de noventa, anteriores ao lançamento do programa da Rede de Bibliotecas nas escolas portuguesas, relacionavam bons níveis de desempenho em leitura com a existência ou frequência de bibliotecas nos estabelecimentos de ensino.

(Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, 1993; Inês Sim-Sim e Glória Ramalho, 1993)

Uma outra preocupação é que nos últimos anos, as novas tecnologias impuseram-se, competindo ferozmente com o livro. Estamos na era da inclusão digital.

É claro que meus filhos terão computadores, mas antes terão livros.
Bill Gates.

As mudanças tecnológicas e a nova organização social exigem leitores fluentes e com níveis literácitos elevados e abrangentes. Nesta perspectiva Abramovich (1997:16) salienta:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

Sabendo nós que as competências de literacia são determinadas pelas práticas de leitura quotidiana, e supostamente pelas aprendizagens realizadas ao longo da vida, é notável a desigualdade económica baseada na escassez dessas. Escreveram a este propósito, Jane Braunger & Jan patrícia Lewis (Modelos e práticas em Literacia, 2006: 140),

Assinalam que a chave para o sucesso em literacia reside na criação de oportunidades plurais de interacção com os materiais literácitos, assegurando que estes para além de significativos e relevantes para os alunos, deverão ser-lhes acessíveis na multiplicidade dos contextos em que eles se integram e movimentam.

Ora tal citação implica que a Literacia, um saber em uso, requer actividades plurais, de forma a desenvolver competências, várias.

O mundo é um belo livro, mas com pouca utilidade para quem não sabe ler.
Carlo Goldoni

Actualmente, a literacia implica saber ler o mundo, pois, os textos infantis encerram em si não somente valores literários, mas também valores estéticos, sociais e éticos, veiculando paradigmas de comportamento e de forte potencial formador. Através do nosso estudo, verificamos que as obras concernem em si as preocupações de várias ordens: ambientais (em defesa de animais domésticos, espécies em extinção, ecologia, ...). Exemplificamos algumas dessas obras: “O ouriço-cacheiro espreitou 3 vezes” de Maria Alberta Menéres (1981); “Um gato sem nome” de Natércia Rocha (1992), com ilustrações de Michele Iacocca, foi inclusivamente premiado com “o Prémio O Ambiente na Literatura Infantil”.

Recentemente, António Mota (2003) publicou o texto icónico “O sonho de Mariana”, que para além de traduzir a preocupação ambiental, complementou-o com o estudo do ciclo da água, fazendo despertar os leitores para a preservação da água pura, conduzindo-os decerto, à tomada de atitudes responsáveis, face a este problema. Luísa Dacosta (1974), em “O elefante cor-de-rosa” abordou as questões multiculturais. Alice Vieira (2005), em “A fita cor-de-rosa,” com ilustrações de André Letria fez sobressair o problema da velhice e a sua especificidade, consciencializando os mais novos deste problema da sociedade contemporânea. As questões políticas são igualmente abordadas na literatura infantil. Luísa Ducla Soares (2002) em o “O soldado João” manifesta o desejo de alcançar a paz. A luta pela igualdade é visível em “O rei Escamiro Ramiro” «Passou a sentar-se num banco igual aos outros» (Torrado, 1981: 14). Luísa Ducla Soares (1994) apresenta um novo conceito de família em “Os ovos misteriosos”. Da Europa chegaram-nos textos infantis cujos objectivos são minorar e aceitar diferenças, destacamos “O sapo apaixonado” de Max Velthuijs, entre muitos outros que poderíamos referir.

Confirmamos com esta breve análise que a concepção teórica dos textos infantis se prende com inquietações da sociedade adulta, inculcando, subtilmente, mensagens formativas, na assunção do papel indispensável da leitura como meio de formação de cidadãos literários. Seguramente que a literatura infantil sustenta a valorização da criatividade e da independência, mas deve, sobretudo, desenvolver o sentido crítico e o não conformismo, através do automatismo da leitura rápida e da compreensão de textos. A este propósito, François Ruy Vidal^{iv} dizia, ironicamente, que “as crianças não são imbecis”, também Eça de Queiroz comentava “a criança portuguesa é excessivamente viva, inteligente, imaginativa”, todavia, acrescentava que “Em geral, nós outros, os

Portugueses só começamos a ser idiotas quando chegamos à idade da razão”. De facto, nem sempre nós os adultos conduzimos sabiamente as crianças. Continuamos, obsessivamente, a insistir no velho leit-motiv, convínhamos que é mais fácil. Esquecemo-nos que a educação é um processo dicotómico, interventivo e dinâmico. Etnologicamente, as palavras “educação” e “processo” reúnem em si um carácter dinâmico. Sendo assim, as crianças devem ser expostas a variadíssimas experiências pedagógicas, instrumentá-las para fazerem face ao dinamismo social, lerem para além do presente, impedindo o conformismo e o comodismo. Reafirmamos o carácter crítico da educação, obviamente que a herança cultural é importante mas a evolução e as novas tecnologias reconfiguram, sistematicamente, a educação.

1. 4. Na senda das novas literacias

Assumimos então, que é imperioso que os nossos leitores sejam possuidores das novas literacias para desenvolverem competências que lhes permitam compreender os média, as tecnologias, a informática, pois sendo eles, “nativos digitais” nesta “Geração multi-ecrã” (Pinto, 2008)^v, citando Buckingham, (2003), importa saber qual o papel da escola para esbater as diferenças e não criar uma nova divisão, há que instrumentar pedagogicamente os alunos para as novas necessidades do mundo. Mais adiante retomaremos esta temática.

De entre muitas definições de literacia, seleccionamos a do relatório PISA, (2001:9), que passamos a citar:

A literacia refere-se à capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade.

A literacia estende-se para além da aprendizagem e do domínio das técnicas de leitura e de escrita, incluindo, entre outras, a capacidade de interagir, possibilitando a integração efectiva e integral da pessoa, através de um raciocínio crítico. A este propósito, Ana Benavente, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila (A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica, 1996:22) consideram que a literacia designa as capacidades de processamento da informação escrita da vida quotidiana, sendo concebida como uma chave para o sucesso

escolar e para uma efectiva participação no mercado de trabalho, na comunidade e no exercício da cidadania.

No relatório “A Dimensão Económica da Literacia em Portugal”⁶ emergem conclusões de crucial importância para Portugal, que passamos a citar:

“Em primeiro lugar, existem grandes diferenças entre os níveis e a distribuição das competências de literacia tanto no interior dos países como entre eles. Portugal apresenta os níveis mais baixos de competências de literacia de entre todos os países onde se realizaram inquéritos até à data;

Em segundo lugar, na maioria dos países, as diferenças entre os valores médios de literacia são importantes no plano individual uma vez que valores mais elevados traduzem-se em melhor acesso à educação, emprego mais estável, melhores salários, melhor saúde e em níveis mais elevados de participação social. A este respeito, Portugal é atípico, porque os valores de literacia têm pouco impacto no sucesso individual no mercado de trabalho, salvo ao nível mais elevado de literacia – um fenómeno que se presume decorrer do baixo nível geral de competências de literacia e da baixa intensidade em literacia da maioria dos empregos no país; Em terceiro lugar, os ambientes pobres em literacia influenciam de forma adversa o desempenho das instituições sociais e económicas, designadamente as escolas, as organizações da comunidade e as empresas;

Em quarto lugar, a literacia é importante à escala macroeconómica. As diferenças nos valores de literacia apurados nas populações dos países da OCDE explicam cabalmente quase 55 por cento de diferenças na taxa de crescimento a longo prazo do PIB nacional per capita. A existência de uma elevada proporção de adultos com baixos níveis de literacia inibe, pois, o crescimento económico a longo prazo. Numa outra análise encomendada pelo Ministério da Educação Português (Coulombe e Tremblay, 2009), a diferença de competências de literacia dos recém-chegados ao mercado de trabalho português, relativamente aos restantes 14 países da OCDE, corresponde a 47,5 por cento da diferença existente no crescimento efectivo do PIB per capita entre Portugal e a média dos países da OCDE. A restante parte da diferença do PIB per capita entre Portugal e a média dos países da OCDE é explicada pelo défice relativo de capital físico, pela baixa taxa de emprego e pelo atraso tecnológico.

⁶ Da autoria de DataAngel Policy Research Incorporated, Edição do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), de Novembro de 2009.

Por último, melhores níveis nos valores de literacia da população adulta deverá render benefícios económicos e sociais significativos a Portugal, mas a sua obtenção dependerá do êxito da aplicação de medidas activas para estimular a procura de literacia na economia e na sociedade”.

Confirmamos que as conclusões deste trabalho são preocupantes uma vez que destacam três motivos que impedem o nosso país de se igualar aos demais da Europa que apresentam maiores níveis de literacia e de desenvolvimento económico. Primeiro, porque a literacia exerce influência directa na capacidade de criar riqueza; segundo, o défice de literacia origina desigualdade social com notórias consequências na educação e na saúde, e, por último, baixos níveis de literacia reduzem as possibilidades de emprego e a eficácia de investimento público, contribuindo assim para o empobrecimento económico e cultural.

Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho activo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como o seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o género em questão.

(RCNEI, 1998:144).

Creemos poder afirmar que a leitura exige compreensão. Só assim dará ao leitor, novas e renovadas visões do mundo.

1. 5. Rumos para a literacia

O importante é motivar a criança para leitura, para a aventura de ler.

Ziraldo

Continuamos o nosso estudo reflectindo sobre o impacte do Plano Nacional de Leitura (PNL), já por nós referido, lançado em Junho de 2006, uma iniciativa do governo, da responsabilidade do Ministério da Educação cujo objectivo principal é elevar os níveis de literacia dos portugueses. De facto, este projecto tornou possível a implementação de hábitos de leitura diários, dado o envolvimento das escolas, das bibliotecas escolares e públicas e de outras iniciativas e organizações sociais. Esta promoção da leitura quotidiana tem continuamente cativado e conquistado jovens

leitores, assumindo extrema importância no desenvolvimento das competências literárias dos alunos. Entretanto, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico também marcou presença o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP).

É possível afirmar que existe uma relação directa entre o grau de desenvolvimento linguístico à entrada do 1º Ciclo e o sucesso aí alcançado, em particular nos primeiros anos. Concretamente, o domínio da oralidade é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita (...) pelo que aquele desenvolvimento deve ser estimulado desde o ensino pré-escolar, sendo o papel do professor do 1º Ciclo crucial.

(Brochura Desenvolvimento Linguístico, 2007:6)

Com efeito, o PNEP é um programa de formação em rede, regido por três grandes princípios:⁷

- i) A formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento;
- ii) A formação dos professores visa a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula;
- iii) A formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola. O PNEP foi iniciado no ano lectivo de 2006/2007, com o objectivo de melhorar particularmente, os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes, com aplicação de metodologias inovadoras na sala de aula, baseadas em princípios orientadores nas brochuras sabiamente compiladas por técnicos de educação que oportunamente farei referência.

O desenho do Programa Nacional de Ensino do Português a nível metodológico assenta num processo formativo centrado no grupo turma, a partir da avaliação e reflexão da aprendizagem, apostando e investindo na experimentação e definição de estratégias gradualmente mais eficazes na prática do ensino e aprendizagem da língua. A formação é acompanhada em regime tutorial presencial na sala de aula. São objecto de estudo com base na análise nos Novos Programas de Português do Ensino Básico e do Novo Acordo Ortográfico e em transversalidade com o Currículo Nacional, quatro

⁷ Definidos no Diário da República, 2.ª série — N.º 8 — 11 de Janeiro de 2007, no Despacho n.º 546/2007, de 30 de Agosto de 2006, por despacho da Ministra da Educação, Maria de Lurdes Reis Rodrigues.

blocos temáticos: O Desenvolvimento da Linguagem Oral, O Ensino da Leitura, O Ensino da Expressão Escrita e a utilização do computador como recurso de aprendizagem da Língua, por adultos e crianças. O trabalho desenvolvido pressupõe a definição de estratégias e a aplicação de metodologias eficazes que conduzam a um ensino e aprendizagem da língua com sucesso. Parafraseando André Maurois:

A leitura de um bom livro é um diálogo incessante: o livro fala e a alma responde.

Já Sim Sim afirma que,

Ensinar a ler eficazmente implica possuir um nível elevado de conhecimento da língua em que se ensina a ler, no nosso caso do Português, uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências que resultam de processos de aquisição natural e espontânea, como são a compreensão e a expressão oral, e dos processos e estratégias pedagógicas que devem enformar a aprendizagem de competências secundárias, como são a leitura e a expressão escrita.

(Sim-Sim, 2001: 52)

1. 6. Da literacia aos novos rostos

Num outro ângulo de reflexão, para Sardinha e Azevedo (2009:11) a preocupação da escola actual é de que todos os alunos manifestem elevados desempenhos ao nível da literacia. Embora não exista uma fórmula mágica que conduza a esse objectivo, sabemos que existem alguns princípios que, conjugados com a investigação teórica e aplicada, e com o know how dos profissionais envolvidos no terreno, podem originar a diferença e atingir níveis de literacia satisfatórios. Começamos então, por discutir o carácter ideológico da linguagem humana, que segundo Pereira, para além de um excelente veículo de comunicação, instrumento de pensamento e aprendizagem e de objecto de fruição estética a linguagem humana, é também, uma poderosíssima arma social. Com base nesta autora, explicamos que a linguagem verbal é o meio mais poderoso de configuração e transmissão das ideologias sociais.

Pereira define “ideologias” como o conjunto das perspectivas “naturalizadas”, “normalizadas” e “comumente aceite” sobre uma determinada realidade sociocultural. Afirma ela, baseada noutros autores, que qualquer discurso é ideologicamente

“enviesado” (biased), porque é sempre manifestação de modelos culturais que traduzem um determinado ponto de vista e ao mesmo tempo silencia outros modelos, desvalorizando-os e desconsiderando-os. Efectivamente, quem produz um texto faz normalmente uso de modos estereotipados de representar determinados grupos e que se caracterizam por obedecer a determinadas relações de poder historicamente estabelecidas e convencionadas. É inevitável, que cada evento de literacia em que participamos é estruturado por e contribui para estruturar ideologias e configurações sociais... a não ser que possamos praticar uma literacia crítica, ou seja, ir além da mera utilização de textos mas realizando pertinentemente uma análise que questione os significados e a influência neles exercida pelo poder social oculto. Assim, um leitor capaz de praticar uma literacia crítica acede a um maior controlo dos significados, e realiza inferências que o capacitam ver por trás da cortina linguística, reflectindo e até subvertendo a ideologia que os sancionou. Sempre baseados em Íris Pereira (Modelos e Práticas em Literacia) vejamos a vontade manifestada pelas escolas e a importância que assumem na realização e formação de uma pedagogia da literacia crítica. A educação tradicional sempre promoveu textos de natureza ideológica que serviam determinados interesses sociais associados a classes sociais específicas. Bernestein, 1990; Gee, 1996; Christie & Mission, 1998; O'Brien & Comber, 2000; (Azevedo & Sardinha, 2009:20). Verificamos que na literatura recente há três modelos teóricos da pedagogia da literacia, considerados relevantes, para melhor entendermos o contexto de promoção e o papel pedagógico da literacia crítica no seio da educação neste domínio do conhecimento. Cada um dos modelos inclui um conjunto de quatro capacidades, que sistematizam o que se considera necessário ensinar e aprender em contexto pedagógico para o desempenho competente de práticas de literacia.

Analiseemos então o quadro.

Quadro 1 – Modelos teóricos da (pedagogia da) literacia.

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

Fonte: Azevedo & Sardinha, Modelos e Práticas em Literacia, 2009: 21).

Sublinhamos, que em todos eles se destaca como um dos aspectos mais importantes, a dimensão crítica da literacia, e por conseguinte a pedagogia da literacia, considerando que, a aprendizagem da “dimensão crítica” emerge naturalmente num contexto pedagógico enriquecido com situações cuja consecução implique a mobilização autêntica da leitura e escrita de textos que permitam a construção de significados pessoalmente relevantes para os “aprendizes”. Importa salientarmos, que a consciencialização crítica reverta na implicação activa e informada dos alunos na remodelação dos textos e consequentemente na intervenção construtiva de projectos de acção social, “to get things done in the world” (Comber, 2001 a:1).

Constatamos que são muitas as dificuldades para promover e instituir uma pedagogia de literacia crítica. De facto, na mesma sala de aula, entre os alunos verificam-se desacertos sociais com relações de poder que constroem amizades entre eles. Assim verificamos, que esta aprendizagem é um acto político na sala de aula que poderá corrigir, reeducar, libertar e facultar oportunidades iguais a alunos vítimas de injustiça social, contribuindo para a exclusão social, educando para a cidadania. (Azevedo & Sardinha, 2009:31)

Da nossa observância das sociedades modernas repletas de uma crescente diversidade social, étnica e cultural, sobressalta uma inquietação que nos conduz à

necessidade do desenvolvimento imediato de tal posicionamento político nas salas de aula.

O interesse pela literacia científica eclodiu nos Estados Unidos nos anos 50 do século XX, para sustentar uma efectiva resposta científica e tecnológica, deste país, perante o lançamento do SputnikK soviético. Este propósito é bem explícito em Waterman (1960:1349): “O progresso em ciência depende, em grande medida da compreensão e apoio público a um programa sustentado de educação em ciência e de investigação”. Perante uma sociedade de cada vez maior sofisticação científica e tecnológica era imperioso que as crianças e jovens americanos adquirissem competências para fazer face a esse desafio. A ciência e a tecnologia são reconhecidas como de extrema importância para o progresso e desenvolvimento económico das sociedades ocidentais. E, recentemente, o programa trienal PISA (Programme for International Student Assessment) da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) sobre conhecimento e competências de jovens de 15 anos (2003:193) dá uma concepção de literacia científica de uma forma bastante ampla:

A literacia científica é a capacidade de usar o conhecimento científico, de identificar questões e de desenhar conclusões baseadas na evidência de forma a compreender e a ajudar à tomada de decisões sobre o mundo natural e das alterações nele causadas pela actividade humana.

Com o nosso estudo verificamos, que a promoção da literacia científica se reverte de extrema importância ao nível individual (visão micro), em diversos aspectos, tais como: na tomada de decisões, empregabilidade, no aspecto intelectual e estético e na ética, contribuindo para uma melhor aceitação dos outros e das suas diferenças. Ao nível social (visão macro), reflecte-se no desenvolvimento económico do país, no apoio às políticas públicas da ciência, nas expectativas dos cidadãos e na influência dos decisores políticos.

Debrucemo-nos agora um pouco sobre a literacia e a numeracia. O primeiro estudo efectuado em Portugal sobre literacia por Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996:7), avaliava de forma directa as competências de leitura, escrita e cálculo. Países e organizações (UNESCO, OCDE e UE) manifestavam a preocupação de conhecer o nível multidimensional das competências das populações, realçando a capacidade de compreender e de reflectir sobre a informação escrita, de modo que cada indivíduo pudesse participar de forma activa na sociedade. Os autores entenderam que a literacia

abrange três dimensões: “ (...) a literacia em prosa, a literacia documental e a literacia quantitativa (...)”. Indicaram que, para avaliar as competências de literacia, é necessário recorrer a diferentes tipos de tarefas, tais como: “leitura e interpretação de textos em prosa (...); identificação e uso da informação (...); aplicação de operações numéricas (...).

Sardinha (2005) considera que a numeracia e a literacia podem e devem ser trabalhadas de forma transdisciplinar, desenvolvendo-se mutuamente e beneficiando o desempenho dos alunos nestas duas áreas do saber. O ensino/aprendizagem da matemática no ensino básico não se circunscreve em si mesmo, exige a participação de outras áreas do saber e a existência de experiências de aprendizagem diversificadas. Sendo assim, segundo o DEB⁸ (2001:59):

É importante sublinhar que, na escola básica e em qualquer dos ciclos, a matemática não pode e não deve ser trabalhada de forma isolada, nem isso está na sua natureza. Pelos instrumentos que proporciona e pelos seus aspectos específicos relativos ao raciocínio, à organização, à comunicação e à resolução de problemas, a matemática constitui uma área do saber plena de potencialidades para a realização de projectos transdisciplinares e de actividades interdisciplinares dos mais diversos tipos.

Estamos conscientes que o ensino/aprendizagem exige uma visão global do conhecimento, promove a interdisciplinaridade e a articulação dos saberes das diferentes áreas e desenvolve a competência enciclopédica. Consideramos que a aprendizagem pode ser facilitada, se os contextos forem motivadores, possibilitando aos alunos um contacto activo e efectivo com textos e materiais culturais da sua comunidade, e lhes seja permitido exercer uma literacia crítica sobre os mesmos. Os contextos serão motivadores quando permitem:

- * Escolha – se os alunos puderem escolher as actividades de aprendizagem, investem mais nelas;
- * Desafio – resultam cognitivamente mais interessantes as actividades que apresentam desafios aos alunos;
- * Controlo – um aluno torna-se mais autónomo a partir do momento em que controla as aprendizagens que realiza;

⁸ Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*, Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação

- * Colaboração – A motivação e a persistência são alimentadas pela cooperação e interação social;
- * Construção do conhecimento – A motivação cresce proporcionalmente com a construção de aprendizagem;
- * Avaliação – é fundamental a avaliação sobre o que foi aprendido e de que forma essa aprendizagem faz crescer pessoalmente e socialmente.

Fonte: (Azevedo, Modelos e Práticas em Literacia, 2009:226, (adaptado de Brozo & Simpson, 2003:23)

Pudemos constatar com este breve estudo, que literacia não concerne só em si a aquisição de um conjunto de habilidades e conhecimentos, mas também, e sobretudo, é o obter de um conjunto de práticas sociais relacionadas com a leitura e a escrita num determinado contexto específico. (Azevedo & Sardinha, 2009: 253)

CAPÍTULO 2 - A LEITURA

Nunca ninguém se perdeu. Tudo é verdade e caminho.

Fernando Pessoa

2. 1. Contextualização

A leitura nutre a inteligência.
Sêneca

O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar... É evidente que se pode sempre tentar. Vejamos: “Ama-me!” “Sonha!” “Lê!”. “Lê, já te disse, ordeno-te que leias!”

- Vai para o teu quarto e lê!

Resultado?

Nada.

Ele adormeceu sobre o livro (...).

- Ele acha que as descrições são demasiado longas. Temos de o compreender, estamos no século do audiovisual, evidentemente, os autores do século XIX tinham de descrever tudo...

- Mas isso não é razão para o deixarmos saltar metade das páginas!

(Daniel Pennac, em Como um romance, 1996:11-12)

Também Inês Sim-Sim (2001) afirma que

Os dados revelam-nos que não só os alunos portugueses não sabem e não gostam de ler, como também os professores confirmam as suas dificuldades em ensinar a ler todas as crianças.

Ler é um acto mágico que propicia viagens mágicas através de florestas de palavras, por caminhos de séries de letras criteriosamente arrumadas que é imperioso conhecer. Contudo, ao entrar na escola a criança esbarra num emaranhado de símbolos, unidades e códigos que é urgente dominar para que a magia do acto de ler se processe. E, por vezes entre o mundo maravilhoso sonhado e a realidade monótona das sílabas arrumadas, espartilhadas em palavras isoladas e desinteressantes, dos primeiros tempos de escola, instala-se o desinteresse e a indiferença. Para inverter ou contrariar esta realidade morosa, é determinante que se aprenda a ler, lendo, ou seja, proporcionar e desenvolver estratégias que facilitem a decifração, a emergência rápida no mundo fantástico da decifração e da leitura eficiente. Decifrar ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência das letras com a continuidade dos sons correspondentes na respectiva língua. A rápida ou não identificação das palavras depende do contexto e da familiaridade que a criança tem com as mesmas. Daí que contextos propícios à aprendizagem da leitura sejam determinantes para a formação dos novos leitores. O conhecimento que o leitor possui sobre os padrões ortográficos determina a facilidade ou dificuldade na identificação dos grafemas. Aprender a ler não

é um acto natural, uma vez que requer que o aprendiz de leitor seja sujeito a um ensino explícito, sistematizado e consistente. “Ao ensino formal da leitura deve estar subjacente um longo caminho de enamoramento com a linguagem escrita.” Linnea Ehri (1997) Esta pedagoga sugeriu um percurso faseado para a aprendizagem da leitura: fase da leitura pré-alfabética, fase da leitura parcialmente alfabética e fase da leitura totalmente alfabética. É de crucial importância que as crianças contactem precocemente com materiais escritos, audições de histórias, provérbios, anedotas, lengalengas, dramatizações diversificadas, jogos fonológicos, actividades estas que deverão ser acompanhadas paralelamente com o desenvolvimento de pré-requisitos facilitadores da escrita e da leitura: coordenação motora, conhecimento do esquema corporal, domínio da lateralidade, discriminação auditiva e visual, destreza manual e mental, em suma, reunir as condições inerentes à prontidão para a iniciação da leitura em formato escrito ou digital. Está confirmado que leitores emergentes são oriundos de contextos familiares ricos em oferta diversificada de experiências de leituras pela voz de outros, contacto directo com os livros: exploração da capa (distinguir entre desenho e escrita, preconizando a organização horizontal e linear desta, assim como a orientação das letras), lombada e contracapa, antecipação do conteúdo através das imagens, jogos de descoberta, viagens imaginárias, favorecendo assim o sucesso posterior na aprendizagem da leitura. Pois este contacto influencia a vontade de aprender a ler. Obviamente que todas estas descobertas dependem, sem dúvida, da cultura literária da família.

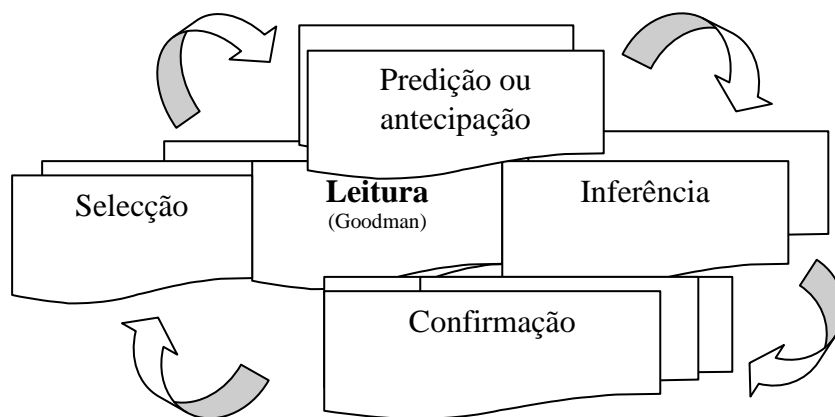
2. 2. Ambientes, contextos e compreensão leitora

Estando nós no século XXI, é emergente a proficiência na leitura para qualquer cidadão, o qual possa intervir com responsabilidade na sociedade que integra. Segundo Cerrillo (2006:33), leitura “é uma actividade cognitiva e compreensiva enormemente complexa, na qual intervêm o pensamento e a memória”.

A compreensão é fundamental no acto de ler, sendo influenciada pelas vivências anteriores do leitor, sejam elas linguísticas ou do mundo que o rodeia, recorrendo a elas, para estabelecer ligações e dar sentido ao que lê. Sardinha (2005), citando Goodman,

diz que quando a leitura é realizada num contexto real, a criança antecipa facilmente a palavra que se segue, libertando-se da dependência da recodificação fonológica. Estando o reconhecimento automático da palavra dependente da maior ou menor familiaridade que a criança tem com ela. A compreensão da leitura envolve e recorre a várias estratégias, apoiamo-nos em Magalhães (2006), para melhor explicitar o processo da compreensão, visualizando o figurino.

Esquema 1 – Estratégias envolvidas na leitura.



Fonte: Azevedo & Sardinha, Modelos e Práticas em Literacia (2009: 116).

Debrucemo-nos um pouco nestes processos implícitos na compreensão leitora.

Na selecção – o leitor selecciona as indicações mais úteis e produtivas que o texto fornece para não sobrecarregar a sua memória com informação desnecessária. Com base na selecção efectuada o leitor efectua predições ou antecipações – ele procura prever os finais das palavras, frases, títulos, contos... (O aperfeiçoamento desta capacidade aumenta a velocidade da leitura).

Os leitores predizem sobre a base dos índices a partir da sua selecção do texto com base nas suas predições.

(Goodman, 1990:17)

A inferência é uma estratégia que o leitor utiliza para completar os conhecimentos linguísticos, conceptuais e esquemas armazenados na sua memória para inferir o que não consta ou não está implícito no texto. Todavia, nem sempre as inferências realizadas estão correctas, então, recorre à confirmação - o leitor auto controla a leitura validando as suas inferências e desenvolve a auto-correcção.

Num recente estudo, em *Modelos e Práticas em Literacia*, Sardinha, (2009:116) cita que, estes passos, são corroborados por Sim-Sim & Viana (2007:58), no recente estudo *Para a Avaliação de Desempenho da Leitura* e são descritos da seguinte forma:

A compreensão da leitura, qualquer que seja o tipo de texto, implica a mobilização de estratégias que permitam desenvolver e interpretar o significado de frases, parágrafos e palavras em sentido literal ou figurado, facultando o uso adequado da informação obtida na construção do sentido total ou parcial do texto.

Segundo Goodman, (1999:15), parece-nos importante citar o seu pensamento, ainda em relação aos mecanismos que envolvem a compreensão e o processo da leitura, que ele considera igual, em qualquer língua.

A relativa capacidade de um leitor em particular é obviamente importante para o uso exitoso do processo. Mas também é importante o propósito do leitor, a cultura social, o conhecimento prévio, o controle linguístico, as atitudes e os esquemas conceptuais. Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura. Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentarão variações no que se refere à compreensão do mesmo, segundo a natureza de suas contribuições pessoais ao significado. Podem interpretar somente de acordo com a base do que conhecem.

Partilhámos da sua opinião, confirmada em 2002, por Poersch de que a leitura tem como objectivo a compreensão do texto, sendo esse um mediador entre o escritor e o leitor.

A leitura como um acto de comunicação que leva o leitor a construir intencionalmente na sua mente, através da percepção de sinais impressos (processamento bottom-up) e da ajuda de elementos não verbais (processamento top-down), uma substância de conteúdo similar ao que o escritor queria expressar através de uma mensagem verbal.

(Poersch, 2002:85)

Sardinha, (2009:116), afirma que

É urgente, implementarmos estratégias, uniformizadas em todos os projectos educativos, envolvendo todos os docentes, para avaliarem, analisarem e reflectirem sobre as competências literárias dos nossos alunos.

Sim- Sim explica que

Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que pode ser escrito pode ser lido.

(Inês Sim-Sim, Brochura O Ensino da decifração, 2009. 9).

Inevitavelmente que, não podemos falar de leitura sem remetermos para o papel da compreensão. Esta deverá estar sempre presente na interacção do leitor com o(s) texto(s). Não basta, pois, interpretar ou seja não passar da superfície do texto. Sobre esta temática Lídia Jorge fez a seguinte asserção:

É importante a primazia dada à leitura, à escrita como objectivos prioritários de aprendizagem. É importante que a interpretação, também actividade fundamental da aula, seja encarada como momento de compreensão e não de exercício meramente formal, prisioneiro numa rede de sinais gramaticais afastados da expressão, da vida, do saber útil à língua e à imaginação.

Noesis, nº 32

Todos os seres humanos parecem estar predeterminados para a produção e compreensão das linguagens, sendo os factores sociais e culturais determinantes, como sublinha José Morais (1997: 193) ao afirmar que a

Aprendizagem da leitura é um produto cultural, baseado, é certo, em capacidades naturais, mas estrangido pelo que a família e as instituições de educação oferecem à criança.» Sendo assim e porque se aceita que a «compreensão requer, da parte do leitor, uma relação activa entre a informação nova e aquela que ele já possui.

A leitura só poderá desenvolver-se no contexto de uma política mais global de desenvolvimento cultural. A leitura não é só um problema de bibliotecas. Depende também, indirectamente, do apoio dado ao teatro, ao cinema, à música, às artes plásticas, às exposições científicas.

(José Morais, 1997: 25)

Depreende-se que as competências de leitura, em primeira instância, estão dependentes do contexto sociocultural dos indivíduos. Sendo que estes grupos em que cada um se insere são também económica e geograficamente influenciados, é legítimo dizer-se que a um determinado espaço social corresponde um determinado tipo de leitores. Este facto, leva-nos a concluir que qualquer sociedade se encontra fraccionada em variadíssimas comunidades de leitores, de natureza espiralada, cujo núcleo poderá situar-se na família, no seu sentido mais restrito, alega Sequeira:

A leitura é um processo que envolve uma comunidade de leitores com estratégias próprias derivadas da sua visão do mundo, dos seus esquemas mentais dos textos que lhe são apresentados e das normas interpretativas que regem aquelas comunidades. (2000: 56)

É no âmbito destas comunidades de leitores que se pode aferir a relação do

Indivíduo com a leitura, seja qual for a modalidade em questão, visto que,

(...) é legítimo, na discussão dos hábitos, práticas e atitudes para com a leitura, interrogarmo-nos sobre o que, para cada sujeito e grupos sociais, significa ler e sobre como os diferentes grupos se posicionam na leitura; ao mesmo tempo é legítima a interrogação sobre a natureza dos discursos e práticas de promoção da leitura.

(Dionísio, 2000: 27)

2. 3. O prazer da leitura e a sua motivação

(Ouvir ler é aprender para aprender a ler)

Convínhamos que a leitura é um acto cognitivo muito complexo que envolve várias regiões do córtex cerebral, no seu processamento.

Os seres humanos, desde muito cedo, aprendem as línguas naturais de forma espontânea, através de interacção verbal (linguagem).

Na perspectiva de Vigotsky (1979), a linguagem nos seus primórdios pré-verbais é eminentemente social e comunicativa e, embora inata, só será completamente activada se a criança interagir com os outros. Segundo Chomsky (1998) a linguagem é uma organização intelectual, exclusiva do ser humano que deve ser objecto de estudo como qualquer outra ciência naturalista, postulando ele que mente e linguagem se unificam, sendo objectos sujeitos a investigação. Considerou ele, que cada indivíduo é portador na sua carga genética, de um estado inicial da linguagem. Para Chomsky a linguagem realiza-se através de complexas estruturas neuro-fisiológicas que traduzem uma elevada organização biológica do organismo, especificidade esta, inata e exclusiva do ser humano.^{vi}

Pelo contrário, as competências de leitura e escrita não são espontâneas, são adquiridas através do ensino e da aprendizagem, apenas nas «sociedades letradas» e com a ajuda de pessoas "instruídas". Isto

Dá-nos uma primeira medida da distância que separa a fala da escrita: uma situa-se mais perto do pólo natural do desenvolvimento humano – é universal, enquanto a outra se aproxima do pólo cultural - é historicamente determinada.

(Castro, S. L., 2000:132-133)

Além disso, a fala aparece, desde os tempos mais remotos, como uma constante, enquanto a escrita se desenvolveu mais tardiamente.

A interacção natural e espontânea entre os falantes nativos da mesma língua, com os quais a criança convive e comunica, permite e determina o uso progressivo de estruturas cada vez mais complexas dessa língua. Numerosos estudos têm comprovado que “o êxito da aprendizagem da leitura está relacionado positivamente com o estímulo intelectual e literário dado pela família.” (Morais, 1997:166).

Nesta perspectiva, as crianças oriundas de meios sociais mais favoráveis são superiormente enriquecidas, em relação às suas congêneres provenientes de meios empobrecidos. As primeiras estão acostumadas com padrões de linguagem elevados e com os hábitos de leitura dos seus familiares, sendo motivadas para o exercício desta actividade, desde muito cedo. Pelo contrário, as segundas vivem em contextos onde as práticas de leitura são escassas ou nulas e, conseqüentemente, desvalorizadas. É nestas que residem os principais problemas, pois os modelos que têm ao seu alcance, o seu quadro de referências, não são estimulantes (Morais, 257-258). O ambiente social em que a criança está inserida determina assim o conhecimento das regras pragmáticas e do conhecimento lexical.

A espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais. Na realidade, os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes.

(Sim-Sim et al, A Língua Materna na Educação Básica, ME-DEB, 1997)

Na nossa investigação, observamos que a idade não é uma questão primordial para a gênese da alfabetização, mas sim, o amadurecimento da consciência fonológica e lexical. A exposição da criança a um elevado volume de palavras e actividades comunicativas contribui para a maturação das rotas neurais.

Ensinar a ler uma criança requer levá-la a reflectir sobre a oralidade e treiná-la na capacidade de ser capaz de segmentar a cadeia da fala, ou seja, segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas, nos sons que as compõem. A partir da consciencialização da existência de unidades linguísticas mínimas – os sons da fala ou os segmentos – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas, verificamos a complexidade do acto de ler. O treino da consciência fonológica, “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” deve sempre preceder a introdução das unidades do código alfabético. Estudos efectuados por Sim-Sim (1998) e de Veloso (2003) revelam que o perfil das nossas crianças à entrada na escola é de um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica. As unidades fonológicas relevantes para o treino da consciência fonológica são as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala. Devemos desenvolver tarefas com as crianças que as treinem na consciência

silábica, seguindo-se o treino da consciência intrassilábica e da fonémica. Estas duas tarefas de aprendizagem devem acontecer e ser estimuladas em contexto lectivo.

Aprender a decifrar em português implica aprender a relacionar os sons da língua portuguesa com as letras que as representam.

(O Ensino da Leitura: A Decifração, 2007:25)

No nosso ângulo de reflexão, o ensino e a aprendizagem da decifração envolvem dois parceiros presenciais, o que ensina e o que aprende, sendo importante a existência de pré-requisitos (desenvolvimento de comportamentos emergentes da leitura conhecimento da língua de escolarização e consciência fonológica).

Um dia, fez-se luz na minha cabeça. (...) Contemplei a imagem de uma vache e as duas letras, c, h, que se pronunciavam ch. Compreendi de repente que não possuíam um nome como os objectos, mas que representavam um som. (...) Depressa aprendi a ler.

(Simone de Beauvoir, Memórias de uma Menina Bem Comportada, 1958)

Investigações feitas nas últimas décadas apontam que aprender a ler envolve mecanismos cognitivos, linguísticos e emocionais.

O processo de leitura é complexo e exige a intervenção de várias componentes, que têm de ser aprendidas e praticadas: i) a linguagem oral; ii) o processamento visual; iii) a percepção e o reconhecimento de palavras escritas; iv) a cognição.

(ABZ da Leitura | Orientações Teóricas - www.casadaleitura.org)

Afirmamos que o reconhecimento rápido e automático da palavra escrita evidencia um leitor fluente. O reconhecimento é tanto mais rápido quanto a relação de familiaridade estabelecida entre leitor e a palavra escrita, utilizando este, estratégias lexicais. Caldwell & Leslie, 200, afirmam: O ensino da decifração deve fomentar a leitura de palavras frequentes para que a criança as reconheça rápida e automaticamente.

Nos casos de leitura de palavras desconhecidas, o leitor utiliza estratégias sublexicais, privilegiando uma via indirecta, perceptiva e ortográfica, com suporte na relação grafema/som. A investigação laboratorial demonstrou que mesmo os leitores fluentes, embora não pareça, "Lêem as palavras processando efectivamente cada letra da palavra" (Walpole & Mckenna, 2007: 48, mas, acrescenta Sim-Sim, de forma rápida e automática. Sendo o acesso à decifração rápido, eficiente e automático, resultando de um processamento interactivamente coordenado e paralelo, do qual emerge em simultâneo a informação sobre a pronúncia da palavra, o significado e a respectiva identidade ortográfica (i.e., a convenção da escrita). Em síntese, as vias de acesso da

decifração poderão ser duas: por via lexical – leitura rápida e global; e, por via sublexical – indirecta, perceptiva e ortográfica.

O ensino da decifração deve ocorrer sempre em contexto real de leitura.

(Dragan, 2003)

A cumplicidade que se estabelece entre o leitor e o ouvinte entrecruzam a partilha de emoções construtivas, ligando-os até à inesperada traição que acontece à entrada para a escola, ilustrando-nos a este respeito Daniel Pennac:

Que grande traição!

Ele, a leitura e nós próprios formavam uma Trindade todas as noites reconciliada; agora, ele está sozinho perante um livro que lhe é hostil.

A leveza das nossas frases libertava-o do peso; agora, a indecifrável agitação das letras sufoca-o a tal ponto que até o impede de sonhar.

Nós tínhamo-lo iniciado na viagem vertical; agora, ele está esmagado pela imensidão do esforço. Déramos-lhe o dom da ubiquidade; agora, ali está ele preso no seu quarto, na sala de aula, no livro, numa linha, numa palavra.

(Como um romance, 1993:48)

Há que preparar o jovem leitor para este entendimento, tornando-o num leitor dinâmico em que se impõe o equacionar das suas capacidades de decifração, compreensão e recriação. Estas permitir-lhe-ão relacionar a informação nova com a que já detém. De acordo com Sequeira

Para trabalhar a compreensão do texto o indivíduo, através dos seus esquemas mentais, desenvolve uma série de estratégias de compreensão relacionadas com conhecimentos prévios, exercício de atenção, definição de objectivos em relação ao texto incluindo identificação de tarefas pedidas, construção de inferências, comparações, avaliação de conteúdos, generalizações etc. Estas estratégias podem ser activadas e podem intervir em diferentes fases do processo de compreensão do texto.

(Sequeira, 1996: 42)

A tarefa do professor é preponderante para o desenvolvimento de hábitos de leitura nos seus alunos, porém esta responsabilidade tem de ser partilhada com outros, tal como indica o Despacho Normativo nº 98-A/92, art. 3º, determina-se que todos os professores do Ensino Básico têm de pronunciar-se sobre "a competência" dos alunos relativamente ao «domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao seu desenvolvimento da capacidade de comunicação oral e escrita.» Assim como os ambientes de leitura devem extravasar a sala de aula, evadindo-se o leitor do comprometimento que o espaço sala de aula impõe, com o cumprimento imperioso das tarefas escolares. Torna-se necessário que a dinâmica das aulas origine mecanismos e

proporcione recursos capazes de favorecerem o desenvolvimento autónomo do aluno. Este será o caminho que dará cumprimento ao princípio de que, “As actividades de ensino - aprendizagens não devem assentar exclusivamente no saber ministrado pelo professor” (Rodrigues, 2000: 46-47) mas também no trabalho individual de pesquisa. No entanto, esta diversidade de estratégias de aprendizagem só poderá conseguir-se com a existência de recursos materiais que possam ser utilizados fora da sala de aula. A biblioteca escolar será um dos lugares por excelência para auxiliar na formação do cidadão, ajudando-o na construção do prazer de ler e na sua manutenção para o resto da vida, como evidencia Dionísio (2000: 46), a propósito dos contextos informais de leitura escolar. De facto, pretender formar leitores apenas ao nível da sala de aula, em situações tendencialmente enquadradas por princípios de avaliação, sem estimulação de outras leituras, noutros ambientes, é um processo gerador de entendimentos de leitura como imposição, como tarefa escolar para ser avaliada e cuja validade é relativa ao tempo que durar a escola.

A capacidade de ler deve ser encarada como um poderoso instrumento de aprendizagem e um meio através do qual o leitor possa extrair do papel impresso, do monitor electrónico ou de qualquer outro suporte, uma satisfação pessoal, havendo, portanto, uma motivação prévia. (...) diversamente do que os avanços tecnológicos podem fazer crer, a aptidão da leitura será no futuro uma condição básica para aceder ao mercado do trabalho num mundo cada vez mais especializado, informatizado, hermético.

(Antão, 1997: 12)

2. 4. Na procura do conceito... o que é ler?

Ler é um processo complexo, existirão certamente, centenas de conceitos que se esgotam na tentativa da procura da melhor definição do acto de ler, a mais abrangente e elucidativa. Certeza porém é que o acto de ler foge ao egocentrismo e individualismo, na medida em que a interacção que se estabelece entre o leitor e o texto pressupõe o envolvimento de outros conhecimentos que o leitor já possuiu.

Maria de Lurdes Magalhães escreve que, de acordo com Gaston Mialaret (1974), a resposta não é simples, dada a complexidade dos processos envolvidos. Saber ler significa ser capaz de decifrar, isto é, traduzir a face sonora de uma unidade escrita e atribuir-lhe sentido e significado.

Ler é, antes de tudo, compreender.

Ezequiel T. da Silva (1992)

Naturalmente que na agilidade do acto de ler temos que considerar, os conhecimentos prévios que o leitor possui sobre o assunto e a interacção que estabelece com ele.

(...) Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos.

(O Ensino da Leitura: A decifração, 2009: 9).

Inês Sim-Sim diz:

Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã do computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler.”

(O Ensino da Leitura: A decifração, 2009: 7).

Já Fernando Pessoa afirmava:

Descobri que a leitura é uma forma servil de sonhar. Se tenho de sonhar, porque não sonhar os meus próprios sonhos?

Ler é ir mais além do óbvio, desencadeia e obriga o leitor a gerir estratégias de decifração, previsão, confirmação e integração. É um processo metacognitivo, pois acciona informação armazenada, background cultural do leitor, perante informações paratextuais, capacitando-o para fazer antecipações, formular hipóteses e tomar decisões.

De acordo com Lencastre, 2003:147, ler é também um processo metagráfico porque não é alheio às marcas gráficas e topográficas.

Na concepção de Amor (1993: 82-83) o conceito de leitura foi evoluindo e ganhando destaque, passou de uma “prática de base perceptiva” em que a interpretação se reduzia ao significado extraído do texto, para “um fazer interpretativo”, que extravasa para além do texto, reunindo no mesmo abraço o leitor, o texto e o contexto, assim como outras experiências de leituras anteriores.

Para nós, a leitura é um processo em permanente construção e aperfeiçoamento.

Há quem defina o acto de ler de forma poética, igualando a leitura a uma viagem interminável, revestida de mistério e aventura.

O jovem, ante o livro, impõe-se uma disciplina exacta
E o faz em busca de um acontecimento exacto;
A meus anos, toda empresa é uma aventura
Que linda com a noite.
Não acabarei de decifrar as antigas línguas do Norte,
Não fundirei as mãos ávidas de ouro de Sigurd;
A tarefa que empreendo é ilimitada
E há-de acompanhar-me até ao fim,
Não menos misteriosa que o universo
E que eu, o aprendiz.

Excerto do poema “UM LEITOR” de José Luís Borges (Zilberman, 1991: 6)

No nosso ponto de vista a definição de leitura é plural sendo determinante para o desenvolvimento pessoal e colectivo do ser humano, podendo ser perspectivada de inúmeros ângulos. Certo é, que o acto de ler é omnipresente, um processo em permanente construção, assumindo a sua importância inquestionável e indispensável, no desenvolvimento do pensamento humano e do mundo. A leitura condiciona ou amplia horizontes, influenciando na inserção social de um indivíduo. Na história da humanidade foi fundamental o domínio da leitura, Zilberman, e Silva (1991: 112 e 113), consideraram que a leitura tem um carácter “democratizante”, “um processo historicamente determinado, “que congrega e expressa os anseios da sociedade”, possibilitando o acesso ao conhecimento na construção de leitores críticos.

Resumidamente, ler pressupõe a conjugação de vários tipos de informação linguística: ortofonográfica (que lhe permite reduzir o número de ocorrências possíveis nas sequências gráficas de uma dada língua); morfossintáctica (que o ajuda a identificar possibilidades de ocorrência de classes de palavras e morfemas), semântica e pragmática (que lhe permite seleccionar e aceder ao léxico pelas suas propriedades contextuais, sémicas e pragmáticas).

Obviamente, quanto maior for o desenvolvimento linguístico do leitor, maiores possibilidades terá de adicionar informação relevante à leitura e maior será a sua fluência leitora.

Garantidamente que a leitura privilegia o desenvolvimento de uma visão crítica, especificamente no plano cultural e na educação para a cidadania.

Sentimos também a obrigação de unir o desenvolvimento da competência da leitura e da compreensão a outras capacidades associadas ao domínio da linguagem, tais como: ouvir, falar e escrever.

CAPÍTULO 3 – LITERACIA, LEITURA E COMPREENSÃO

Tudo vale a pena quando a alma não é pequena.

Fernando Pessoa

3. 1. Literacia - um contributo para o enriquecimento pessoal e social

No limiar do século XXI, a designação do termo literacia ganhou destaque pela importância que lhe é atribuída na integração de qualquer cidadão no mundo actual.

Nesta perspectiva, compete à família expandir o uso da língua na sua vertente oral e à escola definir acções que desenvolvam as competências da compreensão, interpretação e expressão para uma integração social responsável no exercício da cidadania. Sendo assim a escola não pode ficar indiferente a esta necessidade. Em consequência de tudo isto, compete-lhe oferecer didácticas no âmbito da leitura e da escrita que contribuam para o enriquecimento literário dos alunos.

Para atingirmos essa meta teremos que proporcionar diversas práticas de comunicação e leitura de textos variados que possibilitem aos alunos a aprendizagem do uso adequado da língua, em função do contexto. Para tal, em Azevedo (2006: 4), segundo Fonseca, a escola terá que oferecer oportunidades reais em que a língua seja convertida num objecto de ensino e de aprendizagem, (...) o que implica ter acerca dela uma clara consciência da sua pluralidade de contextos e funções e reconhecê-la como elemento central na estruturação da prática pedagógica ao nível de toda a escolaridade. (1994: 120)

À luz desta teoria, o contacto e a interactividade precoce e diversificada com material escrito, é de todo, de suprema importância para estimular e promover hábitos de leitura.

Desde modo, as estratégias a usar passam pela adequação das mesmas, à natureza do texto que se pretende propor. Ainda segundo Azevedo (2006: 6),

(...) Promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa origina uma reflexão explícita acerca de elementos fundamentais, tais como, gramaticais, sociolinguísticos, assim como o domínio de determinadas regras socioculturais e discursivas.

Sendo assim, a nossa tarefa será contribuir para a formação de leitores modelo. Umberto Eco (1983) desenvolveu um conceito que define leitor-modelo, aquele que revela comportamentos interpretativos, baseados no conhecimento enciclopédico que possui e na interacção que estabelece, servindo-se deles, com o texto.

3. 2. Partilhando ambientes e espaços literários

Com a expansão e desenvolvimento da sociedade de informação, onde é paradigma o aparecimento e generalização da Internet, antigas e novas formas de literacia precisam de coexistir pacificamente

Para o uso pleno das tecnologias do som, da imagem e da interactividade permitida pelos computadores e pela Internet.

(Calçada, 1998: 11)

No contexto escolar, compete às bibliotecas contribuir estruturalmente para a aprendizagem da leitura, o domínio sobre a escrita, criando e desenvolvendo hábitos de leitura e o prazer de ler. Estas mudanças, na concepção de Emília Amor (1999:108), além de profundas transformações ao nível das metodologias de ensino, exigem dos alunos um papel interventivo, designadamente no que concerne à adopção de uma postura crítica no consumo de informação, que lhes advirá de um trabalho individual de pesquisa: A multiplicidade de acções que assim lhes serão proporcionadas tenderá a fazer descolar, do professor para outras instâncias, o papel de fonte (exclusiva) da informação, contribuindo para a autonomização intelectual dos jovens e reforçando os seus sentimentos de cooperação e partilha de responsabilidades, no contexto da comunidade escolar. Estudos diversos apontam o contacto diário com livros determinante para o desenvolvimento da competência literária e formação leitores mais proficientes. No último ano praticamos leituras usando em simultâneo o livro em suporte papel e digital, <http://e-livros.clube-de-leituras.pt/> “O rato do campo e o rato da cidade”, foi uma das fábulas seleccionadas no âmbito das nossas leituras com valores, e foi gratificante reconhecer que ambos os registos cativaram os alunos, estabeleceram-se semelhanças culturais entre os locais de origem e a dicção dos ratos, distinguindo os alunos, contextos culturais distintos, o campo e a cidade e as características que os personagens evidenciavam desses meios. Enquanto o livro digital projectado num ecrã fica ao alcance de todos, o de papel valoriza-se pelo contacto, manuseamento e proximidade sensorial. Equilibram-se as vantagens de um e de outro. Voltamos a insistir que os “nativos digitais” naturalmente nascidos e criados na era digital carecem de formação para a abordagem crítica e segura da literacia digital.

Ser capaz de aceder às novas formas de escrita baseada nos novos dispositivos é algo que não pode destinar-se apenas aos “escritas digitais” mas antes tornar-se cada vez mais um requisito de cada pessoa.

(Cantoni & Tardini, 2008)

Compete à escola acumular as funções de formadora pedagógica e cultural no uso das tecnologias na escola e na utilização que os jovens fazem delas, fora dela.

É deste contacto íntimo que emerge e se estabelece uma relação produtiva e construtiva de informação inferida que acrescenta e fomenta conhecimento. Do acervo documental de uma biblioteca escolar devem constituir seu património obras de temas vastíssimos que comprometam e estimulem a curiosidade dos leitores em actividades contínuas de antes, durante depois da leitura. A Biblioteca Escolar «é o espaço que respeita o individual» (Dionísio, 2000: 45). Há que promovê-la como um espaço potenciador de aprendizagem e conhecimento ao longo da vida, por prazer e não por dever.

La bibliothèque, quel que soit son statut, a quelque chose à voir avec l'école. Au sens étroit, parce qu'elle accompagne le travail de la population scolarisée. Ausens large, parce qu'elle participe des mêmes idéaux [...] que l'école et contribue, comme elle, à la formation des citoyens.

(Bertrand, 1998: 80)

3. 3. Os espaços literácitos e a intimidade com os livros

Verificamos que alguns alunos só têm contacto com livros e outros suportes de informação, nas Bibliotecas Escolares, enquanto outros já evidenciam alfabetização digital. Há que, habilmente, contribuir para que estes as frequentem e nelas permaneçam assiduamente, usufruindo das potencialidades culturais e sociológicas que estes espaços podem oferecer aos seus utilizadores de todas as idades, minimizando e esbatendo assimetrias culturais. Nesta concepção, ou seja, entendida como "ferramenta" da escola, a biblioteca tem como finalidade:

A construção pessoal do conhecimento (...) por oposição ao ensino magistral, uma vez que se acredita que a utilização da biblioteca como recurso educativo contribui para o ensino de qualidade.

(Rodrigues, 2000: 45)

Naturalmente que o papel do aluno torna-se cada vez mais importante, na construção da sua aprendizagem, e a biblioteca escolar, muitas vezes a única da região, afigura-se como um recurso essencial no desenvolvimento de todo esse processo.

(Calixto, 1996). A propósito das bibliotecas, Jean Paul Sartre, citado por Debus é peremptório ao sublinhar o papel notável que aquelas tiveram para a sua formação:

Deixavam-me vagabundear pela biblioteca e eu dava assalto à sabedoria humana. Foi ela que me fez (...) as densas lembranças e a doce sem-razão das crianças do campo, em vão procurá-las-ia, eu, em mim. Nunca esgravatei terra, nem herborizei nem joguei pedras nos passarinhos. Mas os livros foram meus animais domésticos, meu estábulo e meu campo: a biblioteca era o mundo colhido num espelho; tinha a sua espessura infinita, a sua variedade e a sua imprevisibilidade.

(Sartre, in Debus, 2006: 328)

Pretende o PNEP, a par do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, que a promoção de leituras em contextos diversos e suportes variados, entre eles a BE e a Biblioteca Digital, desenvolva nos alunos competências, habilidades e hábitos de trabalho, que lhes permitam progressivamente seleccionarem, analisarem, criticarem e utilizarem documentos em variadíssimos suportes. Podendo desenvolver um trabalho de pesquisa ou estudo, individualmente ou em grupo. Que o acto de ler não seja uma imposição, a propósito de um trabalho disciplinar mas um hábito de prazer permanente e intemporal do qual resulta a possibilidade de lidar com a palavra escrita em qualquer circunstância da sua vida, interpretar e sintetizar informação disponibilizada por quaisquer meios de comunicação, aceder aos conhecimentos da ciência, ser um cidadão apto, consciente e criterioso em relação ao mundo que habita.

A vida é um perpétuo entrave à leitura.

- Ler? Eu bem gostava, mas sabe... o trabalho, as crianças, a casa, não tenho tempo... - Nem sabe como o invejo, por ter tempo para ler!

Daniel Pennac, Como um romance (1996:119-120)

De facto, qualquer que seja o espaço desde que tenha livros e aprendizes de leitores poderá ser uma oficina de leitores. A título de exemplo poderíamos explicar um pouco da nossa prática lectiva enquanto Formadora Residente do PNEP. As aulas tutoriais do PNEP decorrem normalmente na sala de aula ou na biblioteca escolar, mas já aconteceram no átrio da escola, numa sala maior quando os intervenientes são numerosos e até na fraga de Penha Garcia, nomeadamente, na rota dos Icnofósseis a propósito de uma actividade partilhada entre ciclos (1º e 3º ciclo) – “A Arca de Não É ou o guia dos animais que poderiam ter existido”. Escolhemos este espaço justificando assim a escolha do livro com texto de Miguel Neto, pois trata de animais bizarros, que resultam da junção de dois: abelhurso, jacaraca, ... enfim, perfeitamente enquadrado em Penha Garcia onde vestígios geológicos Paleozóicos, as trilobites, se impõem e

enquadraram na perfeição na nossa aula didáctica. Temos proporcionado leituras na Biblioteca Fora D`Horas, onde Pais e filhos partilham o acto de ler com prazer, sublinhado e acompanhado com muita emoção e cumplicidade, estreitando laços familiares e com os outros, pois ler é sobretudo, um acto emocional. É uma leitura livre, dramatizada, muitas vezes musicada, enquadrada cenicamente, onde os pré-requisitos estabelecidos são: ler, cooperar, rir, divertir, valorizar e aprender.

Formar leitores é compromisso da família e da escola. Também deve fazer parte dos interesses de toda a comunidade, pois uma sociedade não letrada, ou mesmo formada por leitores funcionais, está fadada à condição de miséria e indignidade. Nunca a questão da formação de leitores foi tão discutida como nos dias actuais, até porque se entende que o desenvolvimento de uma nação depende do nível de letramento dos seus habitantes. Não existe país livre e desenvolvido sem investimentos na educação e na leitura.

(Cavalcanti, 2002: 2)

A nosso ver, um leitor funcional terá que possuir consciência metacognitiva que o consciencialize dos próprios processos do pensamento e agilidade mental, pois a compreensão da leitura estrutura o pensamento, tendo um valor formativo no âmbito do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, assim, através da magia da leitura o conhecimento amplifica-se para além das fronteiras da experiência directa.

Obviamente que foram oficinas de leitores as horas partilhadas nas noites de Inverno com a nossa família no desenvolvimento descomprometido da oralidade aquando recitávamos poesias, aprendíamos orações e canções, quadras e trovas, destravávamos a língua e o pensamento com provérbios e trava-línguas, mobilizando conhecimentos em viagens, geograficamente confinadas a horizontes restritos que na maior parte das vezes não passavam dos limites da nossa aldeia. Mas, que o feiticeiro de Oz ou a gata borralheira nos levavam para lá dos confins que descobríamos na nossa imaginação sem fronteiras. A nossa apetência pelos livros adveio-nos desse “pai adoptivo de todas as crianças da nossa geração” Calouste Sarkis Gulbenkian, mágico para além da sua própria vida, imortalizado na sua morte misteriosa (amante do pára-queda, desapareceu no mar após uma queda) e no seu infindável contributo cultural a todos os amantes das viagens misteriosas ao mundo dos livros. Foi numa dessas inúmeras visitas demoradas, sem pressas, à biblioteca municipal, que descobrimos o livro que mais nos divertiu até hoje, pelo desembaraço da linguagem popular, sublinhada por um coloquialismo fabulado, difícil mas de fácil compreensão, tal a riqueza lexical e semântica que dela emerge, aligeirada pelo humor das imagens,

envolvendo-nos num compromisso apertado, inquebrável, que nos conduz quase sem fôlego, tal a mestria das palavras e das imagens que inventamos, transportadas pela expressividade das descrições do Romance da raposa (1924) de Aquilino Ribeiro. O bom coração da personagem principal (a raposa Salta-Pocinhas, uma heroína marginal) justifica a sua ousadia e esperteza com alguma ligeireza moral. É com base neste livro, sugerido pelo PNL, com ilustração de Artur Correia, Bertrand Editora, 2009, que iremos esquematizar uma unidade didáctica e propô-la aos alunos. Pretendemos exemplificar algumas das práticas indicadas pelo PNEP no âmbito do desenvolvimento da Linguagem Oral, do Ensino da leitura e da Escrita e das quais faremos registo nesta nossa dissertação.

Aquilino Ribeiro não era particularmente adepto dos contos irreais, de fadas, pois dizia ele:

Tão pouco, ante eles [teus olhos] se erguerão aqueles palácios encantados, que por serem de ouro e pedras finas, concebidos para satisfazerem a todos os desejos, tão diferentes são dos da terra».

(Romance da raposa, 1961: 7)

Os contos de fada, a meu ver, representam um perigo neste nosso mundo de hoje, tão realista. Prefiro predispor as crianças para a vida da luta que para o sonho e a idealidade abstracta, sem ramo em que a ave azul ponha o pé.

(Marginália, 1961: 171)

A mensagem moralizadora do livro confunde-nos um pouco, mas é clara ao evidenciar o que a própria natureza, teimosamente, nos revela a todo o momento, ou seja, a luta permanente dos seres vivos pela sobrevivência e adaptação ao meio em que vivem, este romance condensa em si várias fábulas do nosso património oral. Realçamos então, a origem da minha paixão pela leitura, extensiva, até hoje.

3. 4. Dos modelos de compreensão à selecção das narrativas

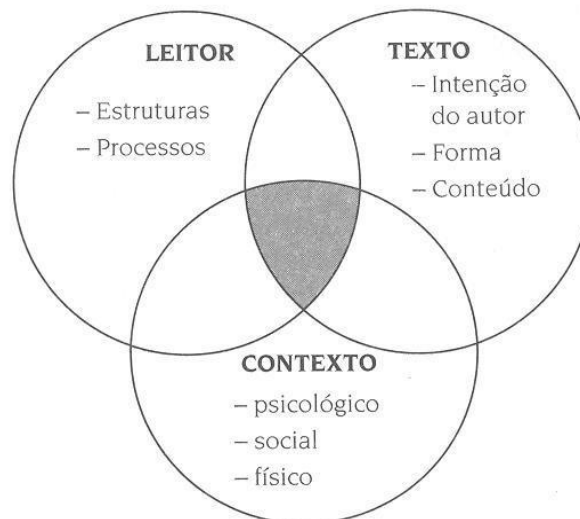
O Currículo Nacional do Ensino Básico realça a importância da leitura no conceito que a define.

Entende-se por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.

(DEB/ME, 2001)

Sem nos determos nos modelos explicativos de leitura, seleccionamos para o nosso estudo, o modelo de Giasson que devido à sua actualidade, recaiu na nossa escolha. Também o facto de termos vindo, sistematicamente, a defender que não há leitura sem compreensão fez com que enquadrássemos as nossas actividades no papel da leitura, nos contextos e nos textos. A figura seguinte ilustra o modelo seleccionado, cujos processos e estruturas explicaremos.

Esquema 2 – Modelo contemporâneo da compreensão na leitura.



Fonte: Giasson, A Compreensão na Leitura, 1993: 21)

Segundo Giasson (1993: 20), a leitura separada do seu contexto perde parte do seu significado. A autora compara a performance da leitura com a de uma orquestra sinfónica, esclarecendo que não é suficiente cada músico conhecer a sua partitura, é necessário que todos toquem em harmoniosa sintonia.

Na concepção tradicional da compreensão leitora, o leitor extraía o sentido do texto e tentava clarificá-lo na sua cabeça. De acordo com Giasson, a compreensão é um modelo interactivo que envolve o leitor, o texto e o contexto. O texto exige do leitor estruturas cognitivas e afectivas, assim como processos em interacção simultânea que lhe permitirão compreender com maior ou menor facilidade, dependendo do conhecimento que o sujeito tem da língua e do mundo, funcionando e encaixando como as peças de um puzzle (Giasson, 1993: 21).

Verificamos que as estruturas afectivas compreendem as atitudes face à leitura e os interesses desencadeados pela sua compreensão.

Giasson (1993: 26) sublinha as estruturas cognitivas de extrema importância, visto dizerem respeito ao conhecimento sobre a língua e sobre o mundo que o leitor possui, de extrema utilidade para a compreensão da leitura. A aprendizagem precoce facilita e amplia a compreensão, em detrimento do ensino tardio que dificulta e inibe, por exemplo, a aprendizagem de outras línguas.

Naturalmente que o capital oral que a criança desenvolve no seio da família no domínio fonológico, sintáctico (ordem correcta das palavras na frase), semântico (significado das palavras e relações entre elas) e no domínio pragmático (saber falar em conformidade) permitirá ao jovem leitor formular hipóteses sobre o sentido do texto que terá de ler.

O projecto DeSeCo (Definição e Selecção de Competências: Fundamentos Teóricos e Conceptuais) concretizado pelo Instituto Nacional de Estatística Suíço e OCDE definiu algumas competências chave na leitura, nomeadamente:

A capacidade de utilizar a linguagem, símbolos e texto interactivamente. - A capacidade de utilizar o conhecimento e a informação interactivamente. (2002: 32-39)

De igual forma o Programa PISA⁹ revela claramente a importância da literacia, explicando-a como

“Compreensão, uso e reflexão sobre textos escritos, de forma a atingir objectivos individuais, desenvolver conhecimento e potencial e participar na sociedade.” (Tiana, 2005: 89)

Na verdade, a família enquanto núcleo integrador da criança na sociedade e modelo de hábitos de leitura será determinante, na promoção e aquisição dos mesmos pela criança.

⁹ (Programme for International Student Assessment)

Sequeira (1998: 63) indica que o meio social pode condicionar ou facilitar a aprendizagem das crianças:

Os pais, a casa, a comunidade, a biblioteca pública, os órgãos de comunicação social afectam o sucesso escolar da criança e consequentemente o seu êxito na leitura. As oportunidades culturais que a casa lhe oferece com livros, revistas, jornais, jogos e espaços com alguma privacidade para a criança despertam nesta a necessidade e o interesse pela leitura.

Ora se a família não estimula nem desenvolve as capacidades inerentes à compreensão da leitura cabe à escola essa tarefa de reduzir as diferenças. Amor (1993: 82) define que é função da escola:

Proporcionar aos aprendentes, mediante o convívio reflectido com os textos, o desenvolvimento pleno quer das capacidades inerentes ao acto da leitura e da escrita quer dos hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais efectivas.

Irwin (1986) tal como Giasson propuseram uma classificação que distinguia cinco grandes categorias de processos envolvidos na leitura e que nos ajudam a analisar a relação existente entre eles e a compreensão leitora¹⁰: i) os microprocessos permitem compreender a informação contida numa frase. Prende-se com o reconhecimento imediato das palavras. O leitor tem de reconhecer as palavras escritas, agrupá-las e reter os elementos da frase mais importantes (microselecção). ii) Os processos de integração utilizam os conectores, referências e utilizam esquemas para inferir as ideias do texto. iii) Os macroprocessos identificam as ideias principais do texto, resumindo-as. iv) Os processos de elaboração permitem ao leitor fazer inferências para além do texto, da compreensão literal. v) Os processos metacognitivos gerem a compreensão e permitem ao leitor ajustar o texto à situação.¹¹

Com o nosso estudo constatámos que os leitores expostos a mais conhecimento e a experiências de vida diversificadas revelam maior fluência na leitura e grande habilidade na compreensão de textos. Wilson et Anderson, 1986, dizem-nos que um leitor compreende um texto quando é capaz de activar ou construir um esquema, construindo uma mensagem coerente.

O leitor é um pescador. O leitor lê como o pescador pesca. É solitário, imóvel, silencioso, atento ou meditativo, mais ou menos hábil ou inspirado. Considera-se evidente que o leitor é leitor quando lê como o pescador é pescador quando pesca, nem mais nem menos. Aprender a pescar como aprender a ler consiste então em dominar as técnicas básicas e experimentá-las,

10

http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_estruturas_linguisticas_compreensao_leitura_b.pdf

progressivamente, em correntes de água ou frotas de texto cada vez mais abundantes.
(Colomer, 2007: 51)

Esta teoria está em conformidade com Giasson (1993: 29) que pressupõe a organização dos conhecimentos em grandes unidades (acções, sequências de acções, acontecimentos, ...) a que denomina esquemas ou conceitos genéricos.

Os esquemas incluem variáveis e incluem valores omissos mas conhecidos do senso comum. A intervenção do esquema na leitura permite activar os acontecimentos do texto, respondendo às questões levantadas (Quem? Onde? O quê? Quando? Como?) e recorrendo às habilidades que colaboram na compreensão.

3. 5. Estratégias e habilidades para a compreensão da leitura

Eu não procuro saber as respostas, procuro compreender as perguntas.

Confúcio

Na sua investigação sobre o ensino da compreensão na sala de aula, Durkin (1978-1979) verificou que os professores dedicam pouco tempo ao ensino de estratégias de interpretação de um texto, mais ou menos 1%. Este parecer é partilhado por Irwin (1986) ao lamentar que as práticas pedagógicas no ensino da compreensão se limitam à repetição de vários exercícios nos quais a tarefa é explicada de maneira sumária.

Importa neste momento referir, e de acordo com Giasson (1993. 48) que actualmente os professores não só conduzem os alunos à reflexão sobre as respostas, como os convidam a participar activamente, procurando sentido no que lêem e para que finalidade o fazem. No caso da leitura, cit em Cristina Sá (1998), Giasson, (1993) e Weaver (1980) definem a necessidade de desenvolver a capacidade de compreensão a vários níveis e com essa finalidade deve-se fazer uso do texto em banda desenhada.

Sendo a dimensão investigadora, uma das componentes fundamentais do nosso estudo, tendo em conta o baixo nível de desempenho dos nossos alunos na compreensão e interpretação de textos e sendo nossa intenção, a de modificar esta tendência, apraz-nos dissertar um pouco sobre o **ensino directo** que seguia, escrupulosamente, o plano do professor transmitindo/passando o ensinamento e o **ensino explícito** que revaloriza a intervenção oportuna do professor de posicionar o aluno numa situação de leitura significativa e integral.

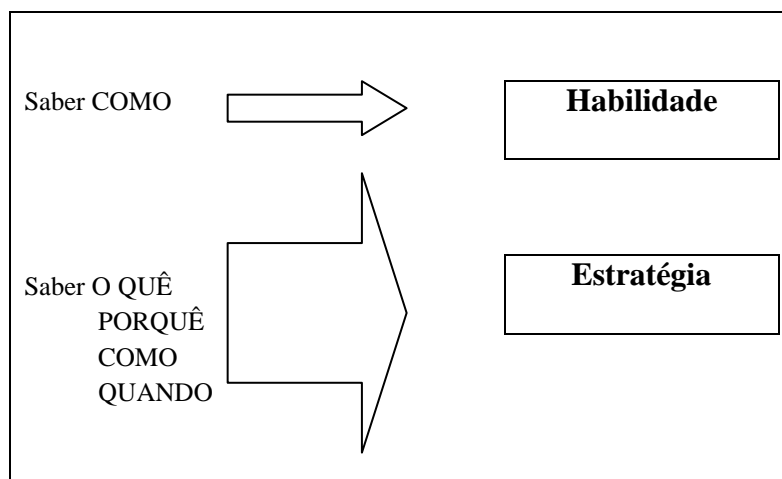
A nosso ver, a contribuição do professor passará por facultar estratégias que facilitem a compreensão e diminuirá à medida que o aluno progrida, revelando

habilidades que lhe permitem extrair significado de palavras novas, valendo-se do contexto; subtrair as ideias principais, construindo esquemas visíveis por todos, de maneira a representar de forma transparente o processo cognitivo subjacente à compreensão.

Giasson (1993:50-52) identifica cinco etapas que são comuns a todos os modelos de leitura: (i) a definição de estratégias e a precisão da sua utilidade; (ii) a transparência do processo; (iii) a interação com os alunos e a orientação para o domínio das estratégias, (iv) o favorecimento da autonomia na utilização da estratégia e, finalmente, (v) constatar a aplicação da estratégia.

Giasson (1993:53) citando Stein (1986) indica que estas cinco etapas podem ser resumidas aos três modelos de conhecimentos necessários à execução de uma tarefa: os conhecimentos **declarativos**, os conhecimentos **processuais** e os conhecimentos **pragmáticos**. Reconhecendo então que estes conhecimentos respondem às questões **o quê, porquê, como e quando**. Sumariamente, uma habilidade traduz-se em saber **como** fazer, estratégia resume-se a não só a como fazer mas em simultâneo **o quê, porquê e quando**.

Esquema 3 – O ensino explícito.

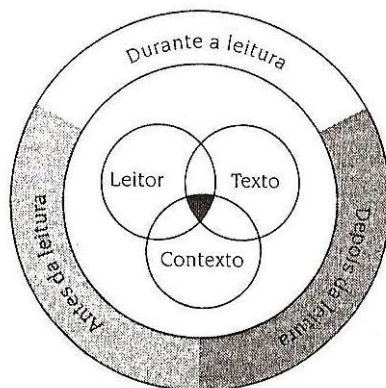


Fonte: adaptado de Giasson, A Compreensão na Leitura, 1993: 54)

A autora conceptualizou este quadro (figura 3) que evidencia, explicitamente, a necessidade de mais estratégias do que habilidades para a compreensão da leitura, no ensino explícito.

Na confluência dos vários estudos sobre a compreensão da leitura, evidencia-se o ensino explícito como de inegável valor, mas não é o mais adequado quando se trata de ensinar estratégias de compreensão mais complexas. Nestes casos, implica seguir o modelo do tipo “intervenção **antes-durante-depois** da actividade de leitura” (figura...).

Esquema 4 – Modelo geral de intervenção na leitura



Fonte: Giasson (1993:57)

Em nosso entender, este modelo geral de intervenção na leitura, por nós usado no nosso estudo e na nossa componente prática, propõe práticas específicas para cada meta de aprendizagem da leitura, activando não só o conhecimento prévio na formulação de previsões (Garrison e Hoskisson, 1989) com bases nos elementos paratextuais ou conhecimento enciclopédico, como o uso dos processos inerentes à compreensão, aos quais já fizemos alusão.

Se a compreensão leitora exige como diz Giasson um trabalho explícito que envolva os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos já explicados anteriormente, as nossas actividades não poderiam, também, deixar de tê-los em conta.

Ora de acordo com Giasson (1993), a compreensão de um texto depende da interacção que o leitor estabelece com ele, e os conhecimentos anteriores que possui,

desenhando um esquema que explica os acontecimentos descritos no texto, considerando os contextos psicológico, social e físico.

Assim passaremos a descrever as actividades e os textos que as irão suportar.

Objectivo geral: A partir dos elementos teóricos apresentados, validar o uso da banda desenhada como texto facilitador do ensino/aprendizagem da narrativa na aula da língua materna.

Vejamos nesta parte do estudo os descritores de desempenho que nos propomos:

- Identificar e compreender das unidades didácticas o seu significado;
- Descobrir que a Banda Desenhada é uma narrativa organizada em vinhetas, tiras e pranchas;
- Consciencializar os alunos das características do texto narrativo a partir de várias formas de narrativa (conto popular, conto de autor, narrativa em banda desenhada);
- Desenvolver nos alunos competências de compreensão e expressão escrita;
- Compreender as diferentes funções das unidades de significado;
- Localizar expressões referenciais anafóricas e catafóricas;
- Usar adequadamente os conectores;
- Realizar inferências;
- Identificar o tema e a ideia principal do texto;
- Compreender a estrutura do texto;
- Identificar na narrativa o estado inicial de equilíbrio, o processo dinâmico que compreende o desequilíbrio, a acção que o irá restabelecer, as consequências dessa manifestação e a recuperação do equilíbrio;
- Resumir o texto aferindo as ideias principais e o seu sucessivo encadeamento.

3. 6. A banda desenhada e a compreensão leitora

A compreensão do mundo está estreitamente ligada à compreensão do processo linguístico.

Paulo Freire

Apraz-nos agora introduzir a banda desenhada, como texto didáctico de extrema importância para a compreensão leitora: ao nível das microestruturas analisando as legendas e a estruturação gramatical, das macroestruturas, comumente, nas actividades de resumo e da superestrutura definida a partir das legendas e de elementos semânticos associados ao conhecimento da estrutura da narrativa e dos distintivos de cada uma das categorias que a caracterizam.

Os textos em Banda Desenhada apresentam características que facilitam a motivação para a leitura.

Com efeito, Cristina Sá (1996), baseando-se em Roux (1970) e outros, refere-a como fundamental para a aprendizagem da leitura enquanto forma de estudar a importância de certos elementos linguísticos, como por exemplo, as onomatopeias, bem como a imaginação, o espírito crítico, o sentido de humor, a síntese, a interpretação, como aliás já afirmamos.

A autora apresenta-nos um quadro cujos itens apresentam as principais diferenças entre o texto narrativo e a narrativa em banda desenhada.

Robert de Beaugrande e Wolfgang Dressler (Beaugrande e Dressler, 1981) ou Jean Paul Bronckard (Bronckard e al., 1985) de entre outros linguistas e psicolinguistas citados por Cristina Sá expõem a narrativa como um tipo de texto caracterizado por uma realidade ausente que é necessário inventar ou reinventar; uma sequência de acções e de acontecimentos interligados por relações conceptuais variadas (proximidade temporal, causa, finalidade, etc.); a existência de uma estrutura canónica que permite antever o que se vai passar, e, a utilização de certos elementos linguísticos que organizam o tempo, assim como, certos tempos verbais, designadamente, o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito do Indicativo e auxiliares de aspecto que ajudam a compreenderem o modo como as acções se articulam.

A imagem estrutura-se segundo diferentes planos que se articulam produtivamente numa linguagem específica para a transmissão de conteúdos. O aspecto iconográfico concebe forma às palavras, valorizando-as, facilitando a sua compreensão, através da sua inelegibilidade expressa pelos elementos significativos. Ao nível dos conteúdos a imagem transmite qualidades lexicais (cores); sintácticas (linhas, padrões,

aparência); semânticas (designação e categorização dos objectos representados explicitamente ou apenas sugeridos) e pragmáticas (inelegibilidade geral da imagem, utilidade e função). De acordo com Janet (1995), a ilustração favorece e amplia a capacidade imaginativa do leitor e explica os conteúdos literários, esclarecendo-os e torna-os mais compreensíveis, através da recreação comunicativa presente no texto. Simultaneamente, desperta e intensifica o prazer pela leitura e desenvolve a sensibilidade estética. Segundo Ramos (2007:227), a ilustração tem conquistado espaço no livro, invadindo a capa, contracapa, guardas e até a lombada, sugerindo o tema, cativando o leitor e informando-o precocemente, despertando nele a vontade de o ler.

Ora, como refere a mesma autora, (Giasson, 1993), a leitura no âmbito da criação de significados tem em conta também o texto, cuja diversidade devemos considerar de extrema importância.

De facto, as narrativas infantis podem ser levadas à sala de aula, apresentando características diversas. Devemos ter em conta que a motivação para a leitura é como já afirmamos fundamental. As narrativas são como nos diz (Fayol, 19859), citado por Cristina Sá, textos apoiados na existência de esquemas cuja estrutura cognitiva corresponde a uma representação formal composta por elementos que dão forma à narrativa.

Em Kintsch e Van Dijk (citado pela mesma autora¹²), a narrativa é caracterizada através da sua superestrutura cujos elementos são: a exposição, a complicação e a resolução. A exposição ou estado inicial descreve os agentes da acção, situando-os no espaço e no tempo. A complicação surge quando o equilíbrio inicial é perturbado. Por fim, a resolução acontece quando os agentes da acção reagem à complicação, solucionando-a, recuperando o equilíbrio inicial.

Também a narratologia (Larivaille, 1974), cite por Cristina Sá, propõe o mesmo conjunto de elementos, sequencializados de forma idêntica. Tais modelos partem do princípio de que a compreensão se processa sempre da mesma maneira, quer o discurso seja oral, quer seja escrito.

¹² Sá, C. M. (1991). Narrativa e ensino da Língua Materna. In actas do 2º encontro nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino. Aveiro, Universidade de Aveiro/Secção Autónoma de Didáctica e Tecnologia Educativa

Pierre Fresnault-deruelle¹³ (Fresnault-deruelle, 1972a, 1972b, 1977) cite Cristina Sá, diz que a BD compreende duas dimensões fundamentais: a morfologia que suporta a sua construção e a sintaxe associada às relações imagem/texto. Os elementos morfológicos são os de natureza iconográfica (imagem) mas podem também ser de natureza textual e as estruturas a ela ligadas: a forma, o tamanho, o contorno, a cor, a perspectiva, o contraste, os tipos de planos e os ângulos de visão. São elementos morfológicos as legendas, pequenos textos posicionados nas vinhetas, e os cartuchos (vinhetas totalmente preenchidas com texto mas de uso pouco frequente).

Lembramos, que de acordo com Fresnault-deruelle cite em Cristina Sá, a BD apresenta uma leitura tabular (total da página) e uma leitura linear, respectivamente, a leitura de cada vinheta dessa página.

Tendo em conta o papel do leitor, no âmbito da leitura supracitada, tentaremos desenvolver as estruturas linguísticas, cognitivas e afectivas dos nossos alunos, provenientes de contextos socioculturais diversos. De facto, em simultâneo e tendo em conta as microestruturas da Banda Desenhada, as actividades destinadas aos alunos visam o aprofundamento dos seus conhecimentos no Plano Fonológico, Plano da Representação Gráfica e Ortográfica; Plano das Classes de Palavras; Plano Morfológico; Plano Lexical e Semântico e Plano Discursivo e Textual.

Também a realização de actividades de resumo são consideradas determinantes na macroestrutura de qualquer texto.

No âmbito da superestrutura da narrativa encontrada em Cristina Sá podem levar-nos ao desenvolvimento de actividades do foro metacognitivo, onde os alunos podem reflectir sobre a natureza de cada categoria da estrutura da narrativa e à posterior utilização de conhecimento.

Quanto ao texto, cremos que apresenta condições actuais no âmbito dos aspectos socioculturais que pode ser motivador de práticas de leitura.

Baseados em Cristina Sá, passamos a expor, comparativamente, a Microestrutura, a Macroestrutura e a Superestrutura no Texto Narrativo Convencional e na Narrativa em Banda Desenhada.

¹³ Docteur ès lettres (Paris 10, 1980). Professeur au Département Carrières de l'information de l'IUT de Tours (1972-1992), membre du groupe EIDOS (Etude de l'image dans une orientation sémiologique) du Laboratoire de linguistique de l'université François Rabelais (en 1989).

Quadro 2 – Texto Narrativo Convencional e Narrativa em Banda Desenhada

	Texto Narrativo Convencional	Narrativa em Banda Desenhada
M I C R O E S T R U R A	<p>- Construída a partir de elementos existentes na superfície textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O sentido do texto (a relacionar com o conhecimento do mundo de que o indivíduo dispõe); • Certos tempos verbais (nomeadamente, Presente, Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito do Indicativo); • Conectores (ligando preposições anexas ou grandes conjuntos de preposições); • Anáforas • Pronomes <p>- A microestrutura é dominada por uma coerência linear, local,</p> <p>- Esta é parcialmente assegurada por mecanismos de inferência;</p> <p>- a coerência local depende também de elementos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> * A ordem das proposições gramaticais; * Os conectores (explícitos ou implícitos) * Conhecimentos conservados na memória a longo prazo; * A coerência está também associada a tarefas específicas como a interpretação correcta de pronomes da superfície textual. 	<p>- Construída a partir de elementos existentes na superfície textual (com base na interpretação de vinhetas isoladas ou organizadas em sequências), gerados por todas as variantes introduzidas pelos elementos técnicos que estão na base da construção da história, associados às operações de “mise en page” e “découpage”:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Os elementos que presidem à organização da imagem (planos e angulação, variações e funções do quadro da vinheta, enquadramento, cor); * Os fenómenos que afectam o texto (funções dos vários tipos de textos existentes na banda desenhada, natureza e funções dos balões); * Os fenómenos que se referem simultaneamente ao texto e à imagem (hiatos, oposição contínuo/descontínuo, várias relações possíveis entre a vinheta e a página da banda desenhada, sentido da leitura); <p>- Os blocos de texto a partir dos quais são derivadas as preposições da microestrutura podem coincidir com strips;</p> <p>- A microestrutura é dominada por uma coerência linear, local;</p> <p>- Também é possível fazer inferências a partir de um texto em banda desenhada;</p> <p>- A coerência local depende também de elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Constância do estilo gráfico do autor; * As relações imagem /texto <p>*Elementos ligados à “mise en page” como “raccords sur en regard”, o efeito campo/contracampo, o retorno aos mesmos pontos de vista;</p> <ul style="list-style-type: none"> * De uma forma menos sistemática do que na narrativa convencional, elementos como certos tempos verbais, conectores, anáforas e pronomes.
M A C R O E S T R U R A	<p>- Construída a partir da aplicação e macroestratégias e da interpretação de certos elementos da superfície textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores que ligam sequências de proposições capazes de constituírem uma macroproposição; • Parágrafos que estão associados a mudanças de tópico do discurso, através da introdução de novos agentes, lugares, objectos ou mundos possíveis; • Elementos semânticos ligados ao conhecimento do mundo (“quadros de conhecimentos”) <p>- Dominada por uma coerência global.</p>	<p>- Construída a partir da aplicação e macroestratégias e da interpretação de certos elementos da superfície textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Legendas que ligam vinhetas consecutivas ou sequências de vinhetas correspondendo a conectores. * Encadeamento de vinhetas associadas a mudança de tópico do discurso, através da introdução de novos agentes, lugares, tempos, objectos ou mundos possíveis (podendo coincidir com o fim de um strip ou de uma página); * Elementos semânticos ligados ao conhecimento do mundo (“quadros de conhecimentos”) <p>- Dominada por uma coerência global</p>

S U P E R E S T R U T U R A	<p>- Corresponde a um “schéma” constituído por um conjunto de categorias características (essencialmente exposição, complicação e resolução) e um conjunto de regras recursivas que definem a ordem canónica e a ordem possível das categorias e as projectam sobre a superfície textual;</p> <p>- Definida a partir de certos elementos de natureza gráfica ou linguística (parágrafos e macroconectores) e ainda de elementos semânticos (conhecimento da estrutura da narrativa e das características de cada uma das categorias que a compõem).</p>	<p>- Sustentada por uma estrutura típica constituída por uma situação inicial de equilíbrio (exposição), uma situação intermédia de ruptura do equilíbrio (complicação) e uma situação final de restabelecimento do equilíbrio perdido que conduz ao encerramento da narrativa (resolução).</p> <p>- Definida a partir das legendas e de elementos semânticos ligados ao conhecimento da estrutura da narrativa e das características de cada uma das categorias que a compõem.</p>
--	---	---

Fonte: SÁ, C. M. (1996) - O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de Língua Materna face aos novos programas. Aveiro: Universidade de Aveiro

CAPÍTULO 4 – O ESTUDO

Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do mundo.

Fernando Pessoa

4. O ESTUDO

Após a construção de um quadro teórico seleccionado tendo em conta os objectivos a atingir, enumerados a seu tempo na presente dissertação, apresentamos o estudo prático desenvolvido (embora com algumas adaptações) no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português.

Poderíamos ter optado por uma estrutura diferente, baseados em reflexões sobre modelos e práticas da literacia responsáveis pelo desenvolvimento das competências cognitivas, literárias e literácitas dos alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Contudo, na senda de muitos autores que alertam para a importância das aprendizagens significativas, entendemos que nesta junção teórica e prática conseguimos rentabilizar e potenciar tudo o que tem norteado as nossas práticas nos últimos dois anos.

4. 1. Metodologia

A nossa preferência pelo Romance da Raposa de Aquilino Gomes Ribeiro justifica-se porque obedece ao que sumariamente já explicitamos. Serviu de base às nossas experiências de aprendizagem, constituindo um excerto da obra em banda desenhada o núcleo do nosso estudo. A originalidade temática, o carácter dialógico e a pluralidade curricular, transversal às outras áreas, reforçou a nossa opção. Estamos assim, incontestavelmente, rendidos à obra de Aquilino Ribeiro. O estudo incide, então, na obra de Aquilino Ribeiro e enquadra-se numa proposta pedagógica, constituída por um conjunto de tarefas de aprendizagem (o desenvolvimento da linguagem oral, a leitura, a compreensão, o conhecimento lexical e o conhecimento explícito da língua) promotoras do desenvolvimento das competências literárias e literárias.

O público-alvo será o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, cuja amostra é composta por alunos do 4º ano de escolaridade da Escola Básica do Primeiro Ciclo de Idanha-a-Nova.

4. 2. A obra: Romance da raposa de Aquilino Ribeiro

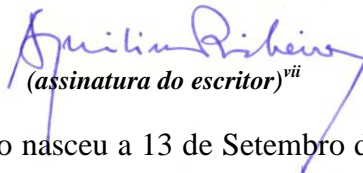
(Justificação da sua escolha)

Perante o exposto no corpo teórico sobre a importância da banda desenhada como forma de se poderem desenvolver em contexto pedagógico, diversas competências, a nossa escolha remeteu então para a obra literária Romance da Raposa de Aquilino Ribeiro apresentada, adiante, de forma mais detalhada, que em nosso entender se enquadra no modelo por nós defendido.

Naturalmente, que antes de iniciarmos a exposição prática do nosso estudo, queremos relembrar a vida e obra de Aquilino Gomes Ribeiro. Consideramos e valorizamos o seu legado, de inestimável valor pedagógico, científico e enciclopédico, para os alunos de todos os tempos, devido aos elementos paratextuais e intertextuais presentes na sua herança literária e a transdisciplinaridade que ela possibilita. As suas obras caracterizam-se fundamentalmente por uma extraordinária riqueza lexicológica, variância temática e pelo uso de construções frásicas de raiz popular, repletas de provincianismos.

Este “obreiro das letras” como ele se auto-denominava, sincronizava o olhar atento e crítico de cidadão interveniente com o humor e simplicidade exemplar, fruto de uma análise sentida e vivida.

A nossa investigação sobre o seu percurso baseou-se no que pesquisamos e seleccionamos nos repositórios disponíveis digitalmente, referenciados na bibliografia anexada.



(assinatura do escritor)^{vii}

Aquilino Gomes Ribeiro nasceu a 13 de Setembro de 1885,^{14 viii} em Carregal de Tabosa (uma lápide assinala a casa onde se julga que nasceu), concelho de Sernancelhe. Era filho de Maria do Rosário Gomes e de Joaquim Francisco Ribeiro^{ix}. Foi sujeito aos banhos baptismais na Igreja Matriz dos Alhais (Concelho de Vila Nova de Paiva). Com dez anos de idade, foi residir com os pais para Soutosa, onde fez o ensino primário. Transitou depois para Lamego e Viseu, onde chegou a frequentar o seminário, abandonando-o por falta de vocação.

No ano de 1906, transferiu-se para Lisboa e, em pleno período de agitação republicana, começou a redigir os primeiros artigos em jornais. Em 1907, devido à explosão de uma bomba, foi preso. No entanto, conseguiu evadir-se e, entre 1908 e 1914, dividiu a sua residência entre Paris e Berlim, contactando de perto com as correntes ideológicas europeias. Em 1914, com a eclosão da I Grande Guerra, voltou a Portugal, passados quatro anos publicou o primeiro romance, "A Vida Sinuosa", que dedicou à memória do seu pai, Joaquim Francisco Ribeiro. Por convite de Raul Proença, entrou em 1919 para a Biblioteca Nacional. A partir desse ano, escreveu incessantemente: "Terras do Demo" (1919), "**O Romance da Raposa**" é publicado em 1924, ilustrado por Benjamim Rabier, "Andam Faunos Pelos Bosques" (1926), "A Batalha Sem Fim" (1931) e muitos outros títulos. Envolveu-se em revoltas contra a ditadura militar, no Porto e em Viseu, tendo estado exilado duas vezes (1927 e 1928) em Paris, onde casou pela segunda vez (a primeira mulher falecera). A partir de 1935 o seu trabalho literário tornou-se mais fecundo e pertinentemente incómodo para o

¹⁴ “No ano em que Aquilino chega ao mundo, *Émile Zola* escreve *Germinal*, *Mark Twain* publica *Huckleberry Finn*, *Guy de Maupassant*, *Belami*. Por cá, *Guerra Junqueiro* dá à estampa *A Velhice do Padre Eterno*, *Oliveira Martins* publica a sua *História da República Romana* e *Ramalho Ortigão* *A Holanda*. Nasceram outros grandes escritores: *Sinclair Lewis*, *D. H. Lawrence*, *Jules Romain*, *Ezra Pound*... Morre o grande *Victor Hugo*. *Louis Pasteur* inocula pela primeira vez o soro contra a raiva. Circula o primeiro automóvel – um ano normal.”

regime: "Volfrâmio" (1944), "O Arcanjo Negro" (1947), "O Malhadinhas" (1949), "A Casa Grande de Romarigães" (1957), "Quando os Lobos Uivam" (1958), este último foi apreendido pela censura e pretexto para um processo em tribunal. Entretanto, viajou para o Brasil, Inglaterra (Londres) e França (Paris). Em 1963, durante as comemorações do 50º aniversário do seu primeiro livro, promovidas pela Sociedade Portuguesa de Escritores, então presidida por Ferreira de Castro, adoeceu inesperadamente. Morreu a 7 de Maio de 1963, no Hospital da CUF, com 78 anos. ^x

À primeira vista, o seu nascimento parecia condená-lo ao sacerdócio mas a sua infância travessa e aventureira, fruto do seu carácter irreverente, inquietante e livre, desenhou-lhe um percurso revolucionário e muito activo socialmente, exaltando posições políticas (proeminentemente, durante a 1ª Guerra Mundial), nas suas manifestações literárias. A sua natureza e predisposição bibliófila é alimentada no cargo de segundo bibliotecário na Biblioteca Nacional, conduzindo-o à produção de trabalhos de investigação e a uma actividade cívica regular com expressão visível na revista Seara Nova, publicação preponderante quer na difusão dos ideais republicanos (sociais e educativos, nomeadamente), quer mesmo no evoluir da conturbada vida política da 1ª República. Deste modo, a sua crítica mordaz ao poder político, atestado na obra "Quando os lobos uivam", conduziu-o a um processo-crime, originando, contudo, um movimento nacional em sua defesa de 300 intelectuais que exigiam o arquivamento da acusação.

A originalidade de Aquilino Ribeiro fez dele um escritor plástico, de uma enorme grandeza estética, combinando o rústico com o erudito. A sua perspicácia e observação atenta, das grandezas e misérias do género humano, criaram uma galeria de personagens, visíveis na obra que escolhemos para o nosso estudo. A combinação do saber com o trabalho, fruto da reflexão e de muito estudo, revelam no Romance da Raposa uma multiplicidade de personagens que qualquer leitor atento reconhece e identifica, facilmente, na nossa sociedade actual.

4. 3. Aquilino – a obra, a vida e a temática literária

Segundo as nossas pesquisas, a sua vocação para a escrita manifestou-se precocemente, aquando um professor de português, um clérigo idoso, pediu aos alunos que compusessem um diálogo entre uma abelha e um piano. Deslumbrado pela originalidade do tema, o jovem Aquilino, redigiu e maravilhou o seu mestre com um texto extraordinário, revelando as suas capacidades de redactor.^{xi}

As suas obras traduzem uma paixão pela natureza “à maneira dos impressionistas”, “a inserção do homem no meio físico e social”, traçando os ambientes da Beira Alta, reinserindo factos e cenas da sua infância. Quase sempre, é notória a oposição entre a vitalidade humana, material e livre, e as forças de opressão, brutalidade e morte.

Há registos que apontam para o envolvimento de Aquilino Ribeiro no regicídio do terreiro do Paço/Praça do Comércio, em 1908.

De facto, erosão social do regime monárquico e o clima de crescente tensão na sociedade portuguesa fortaleceram em Aquilino Ribeiro os seus ideais republicanos evidenciados em acções anti-regime. O escritor serviu-se desses ensaios de activista político para os seus enredos, apimentados com sátiras geniais mas que acabaram por o castigar e degredar para fora do país.

Ressalta na sua obra, um culto respeitoso pelo Antigo Testamento, ponto de apoio e retorno constante do seu pensamento dócil, amenizador e culto.

A sua tenacidade e luta insistente contribuíram para a criação da Sociedade Portuguesa de escritores, de que foi fundador e presidente, em 1956.

A sua notabilidade foi atestada na apresentação da sua candidatura ao Nobel de 1960, proposta por Francisco Vieira de Almeida e subscrita por José Cardoso Pires, David Mourão - Ferreira, Urbano Tavares Rodrigues, José Gomes Ferreira, Maria Judite de Carvalho, Joel Serrão, Mário Soares, Vitorino Nemésio, Abel Manta, Alves Redol, Luísa Dacosta, Vergílio Ferreira, entre muitos outros.

Da sua herança literária destaca-se uma existência exaltada, vivida apaixonadamente, mas contida por uma reflexão melancólica de quem nunca esquece a inevitável efemeridade de todas as coisas.

4. 4. Romance da raposa e o encaixe pedagógico

Na página vinte e seis do manual de Língua Portuguesa, do 4º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico¹⁵, o texto **Uma raposa perdida na mata** despertou nos alunos o desejo de conhecerem a raposa Salta-Pocinhas.



Uma raposa perdida na mata

Tilintava a chuva nas folhas das árvores, uma chuva miudinha, branquinha, dando ideia de farinha peneirada pela lua que ora desaparecia, deslavada, por cima dos altos pinheiros, ora desaparecia, carrancuda, detrás das nuvens a galope. Ainda cheirava ao mosto dos lagares e já se sentia o Inverno...

Estalfada, tendo perdido o rumo que lhe traçara o urso sábio, a Salta-Pocinhas trotou, rastejou, sondou aquela mata de lés a lés. E já descorçoava quando chegou ao alto onde havia uma cova de bicho com uma porta cavada no toro de um velho carvalho.

A Salta-Pocinhas, como o olfacto lhe certificasse que estava diante da casa do texugo, chamou à porta:

– Ó da casa! Ó da casa!

Esperou, tornou a esperar, e ninguém lhe respondeu.

– Ó da casa!... Sou eu, a comadrinha raposa! Sou eu!

O mesmo silêncio, o mesmo céu baço, a mesma chuva impertinente a rufar na folhagem...

Na confluência dessa vontade comum não restaram dúvidas na escolha que elegemos.

¹⁵ (NETO, Hortense; NETO, Franclim Pereira; Novo Despertar; Edições Livro Directo, 2009, 4ª edição),

Aquilino Ribeiro foi uma figura de acção e de autenticidade, embora consciente das limitações humanas e sociais. Conseguiu combinar e reunir na sua obra uma plasticidade impressionante do género humano, designadamente, nas personagens personificadas na obra literária *Romance da raposa*, mais precisamente na personagem principal, a raposa Salta-Pocinhas.

Na verdade, sabemos que a obra infantil deve apresentar temas interessantes que captem e estimulem a atenção, sem uma linguagem complicada para não comprometer a compreensão, mas também não deve subestimar a capacidade de entendimento do leitor.

Aquilino pai/autor dedicou o *Romance da Raposa* ao seu primeiro filho, Aníbal (nascido em 1914, do primeiro matrimónio do escritor, celebrado com Grete Tiedemann). Inicialmente, Aquilino narrou oralmente as aventuras da Salta-Pocinhas ao seu filho, mas perante o olhar silencioso e averiguador do menino, resolveu explaná-las e perpetuá-las por escrito.

Cumpre-nos prestigiar o admirável objectivo de Aquilino, o de traduzir no seu amor de pai o desejo de promover nos jovens e no povo o gosto pela cultura. Conhecedor do carácter substancial da leitura e consciente do papel desta na formação dos jovens, inspirado na sua infância recupera e contribui de forma decisiva para a integridade humana. No prefácio da obra *Romance da Raposa*, Aquilino desvaloriza qualquer objectivo moralizante, afirmando que a sua finalidade é simplesmente divertir e alegrar.

Diz assim, a dedicatória que dirige ao seu filho:

Aí fica, meu homem, no teu sapatinho de Natal, esta pequena prenda. Aceita-a com os meus beijos de pai, que ao Menino Jesus vou pedir perdão do pecado, pois que a raposa é matreira, embusteira, ratoneira, e ele apenas costuma brincar com pombas brancas e um branco e inocente cordeirinho.

(*Romance da Raposa*, Lisboa, Bertrand, 1987: 8)

A qualidade textual do *Romance da Raposa* é dominada por uma grande riqueza lexical e pragmática, doseada por uma linguagem rústica, cheia de vivacidade, plena de força, oferecendo frequentemente, analogias que destacam a oposição entre a vitalidade humana, material e livre, e as forças de opressão e brutalidade. O humor, a vontade e a preservação estão presentes na objectividade das imagens e na subjectividade do texto, amparado pelas imagens que facilitam a compreensão.

Aquilino Ribeiro não escrevia intuitivamente, pelo contrário, evidenciava um trabalho planeado e orientado, dissimuladamente, para o processo da aprendizagem progressiva.

Sim, tenho a preocupação da idade, e com isso a das ideias, e em grau imediatamente inferior a preocupação do vocabulário. Se escrevêssemos apenas com as palavras que a criança emprega e de que sabe o significado, medíocre seria o nosso modo de expressão. A leitura de uma página é um aprendizado. A criança vai-se recreando e aprendendo.

(*Romance da Raposa*, Lisboa, Bertrand, 1987: 170)

A nossa preferência pela obra de Aquilino Ribeiro, *Romance da raposa* para o estudo, execução e avaliação da unidade didáctica, fundamenta-se na potencialidade metodológica que integra enquanto estratégia e forma de organização do processo ensino-aprendizagem do estudo da língua.

O presente estudo enquadra o planeamento da unidade didáctica como metodologia de trabalho, estruturada em guiões por etapas na construção, execução e aplicação de conhecimento pelos alunos.

Importa neste momento reflectir sobre o que é uma unidade didáctica, como se deve planificar e que saberes deve cruzar. A palavra didáctica tem origem do grego Τεχνή διδακτική (techné didaktiké), que se pode traduzir como arte ou técnica de ensinar. Ocupa-se de métodos e técnicas de ensino. O alemão Wolfgang Ratke (1571-1635) foi a primeira pessoa a utilizar esta palavra em contexto educativo. Só integrou o léxico português em meados do século XIX. O significado de didáctica é a arte de ensinar metodicamente, orientando o estudo em percursos de aprendizagem.

Actualmente a didáctica afirma-se como uma ciência, um corpus de conhecimentos sustentado especificamente como uma teoria do ensino que se põe em prática. A este propósito Luckesi afirma:

A didáctica, como direccionamento imediato da prática do ensino e da aprendizagem, servirá de elemento articulador entre as proposições teóricas e a prática escolar propriamente dita. Ela, tanto em fase de planeamento, quanto em fase de execução, é a mediação necessária para garantir a tradução da teoria pedagógica em prática pedagógica.

(1994: 163)

Assume como finalidade prioritária produzir e traduzir conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem. A sua planificação deve obedecer metodologicamente a uma atitude dialógica, interactiva e reflexiva do acto de ler, compreender e escrever, de acordo com o nível e ritmo de aprendizagem do público-alvo. No nosso ângulo de reflexão, atitude dialógica porque considerando a visão de Backhtin, 1981, o dialogismo vai-se constituindo a partir da interacção que se estabelece entre o leitor, o texto e o contexto na construção de sentido, compreensão e conhecimento.

De acordo com a nossa prática, uma unidade didáctica é um somatório organizado de actividades bem estruturadas e articuladas entre si para a consecução de um ou mais objectivos em relação a um conteúdo de uma área temática. Pressupõe sempre um processo de crescimento pessoal que se pretende proporcionar aos alunos por via do ensino-aprendizagem.

5. EXPLICITAÇÃO E ESQUEMA GLOBAL DO PLANO DE ACÇÃO DA UNIDADE DIDÁCTICA

De acordo com o presente estudo, apresentamos sumariamente esquematizado, o guião didáctico que nos orientou no objectivo de promover intencionalmente actividades de comunicação e expressão oral, leitura e escrita, potencializando a utilização de linguagens específicas e diversificadas, no sentido de ampliar a compreensão leitora dos alunos (acções indicadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, M. E. – D. E. B. 2001). O nosso esquema compila linhas orientadoras que ganharão corpo com o enquadramento teórico já exposto, com os guiões de trabalho e a análise face aos resultados verificados na avaliação das experiências de aprendizagem.

Iremos então introduzir a banda desenhada aos alunos, em tarefas de leitura e de escrita, no sentido de desenvolver as competências de compreensão e expressão escrita.

Assim, passamos a apresentar o esquema que suporta o corpo de actividades que seleccionamos para o cumprimento dos nossos objectivos, implicando a sua execução, o recurso simultâneo de competências de expressão e compreensão.

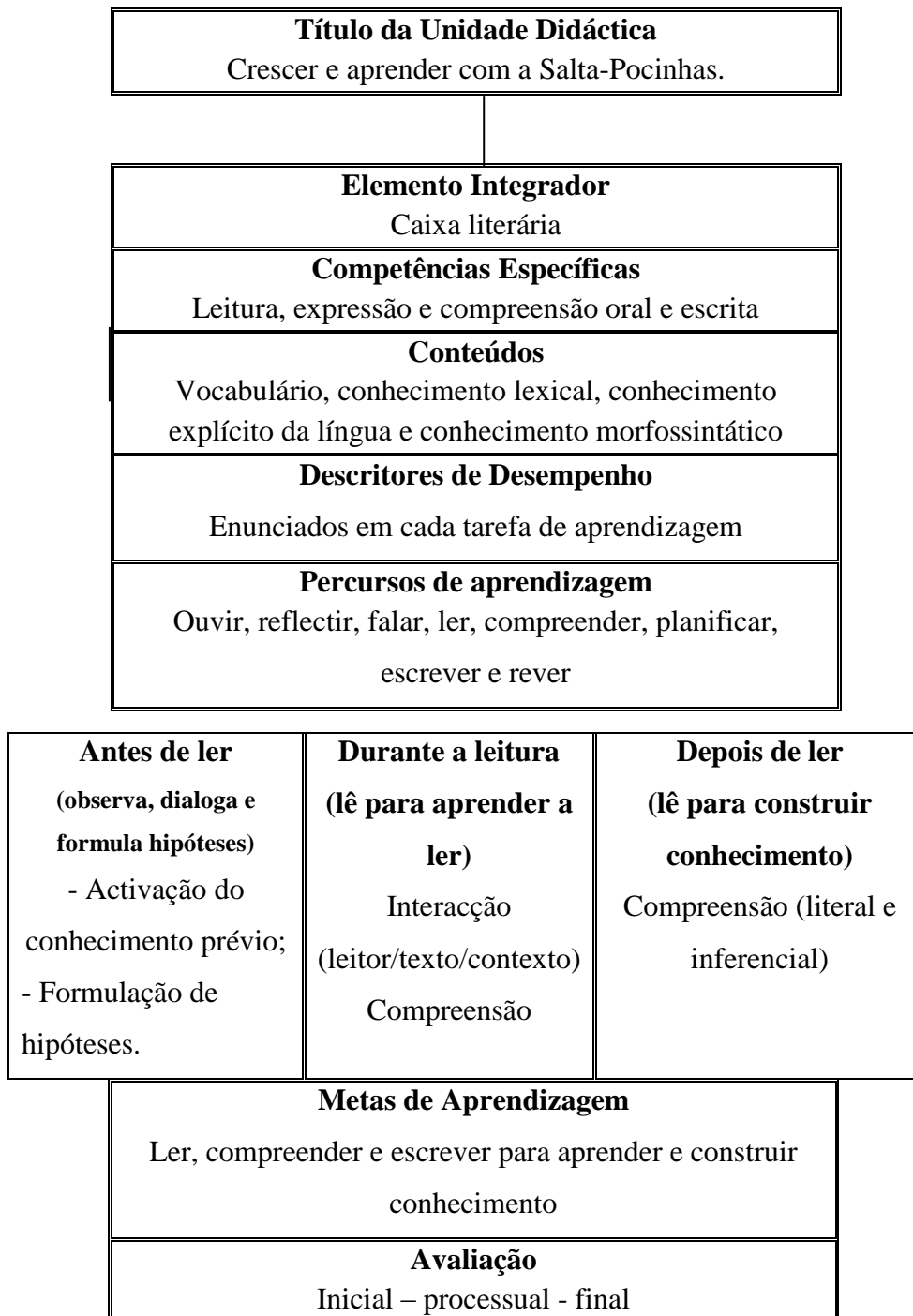
De referir, que as mesmas aconteceram nos seguintes espaços físicos:

- Sala de aula
- Biblioteca Escolar
- Centro Cultural Raiano

As sessões de trabalho foram de 90 minutos cada.

6. ESQUEMA CONCEPTUAL DA DIDÁCTICA

Esquema 5 – Esquema conceptual da Unidade Didáctica



7. EXPLICITAÇÃO DOS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA PROPOSTA PARA O TEATRO DE APRENDIZAGEM

A opção pelo **Romance da raposa** de Aquilino Gomes Ribeiro para o nosso estudo prendeu-se fundamentalmente com cinco razões. i) Estar elencado no Plano Nacional de Leitura. ii) A sua temática enquadrar a tentativa de preservar a natureza. iii) Sendo 2010 o Ano Internacional da Biodiversidade, coloca-se a necessidade de educar para o respeito e conservação da natureza, crucial para a sua sustentabilidade, comprometendo-nos a veicular a continuidade do planeta Terra na tentativa de evitar a perda da sua biodiversidade e consequentemente a inevitabilidade de mais desastres ecológicos que põem em risco a continuidade das espécies. iv) Um dos textos (muito apreciado pelos alunos) do manual escolar do 4ºano, é precisamente um excerto do referido livro (como já referimos atrás). v) Finalmente, pela oferta diversificada de experiências de aprendizagem que o livro em banda desenhada pode proporcionar aos alunos, enquanto material didáctico, traduzindo o pensamento de Cristina Sá, (1997). De acordo com Giasson, 1993; Sá, 1998), estas autoras consideram a BD um material didáctico por excelência, capaz de desenvolver e exercitar a capacidade de compreensão de textos escritos a vários níveis (microestrutura, macroestrutura, e superestrutura).

Perante este desafio e respeitando o esquema por nós desenhado, o facto de a edição publicada em 2009 ser em banda desenhada contribuiu para a definição dos nossos procedimentos de execução que visam, como já o afirmamos, desenvolver as competências literárias e literácitas dos alunos. Paralelamente, far-se-á uma analogia com a edição em prosa, de 1961, extraindo desafios interpretativos, evidenciados nas imagens/descrições literárias.

Consideramos de muito relevante a confluência de situações protagonizadas pela raposinha, conducentes à extracção de significados com participação activa do leitor, beneficiando da polifonia intertextual, no acto da didáctica da leitura (Yopp & Yopp, 2001), conduzindo ao alargamento das suas competências literárias e enciclopédicas.

Conscientes da importância da leitura sob os vários aspectos biopsicosociais, sabemos que ela mediatiza habilidades que facilitam o processo da aprendizagem.

8. GUIÃO DAS SESSÕES PRÁTICAS DO TEATRO – PROCEDIMENTOS DE ENSINO APRENDIZAGEM

Romance da raposa de Aquilino Ribeiro

A amostra: 4º ano de escolaridade

Esquema 6 – Estrutura das sessões

Sessões/Tempo	Percurso de Aprendizagem	Descritores de Desempenho	Resultados Esperados
<p>1^a Sessão</p> <p>90 m</p>	<p>Pré Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o gosto pelos livros e pela leitura - Apreciar e interpretar os aspectos paratextuais dos livros - Percepcionar e prever acontecimentos - Fazer analogias 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica a capa, contracapa, lombada, miolo e guardas do livro - Extrai informação da capa, contracapa, lombada, guardas e miolo do livro - Levanta e formular hipóteses sobre o conteúdo da obra com base nos aspectos iconográficos - Relacionar a informação obtida com o conhecimento prévio
<p>2^a Sessão</p> <p>90 m</p>	<p>Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar os aluno para usar estratégias de compreensão; - Familiarizar o aluno com a estrutura do texto em Banda Desenhada; - Focar a atenção do aluno nos balões de fala, de pensamento, nas legendas; - Facilitar a compreensão sobre 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica a personagem principal e as personagens secundárias; - Localiza a acção no espaço e no tempo; - Sabe identificar uma prancha, uma tira e uma vinheta; - Distingue balões de fala

		<p>personagens, acontecimentos...;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar na construção de sentidos e interpretações. 	e de pensamento.
<p>3^a Sessão</p> <p>3^a Sessão</p> <p>90 m</p>	Pós Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir prancha, tira, vinheta, legenda, balão de fala e de pensamento; - Localizar o espaço, o tempo, a acção e a sucessão cronológica; - Fazer descrições com base nas imagens - Reconhecer onomatopeias; - Responder com correcção às perguntas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica as características do texto em banda desenhada: - Faz descrições de imagens; - Responde com correcção às perguntas; - Usa adequadamente o vocabulário aprendido; - Utiliza o registo escrito adequando-o ao destinatário e à situação;
<p>4^a Sessão</p> <p>90 m</p>	Formar Leitores no IV Festival da Primavera	<ul style="list-style-type: none"> - Falar para aprender a falar, a construir e a expressar conhecimento. - Ler para compreender, interpretar e dramatizar; - Ler para aprender a ler; - Ler para construir e expressar conhecimento e divertimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza a linguagem corporal para expressar sentimentos e ideias; - Domina a expressividade do corpo e da voz; - Revela espontaneidade e criatividade; - Revela ser um leitor fluente, proficiente e crítico.

Percurso de aprendizagem

O enriquecimento vocabular, a capacidade de interpretar textos, a reflexão, a análise e a criatividade assim como o conhecimento metalinguístico propiciam ao leitor a possibilidade de fazer inferências, perante uma nova leitura. Com esta finalidade passamos então, a apresentar as nossas propostas de trabalho.

8. 1. Pré leitura

A criatividade é algo que todos podemos utilizar. (...) é como se estivéssemos a trabalhar um músculo. Quanto mais o exercitarmos, mais eficiente se torna, mais forte fica, mais capaz de se adaptar a mudanças e desafios.

Santos e Serra (2007: 182)

A pré leitura activa o conhecimento prévio dos alunos e acciona mecanismos cognitivos que mobilizam conhecimentos prévios. A caixa literária constituiu o ponto de partida para um percurso de extracção de ideias e sentido, à medida que se foram explorando todos os elementos associados à obra literária “Romance da raposa”.

É possível distinguir duas grandes categorias de previsões: as que se baseiam no conteúdo do texto e as que se baseiam na sua estrutura.

(Giasson, 1993)

Figuras 1 e 2 – Imagens estimuladoras



A presença da **caixa literária** foi um pretexto para despertar a curiosidade sobre o seu conteúdo e relacioná-lo com o tema da obra literária **Romance da Raposa**.

Quadro 3 – Conteúdo da caixa literária

<p>Caixa literária – contém elementos que cruzam e potenciam informação, ampliando o conhecimento dos alunos e desperta o desejo de ler. A caixa literária potencializa aprendizagens nos vários domínios do saber. Permite a criação de ambientes de aprendizagem que transportam os alunos para o contexto da leitura que vão realizar.</p>	
<p>“Romance da raposa” de Aquilino Ribeiro. (versões clássica e em banda desenhada)</p>	

<p>Dicionário ilustrado sobre animais mamíferos</p>	
<p>Guião com proposta de actividades de pré-leitura</p>	
<p>Fantoches: criação (na pré leitura e na leitura) do ambiente de aprendizagem</p>	 
<p>Cartões com imagens de animais</p>	
<p>Cartões com palavras</p> 	<p>raposa – raposeca – raposita – raposinha – raposinhar – raposão – raposeira matreira – lambisqueira – fagueira – vaidosa – orgulhosa</p>

Referenciais e procedimentos de execução metodológica

- Visualização e análise intencional das imagens na capa, contracapa, lombada, miolo, guardas e página de rosto, nas respectivas edições (1961 e 2009) das obras contidas na caixa literária;
- Activação do conhecimento prévio com base nos elementos paratextuais;
- Formulação de hipóteses sobre o conteúdo da leitura;
- Preenchimento de uma grelha literária sobre os dados recolhidos na observação e análise dos elementos paratextuais (Anexo 1).

Eixos e directrizes pedagógicos de execução

Iniciámos a aula com a apresentação e exploração de uma caixa literária como forma de antecipar a temática do “Romance da raposa”.

Dado que nos princípios Orientadores do Programa de Português, um dos pressupostos é promover a interacção nos conteúdos da leitura e da escrita, mobilizando situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões, de forma a fomentar a curiosidade de aprender, de descobrir e de desenvolver o gosto de falar, de ler e de escrever, considerámos as actividades de pré leitura determinantes para a motivação do acto de ler e compreender.

A caixa literária consistiu numa estratégia de preparação da compreensão antes de iniciar a leitura. Os alunos iam formulando hipóteses sobre a temática, à medida que iam retirando elementos do seu interior e construindo um mapa de ideias acerca do conteúdo da obra que iam ler.

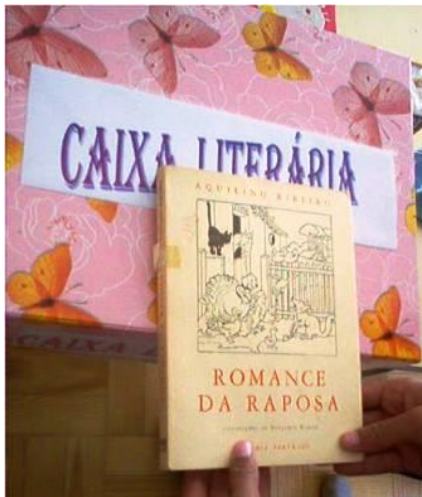


Figura 3 – Explorando a caixa literária

A exploração do conteúdo da caixa literária permitiu alimentar a curiosidade pelo conhecimento da obra, cruzando e activando os conhecimentos já possuídos pelos alunos. No reconhecimento das duas obras (em prosa e em banda desenhada) não houve dúvidas. Quando da caixa surgiu a fábula “A raposa e o corvo” houve um aluno que interveio dizendo que a raposa poderia ser a personagem principal nas duas fábulas. À medida que foram surgindo outras informações, tais como, os animais (raposa, raposão,

urso, texugo, lobo), cartões com palavras, os alunos foram formulando hipóteses sobre as personagens, acção e fazendo associações.

De facto, ao aparecer a enciclopédia dos animais mamíferos vários alunos justificaram a sua presença, devido ao conhecimento prévio que detinham de que a raposa, o texugo, o lobo e o urso pertencerem à classe dos animais mamíferos.



Figuras 4 e 5 – Elementos intertextuais extraídos da caixa literária

A observação da capa e contracapa permitiu formular hipóteses sobre a temática da obra. A palavra “romance” induziu-os para o amor. Alguns alunos disseram que era a história de amor de uma raposa. Neste momento, sentiu-se a necessidade de pesquisar no dicionário as palavras romance e raposa. Mas, na análise mais detalhada à capa da edição em banda desenhada, confirmado o significado da palavra (no contexto) na consulta no dicionário de Língua Portuguesa) alvitram que era uma fábula que relatava as aventuras de um lobo e de uma raposa. Aqui, dedicamos um espaço à análise dos vários significados da palavra “raposa”, em contextos frásicos diferentes, complementando com a pesquisa científica na enciclopédia.



Figura 6 – Romance da Raposa em BD

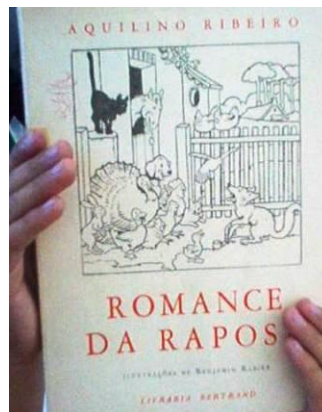


Figura 7 - Romance da Raposa, versão em prosa

Quadro 4 – Análise e exploração do conteúdo da caixa literária

Tabela 2 – Análise e exploração das capas (edição de 1978 e 2009) da obra “Romance da Raposa” de Aquilino Ribeiro	
Elementos Paratextuais	Níveis de Desempenho
Título	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica elementos paratextuais • Compara os elementos paratextuais • Argumenta as suas opiniões • Formula hipóteses sobre o conteúdo da obra com base nas imagens
Autor	
Editora	
Ano de edição	
Ilustrador	
Aspectos iconográficos	

8.2. Durante a leitura

Apresentação multimédia de um excerto da obra “O romance da raposa” de Aquilino Ribeiro e audição do podcast: Romance da raposa – episódio 1

<http://www.estudioraposa.com/index.php/08/10/2005/romance-da-raposa-episodio-1/>

Público-alvo: alunos do 4º ano de escolaridade



Figura 8 – Painel literário

Referenciais e procedimentos de execução metodológica

- Leitura oral pelo professor
- Leitura silenciosa pelos alunos
- Leitura com recurso à dramatização
- Adaptação da Banda Desenhada a texto dramático

Eixos e directrizes pedagógicos de execução

Esta actividade foi muito enriquecida pela audição da leitura expressiva, contextualizada no recreado ambiente da mata, visualizado em banda desenhada (suporte multimédia). Sendo consensual, que o modelo de compreensão da leitura deve envolver na mesma relação três variáveis: o leitor, o texto e o contexto de acordo com Irwin (1986), Deschênes (1986), Langer (1986), em (Giasson, 1993: 21), as nossas práticas perseguiram esta intenção, traduzida no desempenho dos alunos ao nível da leitura dinamizada, posteriormente, por eles.

Foi visualizado em material multimédia um excerto da obra em Banda Desenhada (anexo VI) que corresponde na edição de 1961 “À Raposinha”, à idade da infância e juventude da Salta-Pocinhas. Os alunos seguiram atentamente a audição e posteriormente a leitura teatrada, pela professora. Foi notório o envolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, dada a expressividade e os aspectos entoacionais, reforçado pelos conhecimentos prévios que detinham sobre o texto. O interesse e a predisposição

receptiva facilitaram a sua compreensão, reforçada pelos elementos iconográficos presentes na Banda Desenhada. Considerando que o conhecimento vocabular se correlaciona com o desempenho na leitura (Yopp & Yopp), assim como os contributos da psicologia cognitiva para a compreensão, a leitura deste texto em Banda Desenhada protagonizado por animais facilmente interessou os alunos.

A Leitura engrandece a alma. (Voltaire)



Figura 9 – Ler para aprender a ler

Dada a riqueza lexical presente, a aquisição de vocabulário novo e desconhecido para a maior parte da turma conduziu-nos para o desenvolvimento da linguagem oral.

Julgamos pertinente fazer breves interrupções que permitissem aos leitores esclarecer significados de vocábulos e expressões que desconhecêssem. Assim como para a sonoridade das falas, explorando a compreensão do texto com base na acção de cada personagem e na interacção com as outras, associando sentimentos e valores às suas atitudes. Analisámos o nome comum **raposa** e os **adjectivos** que caracterizavam a raposa Salta-Pocinhas (**fagueira, matreira e lambisqueira**). Explicámos o seu sentido, relacionamo-las com outras, discutimos a sua morfologia e exemplificámos o seu significado em contextos diferentes, fazendo uso continuado das mesmas. Apresentaram-se seis palavras (**adjectivos**), com a finalidade de seleccionarem as três que caracterizavam a raposita. Esta inferência foi baseada no livro, mas as palavras foram apresentadas em cartões coloridos (anexo 2).

Foi-lhes solicitado, depois da leitura, que pesquisassem na sopa de letras outras palavras que compunham o quadro psicológico da Salta-Pocinhas e que as explicitassem, ou seja que traduzissem o seu significado, recorrendo ao núcleo de cada uma (anexo 3).



Figura 10 – O ensino do vocabulário

matreira – fagueira – lambisqueira – prudente - persistente

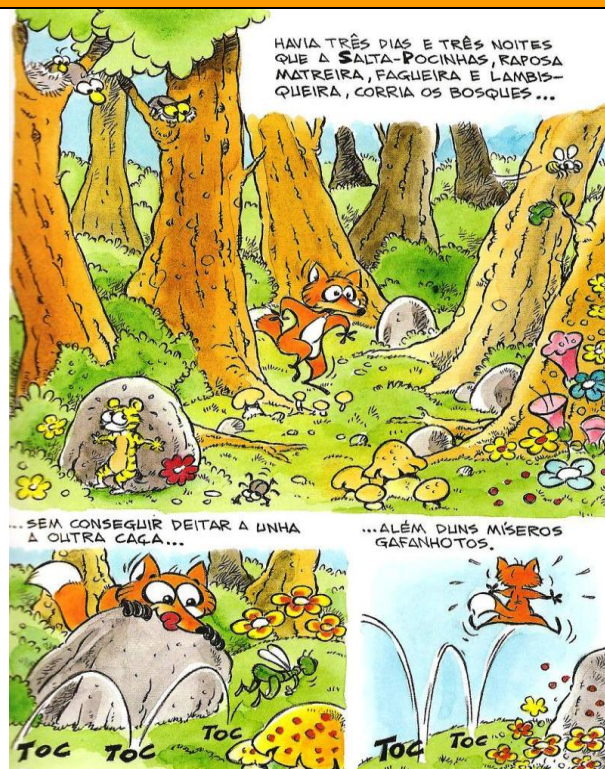


Figura 11 – Caracterização da raposa Salta-Pocinhas (microprocessos)

Durante a leitura foram confirmadas algumas hipóteses levantadas previamente. No quadro fez-se um mapa conceptual com as ideias-chave do texto. Das quais sobressaía o provérbio “**Quem não trabuca não manduca**” que a mãe da Salta-Pocinhas usou como pretexto argumentativo para indiciar a filha a mudar de vida, a “emancipar-se”.

Quadro 5 - Mapa conceptual

Personagens	Local	Ação	Sentimentos
A raposa Salta-Pocinhas Mãe/pai O irmão Pé Leve A gineta O gato bravo O urso Mariana O texugo Salamurdo O lobo Brutamontes	- Em casa - Na mata - Na cova do texugo No barrocal	- Saiu de casa dos pais; - Tem vontade de voltar a casa; - Procura ajuda mas é-lhe negada	- Carinho - Autoridade - Respeito - Saudade - Orgulho - Independência - Servilismo e vassalagem - Força e poder

8. 3. Avaliação inicial

Importa neste momento reflectir sobre os indicadores de desempenho da turma. Todos os alunos fizeram leitura imediata das palavras. É importante referir, que o texto em Banda Desenhada facilitou, não só a leitura mas também a compreensão através da interpretação das imagens, vinheta a vinheta. A cor, o movimento, a expressividade das imagens, os balões de fala e de pensamento foram contributos decisivos para a compreensão. Os actos interpretativos das palavras *lambisqueira* e *fagueira* evidenciaram uma análise cooperativa e de interacção entre o sentido do texto e os conhecimentos detidos. Alguns alunos estabeleceram uma ligação ágil entre *lambisqueira* e *lamber*. No entanto, na palavra *fagueira* não surgiu de imediato a ligação ao verbo, houve necessidade de condução cognitiva, no sentido de extrair o significado de **afagar** (estrutura interna da palavra), a descodificação foi mais complexa, dado o pouco uso da palavra. Naturalmente, os alunos categorizaram as palavras como pertencentes à classe dos adjectivos. Indo sucessivamente, analisando morfológicamente o vocabulário novo que ia surgindo (oralmente).

Numa perspectiva de transversalidade curricular da obra “Romance da raposa” de Aquilino Ribeiro, esta primeira leitura permitiu-nos diversas abordagens às diferentes áreas curriculares, aumentando o conhecimento enciclopédico dos alunos. Na área de Estudo do Meio – À descoberta do Meio Ambiente e À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade. Na área de Matemática, quando o urso

Mariana indica o itinerário que a raposinha deve seguir para a casa do texugo Salamurdo, recorre à linguagem matemática “**são obra de cem passos**”; “**vira à tua esquerda**”; “**à nascente vira à esquerda**”, assim como a lateralidade e a orientação no espaço.

Está também, presente em toda a obra literária, uma componente ecológica e de sensibilização para a preservação da natureza, assumindo de certo modo, um carácter formativo.

8.4. Pós Leitura

Segundo as orientações do Plano Nacional de Leitura, o caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil, sendo necessárias, muitas actividades de leitura orientada e conseqüente interpretação e compreensão que avaliem a compreensão leitora e a construção de conhecimento.

Com base nesses pressupostos e tendo em conta as necessidades específicas dos alunos passamos a apresentar um plano didáctico com actividades de escrita.

Eixos e directrizes pedagógicos de execução

Após a leitura do texto em banda Desenhada subtraído do “Romance da raposa”, continuamos a conduzir os alunos no percurso da compreensão e da interpretação.

A identificação das ideias principais do texto, respeitando a sua sequencialidade temporal e causal anunciam a coesão global de um texto, ou seja, a ligação entre as suas partes.

É igualmente importante que o leitor aprenda a reutilizar, em situações da sua vida quotidiana, os conhecimentos que retirou do texto.

(Giasson, 1993:191)

Neste momento do trabalho, depois de identificadas as personagens, analisadas as legendas, os balões de fala e de pensamento, localizada a acção e a ideia principal (microprocessos) das pranchas em estudo, quisemos analisar o nível da compreensão atingido pelos alunos.

Nesta finalidade, norteamos o nosso trabalho recorrendo ao tipo de perguntas, adaptadas de Allende e Condemarin (1984), em Fernando Azevedo, Língua Materna e Literatura Infantil, (2007: 87 e 88), pois, de acordo com Fátima Sequeira (1984: 27)

“para o desenvolvimento da compreensão é bastante importante um método de fazer perguntas que requeira uma actividade construtiva”.

Dado que estamos a trabalhar com uma turma de 4º ano, quisemos avaliar o seu nível de compreensão no texto apresentado em Banda Desenhada (anexo 3 e 4).

Quadro 6 – Tipo de perguntas que consideramos na proposta de trabalho.

Compreensão com perguntas	Níveis de Desempenho
Compreensão literal Antecipação ou predição Compreensão inferencial Reorganização Leitura crítica Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza a acção no espaço e no tempo • Identifica e caracteriza personagens com base em elementos do texto • Prediz comportamentos das personagens e conseqüências dessas acções • Realiza inferências • Resume por palavras suas • Formula opiniões

8.5. Avaliação processual

O processo da leitura produz informação que se relaciona com o conhecimento já retido pelos alunos. É interessante lembrar que o diálogo socrático assentava justamente nesta teoria, conduzir os interlocutores a ideias novas baseadas nas coisas já conhecidas.

Propusemos uma prova de avaliação da compreensão leitora, com itens de escolha múltipla nos domínios da compreensão, conhecimento lexical e explícito da língua, baseada no modelo apresentado por sardinha e Azevedo (Modelos e Práticas em Literacia, 2009:118).

A análise reflexiva dos resultados da avaliação (quadro) revela-nos que os alunos não manifestam dificuldades na extracção da informação implícita no texto.

No nosso ângulo de reflexão, as poucas dificuldades verificadas na aplicação desta prova, prendem-se com o conhecimento explícito da língua.

A nosso ver, os alunos evidenciam progressos ao nível dos desempenhos da leitura, da compreensão e da expressão oral. O núcleo das suas dificuldades reside na produção escrita criativa, na coesão e coerência textual.

Quadro 7 – Análise quantitativa (anexo3), nesta tabela baseamo-nos na estratégia de Raphael (1986), Giasson (1993: 294).

Questões de compreensão/Conhecimento Enciclopédico/Conhecimento Explícito da Língua/Conhecimento Lexical		Nº de alunos/respostas	
Linear (respostas que provem do texto)	Inferencial (respostas que provem da cabeça do leitor)	Correcta	Incorrecta
1ª - C	X	18	0
2ª - C	X	18	0
3ª - C		16	2
4ª - C		17	1
5ª - CE		16	2
6ª - CE		16	2
7ª - CEL		14	4
8ª - CE		a) 16	2
		b) 16	2
		c) 18	0
9ª - CL		16	2
10 - CEL		16	2
11ª - CL		16	2
12ª - CEL		16	2
13ª - CEL		16	2
Legenda	C – Compreensão; CE - Conhecimento Enciclopédico; CEL - Conhecimento Explícito da Língua; CL - Conhecimento Lexical		

O gosto pela escrita cresce à medida que se escreve.
Erasmus de Rotterdam

Num segundo momento, solicitou-se aos alunos que redigissem um recado formulado pela raposa Salta-Pocinhas ao vizo-rei o lobo Dom Brutamontes, cuja mensagem formulasse o pedido da retirada da queixa do texugo Salamurdo contra ela e em troca a raposita oferecia-lhe um remédio para a dor de dentes.

Quadro 8 – Parâmetros e níveis de desempenho

Parâmetros de avaliação	Níveis de desempenho
Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> • Foi criativo e inovador • Redigiu respeitando a convenção ortográfica e caligráfica • Escreveu com coerência e sequência lógica • Formulou o pedido com clareza
Coerência e sequência	
Imaginação	
Correcção ortográfica e caligráfica	
Clareza e intencionalidade	

O desempenho proficiente da leitura evidencia a identificação e compreensão das unidades sintáticas de compreensão. A idade, a experiência e as vivências do leitor são determinantes para a capacidade de realizar inferências. Nesta tarefa de aprendizagem, recorreremos à concepção de Larivaille, 1974, cit em Cristina Sá.

A orientação obedeceu à estrutura que se segue conduzindo os alunos a inferirem os acontecimentos de acordo com as concepções explicitadas no quadro.

Partindo de uma situação de equilíbrio e conforto na casa dos pais a Salta-Pocinhas vê a sua vida complicar-se ao atingir a idade adulta e de ter que tomar conta de si *“dezoito meses nada ladros”* e de tratar do seu próprio destino *“quem não trabuca não manduca”*. Foi interessante verificar que os alunos associaram os dezoito meses da raposinha aos dezoito anos, idade em que normalmente se sai da casa dos pais para estudar na universidade. A analogia temporal e causal fora devidamente interpretada por todos. Assim como a resolução que ela tomou para

encontrar algum conforto, para conduzir a sua vida, enveredando pela matreirice e astúcia, uma vez que ninguém a quis ajudar. Também nesta parte da concepção do esquema, os alunos obtiveram paralelismos entre a vida da raposinha e a realidade humana. A necessidade de procurar casa, *“aposeno para não dormir ao sete-estrela”* foi perspectivado na necessidade de ter um tecto, segurança, conforto.

Nesta tarefa tivemos sempre presente em suporte multimédia o texto em Banda Desenhada, visualizado por todos. Os alunos foram unânimes na opinião que expressaram e partilharam. De facto, o texto misto (icónico e textual) que caracteriza a BD fornece mais informação que o texto em prosa, facilitando a sua compreensão.

Nesta perspectiva, os alunos compreenderam que a banda desenhada é um texto que alia duas leituras: uma leitura tabular, a prancha, e uma leitura linear, que possibilita a interpretação de cada vinheta. Estamos então, também, agilizando os processos de compreensão da leitura de Giasson, os microprocessos, processos de integração e os macroprocessos.

Constatada na vida quotidiana a necessidade de resumir, é imperioso que os alunos aprendam a habilidade de resumir. Embora saibamos que só muito recentemente o resumo começou a ser objecto de pesquisa. É através da representação esquemática do texto que essa competência se desenvolve e adquire.


Laurent, 1985: 71, citado em Cristina Sá, 1993: 115, afirma que “a utilidade social do resumo é difícil de negar”.

Na tentativa de melhorar essa habilidade propusemos nesta tarefa o quadro 6 com as etapas auxiliares para a concepção da actividade.

Na concretização da actividade verificamos que os alunos revelam muitas dificuldades na técnica de resumir, mesmo apoiados num esquema conceptual, visualizado no quadro por todos.

Creemos que esta competência se adquire na prática sistemática ao longo da escolaridade, fornecendo as estratégias específicas que treinam nos alunos na arte de resumir.

Quadro 9 – A superestrutura da narrativa

	A exposição	A complicação	A resolução
Quem? (sujeito)	A raposita 	A raposinha	A raposeta senhora de muita treta
O quê? (acção)	Vivia em casa dos pais 	Tinha que tratar da sua vida	Arranjou casa (a do texugo Salamuraço) 
Onde? (lugar)	No bosque 	No bosque 	No bosque 
Porquê?	Ainda era pequenina 	Já tinha 18 meses (idade para tomar conta de si)	Porque era esperta, matreira, persistente e diligente
Como? (habilidade)	Tranquila fagueira	Fazendo pela vida (caçando para viver) orgulhosa	Com manha matreira
Porquê? (habilidade)	Os pais tratavam dela 	Estava emancipada mas com uma queixa contra si 	Precisava de conforto e estabilidade

8. 6. Formar leitores no IV festival da Primavera

(Última tarefa de aprendizagem)

Público-alvo: A representação foi levada a efeito pelos alunos do 4º ano, F perante um público composto pelos alunos, professores do 1º CEB, pais e encarregados de educação.

Local: Centro Cultural Raiano

Níveis de desempenho: lê, relê, encena, cria, improvisa, dramatiza e evidencia competências literárias e literácitas.

Referenciais e procedimentos de execução metodológica

- **Listagem das personagens**

- **Explicitação dos objectivos a alcançar na execução da dramatização:**

Cruzar saberes intertextuais, dramatizar, elevar a auto-estima, promover a interdisciplinaridade, divertir, respeitar os outros e as diferenças culturais.

- **Adaptação de um excerto do Romance da raposa em BD a texto dramático**

- **Produção cénica**

- **Acção**

Considerando estas referências de execução, iniciamos a adaptação de um excerto da BD a peça de teatro, objectivando nesta tarefa a expressão e a comunicação oral do vocabulário adquirido no estudo da obra literária, através da representação e repetição das falas dos intervenientes. Pois, a aquisição vocabular, segundo Giasson, provém das leituras pessoais que o aluno efectua. A adaptação do texto em banda desenhada a peça de teatro permitiu trabalhar várias competências da língua em simultâneo. O domínio dos aspectos da prosódia (dicção, entoação, ritmo, intensidade) e a sua adequação com propósitos e finalidades diversas veicula o desenvolvimento da linguagem oral, especialmente nas competências da expressão e comunicação oral.

Foi nesta perspectiva, que trabalhamos com os alunos a expressão dramática, no sentido de alargar a competência comunicativa, mas também de confrontá-los com variações linguísticas regionais e sociais, o que se verifica no texto que seleccionamos.

O trabalho em equipa responsabiliza as crianças e colabora na socialização, no crescimento intelectual, físico e emocional. Ao mesmo tempo, propicia a aquisição de novas aprendizagens e privilegia a ligação entre a escola, a família e o meio. Mediatizando laços afectivos entre todos os envolvidos (alunos, pais, comunidade educativa) e promovendo a reflexão sobre valores e atitudes fabulados no texto mas presentes na vida real.

Dado que o leitor hábil, de acordo com Giasson, compara a informação incluída no texto com os seus conhecimentos estabelecendo relações, nesta perspectiva, fizemos recurso dos processos de leitura enumerados por Giasson (Microprocessos, Processos de Integração, Macroprocessos, Processos de elaboração e Processos metacognitivos) para melhor compreensão do texto.

O nosso objectivo não consistiu apenas na memorização do excerto da obra pelos alunos, mas também e sobretudo, consciencializá-los dos aspectos formais a ter em conta no acto da representação perante o público.

Todos os alunos compuseram e assumiram uma personagem da obra literária *“Romance da raposa”*.

Intervenientes

Os adereços foram confeccionados pelas senhoras auxiliares de acção educativa do 1º CEB de Idanha-a-Nova, obedecendo aos aspectos iconográficos da obra. Os ensaios tiveram lugar no horário lectivo e nas actividades de Enriquecimento Curricular. A composição das personagens resultou das actividades que desenvolvemos com os alunos.

Num **1º momento** comparamos o texto narrativo convencional com o da banda desenhada.



Figura 12 – Preparando os textos

Num **2º momento** – sublinhamos os pontos de contacto do texto narrativo convencional e da banda desenhada (o excerto que pretendíamos dramatizar).

Como já observaram, todas as propostas de aprendizagem convergiram no sentido da compreensão do texto em banda desenhada, do aprofundamento dos conhecimentos dos alunos nos aspectos morfológicos e semântico-lexicais do funcionamento da língua (microestrutura).

Na actividade de resumo (macroestrutura), referida anteriormente, quisemos conduzir todos os alunos à compreensão global do excerto que pretendíamos apresentar no IV Festival da Primavera.



Figura 13 – Os ensaios

Dada a alegria de viver transmitida pela protagonista, a Salta-Pocinhas e todos os outros personagens facilmente cativaram os nossos alunos. Na composição das personagens baseamo-nos na análise das suas características físicas e psicológicas, conduzindo os alunos à compreensão do significado das palavras: **fagueira, lambisqueira, celerada, atrevida, precavida, esfalfada, alma de besugo, ...** (Microprocessos). Na adaptação a peça de teatro foi fácil isolar as diferentes actividades cognitivas dos jovens leitores, sobretudo ao nível dos macroprocessos, processos de elaboração e dos processos metacognitivos. Importa reflectir, que a compreensão do texto pelos alunos é evidenciada no momento em que eles incorporam as personagens, dando-lhes vida e usando, naturalmente, palavras sinónimas das que aparecem no texto. Desde modo, mostram-nos que houve construção de sentido com base na compreensão.

Figura 14 – Os adereços**Breve sinopse do texto dramatizado pelos alunos**

A raposa Salta-Pocinhas ganha destaque num universo de personagens fabuladas, ocupando o lugar de heroína, dado que, é à sua volta que toda a acção se desencadeia, relacionando-se a evolução dos acontecimentos com o seu crescimento físico e o seu amadurecimento psicológico.

A protagonista conserva o seu perfil básico ao longo da diegese, totalmente preenchida por um número sem conta de acções astuciosas e trapaceiras. A luta pela sobrevivência num mundo hostil para o qual ela não se encontrava preparada, fá-la iniciar um percurso onde a sagacidade e o cinismo se revelam armas decisivas na garantia do sustento e algum sucesso. A raposa é a única personagem que se mantém em cena ao longo de todo o romance. Repetidamente, irá enganar o lobo “Brutamontes”, tirano e sanguinário, confluindo essas cenas em grande comicidade e paródia, realçando a esperteza da Salta-Pocinhas em contraste com a estupidez e brutalidade satirizada no lobo. O autor deixa antever algumas críticas à hierarquia social afirmada pela força (o lobo), vassalagem (o texugo), prepotência e hipocrisia. A raposinha, subtilmente, sabe valer-se da doença do lobo (dor de dentes) para resolver dois problemas em simultâneo (a fome e livrar-se do texugo), no remédio que sugere ao lobo (a pele de um texugo acabada de esfolar).

Na obra são notórios os sinais claros da idiosincrasia de Aquilino Ribeiro. Com efeito, a crítica velada que ele faz à intervenção humana na natureza é bem evidente na página 45:

Ora, um bicho de vista penetrante, ao qual saem das orelhas pincéis de barbear, subira acima de um penedinho. Era o lince, nomeado também lobo-cerval, animal que, de batido e perseguido, caçado e fuzilado, vai rareando nos bosques.

Conscientes da destruição contínua de que a natureza é alvo, neste Ano Internacional da Biodiversidade quisemos dar ênfase à preservação das espécies e de quão importantes são para o equilíbrio da vida no planeta.

Quadro 10 - Sinopse das personagens

Personagens principais	Referências psicológicas	Intenção
Mãe	Determinada, amável, conselheira	Moralizar Educar Ensinar Informar Sensibilizar Divertir Reflectir Alertar
Salta-Pocinhas (única personagem que revela evolução ao longo da obra)	Matreira, corajosa, esperta, lambisqueira	
Pé Leve	Forte, independente	
Fuinha	Trabalhadora, antipática	
Urso Mariana	Bonacheirão, bem-disposto, comilão	
Texugo Salamurdo	Ronceiro, antipático, queixinhas	
Lobo Dom Brutamontes	Poderoso, bruto	

A leitura dramática do excerto “Romance da raposa” de Aquilino Ribeiro pelos alunos do 4º ano demonstrou-nos o quanto importante é explorar a expressividade do corpo, da voz e do espaço. Esta experiência de aprendizagem, empreendida num pequeno projecto de “Formar leitores” desenvolveu uma dinâmica de grupo, despertando espontaneamente nos alunos a capacidade de improvisar e tomar decisões rápidas no contexto artístico em causa.

Conscientes de que o acto de ler socializa e desperta nos outros a apetência pela leitura, unindo os que ouvem ler aos que lêem, os nossos alunos protagonizaram o excerto do “Romance da raposa” de Aquilino Ribeiro, de forma exemplar, evidenciando serem leitores felizes, comprometidos para sempre, com a leitura.

9. AVALIAÇÃO FINAL

Romance da raposa no IV Festival da Primavera – Texto dramático e representação

O culminar do nosso estudo tomou forma numa sessão de leitura dinamizada no IV Festival da Primavera, no Centro Cultural Raiano, integrada no colóquio Formar Leitores, presidido pela Professora Doutora Graça Sardinha, acompanhada pelo Professor Doutor António Pais, no dia 25 de Março, que presenciaram e apreciaram o desempenho dos alunos.



Figura 15 - Dramatização



Figura 16 – Formar Leitores

9. 1. Técnica e instrumentalização da recolha de dados

Dado que a avaliação externa é um instrumento que permite medir, avaliar e melhorar o trabalho que realizamos, solicitamos a um grupo de catorze docentes que avaliassem o impacte da aplicação da unidade didáctica, na aprendizagem dos alunos e aos pais/encarregados de educação (dezoito) da turma do 4º ano, que apreciassem o desempenho da leitura efectuada pelos seus educandos, na dramatização do excerto adaptado a peça de teatro, do Romance da raposa de Aquilino Ribeiro.

9. 2. Construção do questionário

Para o efeito, procedemos à construção de um inquérito simples que medisse o grau de satisfação dos encarregados de educação/pais e, também, dos docentes que utilizaram a unidade didáctica como estratégia de aprendizagem da língua.

A concepção do questionário teve como ponto de partida um referencial baseado na competência do domínio/compreensão da leitura e da sua importância para a aprendizagem dos alunos.

Relativamente à estrutura, optámos por quatro variáveis e na selecção de uma das possibilidades.

9. 3. Validação do inquérito

A validação do inquérito passou por uma fase de análise junto de catorze docentes que formam o Conselho de Docentes do 1º CEB do Agrupamento de escolas de Idanha-a-Nova e pelas respostas às questões formuladas aos encarregados de educação/pais, sendo o processo de devolução autónomo.

9. 4. Processo de tratamento de dados

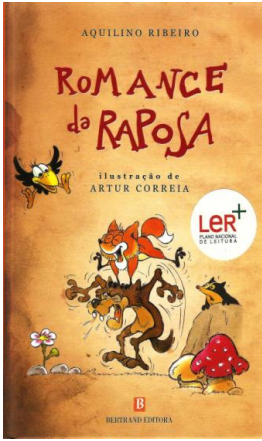
O processo de tratamento de dados que utilizamos foi simples e de fácil resposta, e teve como objectivo traduzir a opinião dos inquiridos. Para isso, organizamos e interpretamos a informação recolhida que nos serviu de base ao tratamento estatístico que passamos a apresentar.

As metodologias que usámos para a análise de conteúdo são defendidas por diferentes autores (Bogdan e Biklen, 1994; Bardin, 1995). Começámos por uma leitura que apreendesse a globalidade da informação para a categoria O Romance da raposa no IV Festival da Primavera nas respostas às quatro subcategorias, com indicadores a partir das unidades de registo.

10. AMOSTRA

A amostra da população seleccionada para o nosso estudo resultou de forma aleatória e simples. Aplicamos o questionário aos professores e aos pais/encarregados de educação por estarem implicitamente envolvidos no processo ensino/aprendizagem e serem observadores atentos do resultado da nossa investigação.

Quadro 11 – Modelo do inquérito aos pais/encarregados de educação

<p>Avaliação da actividade 4º Ano - Turma F 25/03/2010 - IV Festival da Primavera <u>O Romance da Raposa</u> de Aquilino Ribeiro</p>	
<p>1. Avalie o desempenho dos alunos na dramatização da leitura. (X)</p> <p>Bom ____ Muito Bom _____ Excelente _____</p>	
<p>2. Como classifica estas actividades para a aprendizagem?</p> <p>Importantes ____ Muito importantes ____ Sem importância _____</p>	
<p>3. Gostaria de assistir a outra actividade de leitura com o seu educando?</p> <p>Sim ____ Não ____ Porquê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>4. Considera que estas actividades contribuíram para aumentar as competências no domínio da leitura e da compreensão?</p> <p>Sim ____ Não _____</p>	
<p>Obrigado!</p>	

A interpretação destes inquéritos, dos quais passamos a apresentar os resultados indicam um grau de satisfação elevado, congratula-nos e impulsiona-nos a continuar a trabalhar, no sentido de formar leitores fluentes, activos e reflexivos.

11. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

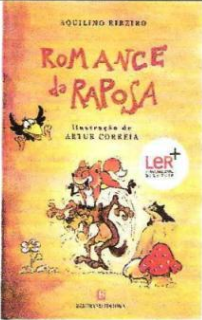
O método qualitativo é válido, pois, baseia-se na observação da realidade, utilizando dados reais e focando a sua atenção no processo. A descrição é rigorosa, resultando directamente da leitura dos dados recolhidos, incluindo respectivamente, transcrições e fotografias.


Alguns investigadores movimentam-se nas escolas munidos de blocos de apontamentos para registarem os dados. Outros recorrem ao equipamento vídeo na sala de aula e não seriam capazes de conduzir uma investigação sem ele. Outros ainda elaboram esquemas e diagramas relativos aos padrões de comunicação verbal entre alunos e professores. No entanto, todos eles têm em comum o seguinte: o seu trabalho corresponde à nossa definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspectos da vida educativa.

(Bogdan. R., Biklen. S., 1994: 47)

Inquérito aos Pais/Encarregados de Educação

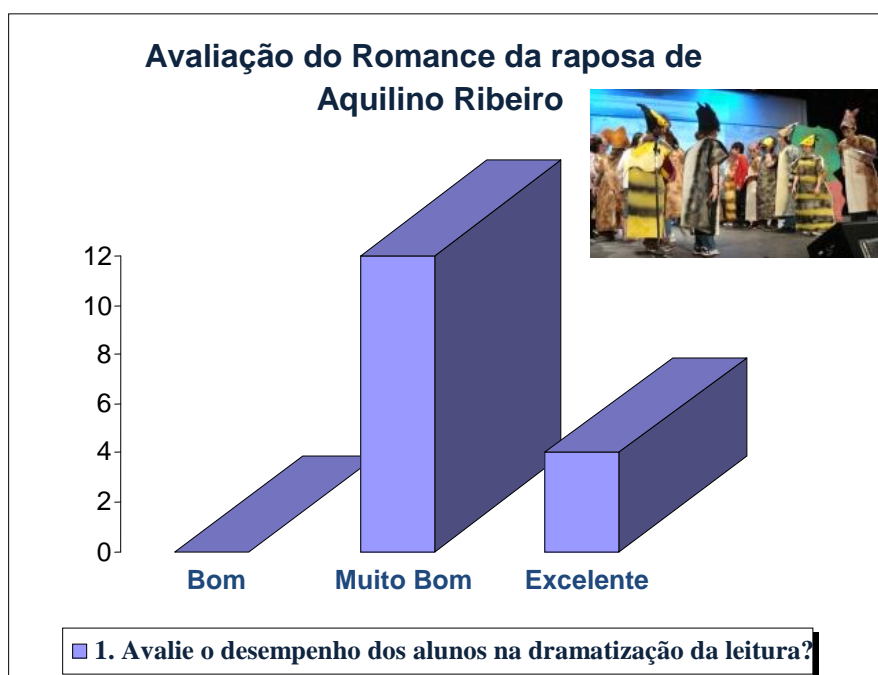
Quadros 12 e 13 – Dois exemplos preenchidos pelos pais/encarregados de educação

<p>Avaliação da actividade 4º Ano - Turma F 25/03/2010 - IV Festival da Primavera O Romance da Raposa de Aquilino Ribeiro</p>	
<p>1. Avalie o desempenho dos alunos na dramatização da leitura. (X)</p> <p>Bom ___ Muito Bom ___ Excelente <u>X</u></p>	
<p>2. Como classifica estas actividades para a aprendizagem?</p> <p>Importantes ___ Muito importantes <u>X</u> Sem importância ___</p>	
<p>3. Gostaria de assistir a outra actividade de leitura com o seu educando?</p> <p>Sim <u>X</u> Não ___ Porquê? <u>Porque é bonito, divertido e as crianças sentem sempre especiais.</u></p>	
<p>4. Considera que estas actividades contribuíram para aumentar as competências no domínio da leitura e da compreensão?</p> <p>Sim <u>X</u> Não ___</p>	Obrigado!

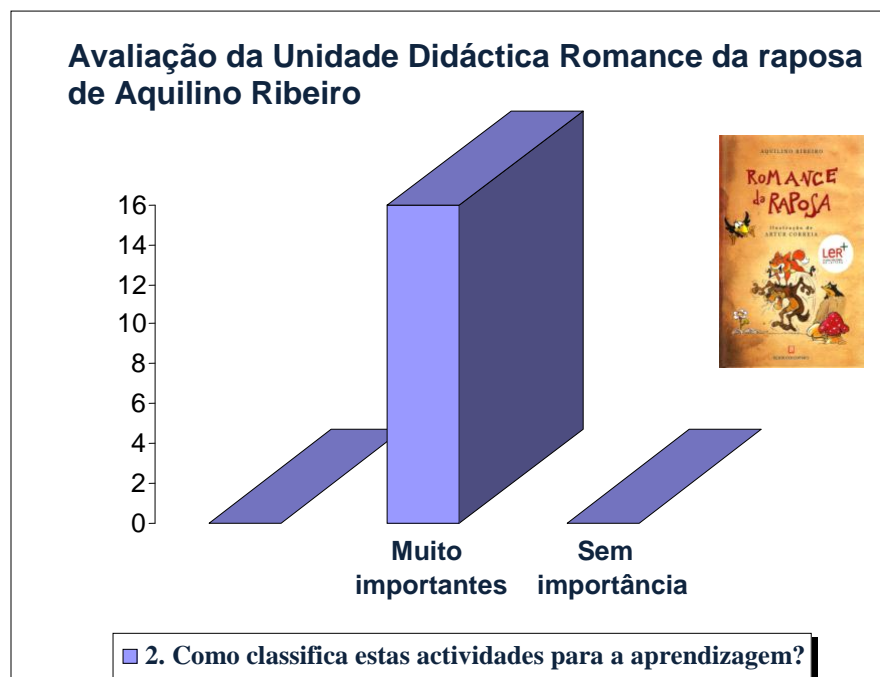
<p>Avaliação da actividade 4º Ano - Turma F 25/03/2010 - IV Festival da Primavera O Romance da Raposa de Aquilino Ribeiro</p>	
<p>1. Avalie o desempenho dos alunos na dramatização da leitura. (X)</p> <p>Bom ___ Muito Bom <u>X</u> Excelente ___</p>	
<p>2. Como classifica estas actividades para a aprendizagem?</p> <p>Importantes ___ Muito importantes <u>X</u> Sem importância ___</p>	
<p>3. Gostaria de assistir a outra actividade de leitura com o seu educando?</p> <p>Sim <u>X</u> Não ___ Porquê? _____</p>	
<p>4. Considera que estas actividades contribuíram para aumentar as competências no domínio da leitura e da compreensão?</p> <p>Sim <u>X</u> Não ___</p>	Obrigado!

Da análise do seu conteúdo, apuraram-se os seguintes resultados que apresentamos em gráficos para melhor leitura e apreciação.

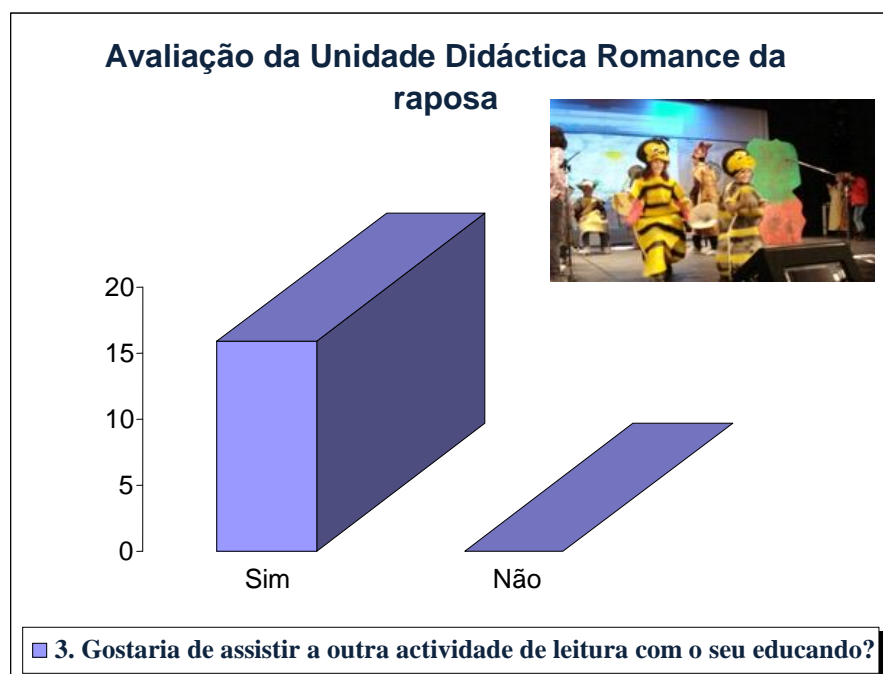
Análise estatística à categoria Avaliação do Romance da raposa de Aquilino Ribeiro



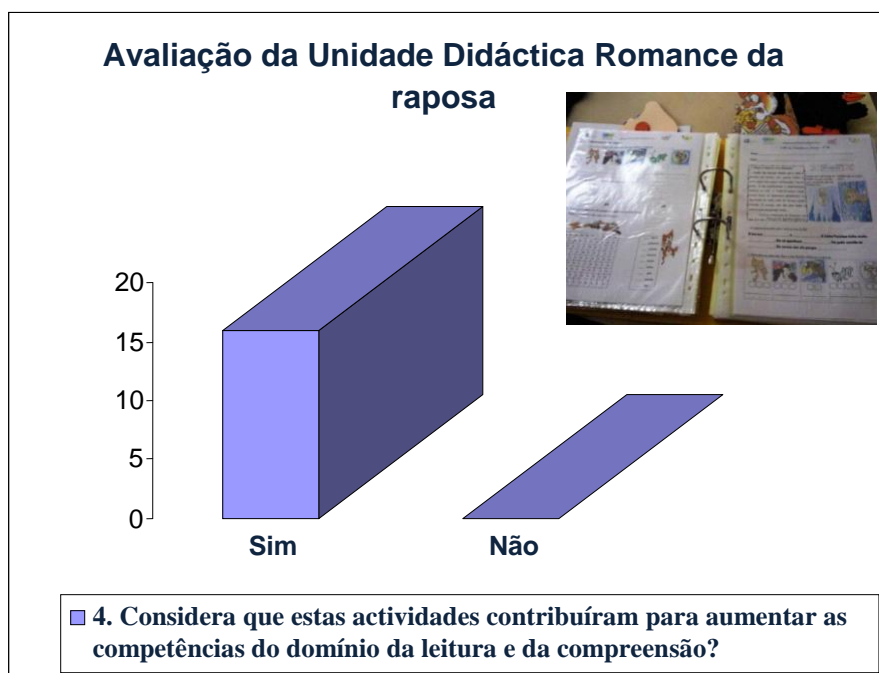
Quadro 14 - Subcategoria 1: Desempenho dos alunos - quatro pais/encarregados de educação consideraram-no Excelente e doze muito Bom.



Quadro 15 - Subcategoria 2: Classificações das actividades – dezasseis inquiridos unanimemente responderam Muito Importantes para a aprendizagem.



Quadro 16 - Subcategoria 3: Gostaria de assistir a outra actividade de leitura – os dezasseis inquiridos responderam Sim.



Quadro 17 - Subcategoria 4: Compreensão e leitura - os dezasseis, decisivamente, consideraram que as actividades contribuíram para aumentar as competências no domínio da leitura e da compreensão, dos seus educandos.

O presente estudo revela que os pais/encarregados de educação gostam de partilhar e assistir às experiências de aprendizagem com os seus educandos, beneficiando com certeza, dessa proximidade e observância, assim como das emoções e afectividade que elas desencadeiam.

Inquérito aos professores

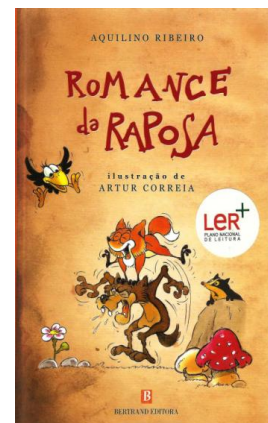
Quisemos evidenciar algumas considerações sobre a aplicação da unidade didáctica na sala de aula, nesse sentido, pedimos aos professores que respondessem ao inquérito de forma a podermos analisar e transmitir, sumariamente, o impacte das propostas de aprendizagem, as quais presenciámos.

Naturalmente, segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve estar totalmente envolvido no campo de acção.

Para o efeito sugerimos o seguinte formulário. Deixamos o registo de três professores (A, B e C).

Quadro 18 – Modelo do Inquérito aos professores

Avaliação da Unidade Didáctica	
<u>O Romance da Raposa</u> de <i>Aquilino Ribeiro</i>	
1. Avalie o desempenho dos seus alunos na compreensão do texto em Banda Desenhada (X).	
Insatisfaz _____ Satisfaz _____ Satisfaz Bastante _____ Plenamente _____	
2. Os seus alunos revelaram interesse pelo conteúdo da caixa literária?	
Sim _____ Não _____	
Porquê? _____ _____	
3. Qual o grau de satisfação em relação aos resultados dos seus alunos na execução da Unidade Didáctica?	
Insatisfaz _____ Satisfaz _____ Satisfaz Bastante _____ Plenamente _____	
4. Considera que esta obra literária poderia integrar a lista das obras do PNL sugeridas para o 1º CEB?	
Sim _____ Não _____	
Obrigado!	



Avaliação da Unidade Didáctica

O Romance da Raposa de *Aquilino Ribeiro*

1. Avalie o desempenho dos seus alunos na compreensão do texto em Banda Desenhada (X).

Insatisfaz _____ Satisfaz _____ Satisfaz Bastante _____
Plenamente **X**

2. Os seus alunos revelaram interesse pelo conteúdo da caixa literária?

Sim **X** Não _____

Porquê?

Foi mais uma das muitas oportunidades que tiveram de contactar, observar, ler, concluir, decidir... perante a oferta apresentada. A caixa literária é um dos “ingredientes” essenciais ao desenvolvimento de leitores críticos, hábeis, reflexivos e proficientes. E os alunos não quiseram deixar de a explorar, livro a livro, imagem a imagem, cartão a cartão... É no acto de ler que, por vezes, encontramos um espaço lúdico e de evasão, que abre as portas a uma dimensão tão importante, no homem, como é a da imaginação e a criatividade. Desenvolve competências nos alunos que permitem uma progressiva autonomia face aos processos de aprendizagem.

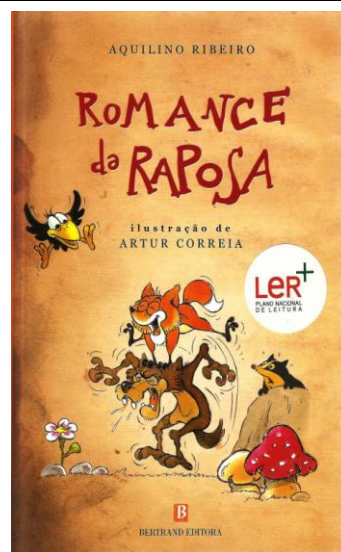
3. Qual o grau de satisfação em relação aos resultados dos seus alunos na execução da Unidade Didáctica?

Insatisfaz _____ Satisfaz _____ Satisfaz Bastante _____ Plenamente **X**

4. Considera que esta obra literária poderia integrar a lista das obras do PNL sugeridas para o 1º CEB?

Sim **X** Não _____

Obrigado!

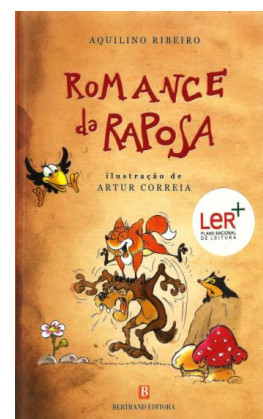


Quadro 19 - Professor A

Da nossa interpretação resultaram os seguintes resultados. Na subcategoria 1 - **Avalie o desempenho dos seus alunos na compreensão do texto em Banda Desenhada**, catorze professores responderam **satisfaz Bastante** e dois **Plenamente**.

Quadro 20 - Professor B

Avaliação da Unidade Didáctica	
<p><u>O Romance da Raposa</u> de <i>Aquilino Ribeiro</i></p>	
<p>1. Avalie o desempenho dos seus alunos na compreensão do texto em Banda Desenhada (X).</p>	
Insatisfaz _____	Satisfaz _____ Satisfaz Bastante X
Plenamente _____	
<p>2. Os seus alunos revelaram interesse pelo conteúdo da caixa literária?</p>	
Sim X	Não _____
<p>Porquê?</p>	
<p>Revelaram interesse porque o conteúdo da caixa causou muita curiosidade e quando descoberto, os alunos mostraram-se entusiasmados e curiosos por conhecerem a história.</p>	
<p>3. Qual o grau de satisfação em relação aos resultados dos seus alunos na execução da Unidade Didáctica?</p>	
Insatisfaz _____	Satisfaz _____ Satisfaz Bastante X Plenamente _____
<p>4. Considera que esta obra literária poderia integrar a lista das obras do PNL sugeridas para o 1º CEB?</p>	
Sim X	Não _____
<p>Obrigado!</p>	



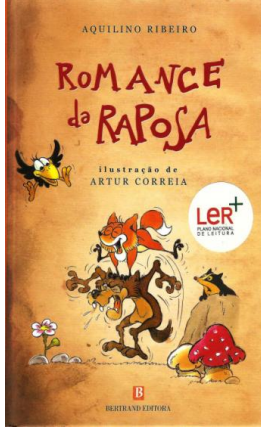
Relativamente à subcategoria 2 - Os seus alunos revelaram interesse pelo conteúdo da caixa literária? Todos os docentes (16) responderam sim. Salientamos algumas fundamentações:

“Revelaram interesse porque o conteúdo da caixa causou muita curiosidade e quando descoberto, os alunos mostraram-se entusiasmados e curiosos por conhecerem a história.”

“Foi mais uma das muitas oportunidades que tiveram de contactar, observar, ler, concluir, decidir... perante a oferta apresentada. A caixa literária é um dos “ingredientes” essenciais ao desenvolvimento de leitores críticos, hábeis, reflexivos e proficientes. E os alunos não quiseram deixar de a explorar, livro a livro, imagem a imagem, cartão a cartão... É no acto de ler que, por vezes, encontramos um espaço lúdico e de evasão, que abre as portas a uma dimensão tão importante, no homem, como é a da imaginação e a criatividade. Desenvolve competências nos alunos que permitem uma progressiva autonomia face aos processos de aprendizagem.”

“Porque tinham à sua disposição materiais que puderam investigar e relacionar com assuntos referentes aos temas abordados na obra em estudo, nomeadamente sobre características dos animais, seus habitats, outras histórias, enciclopédias....”

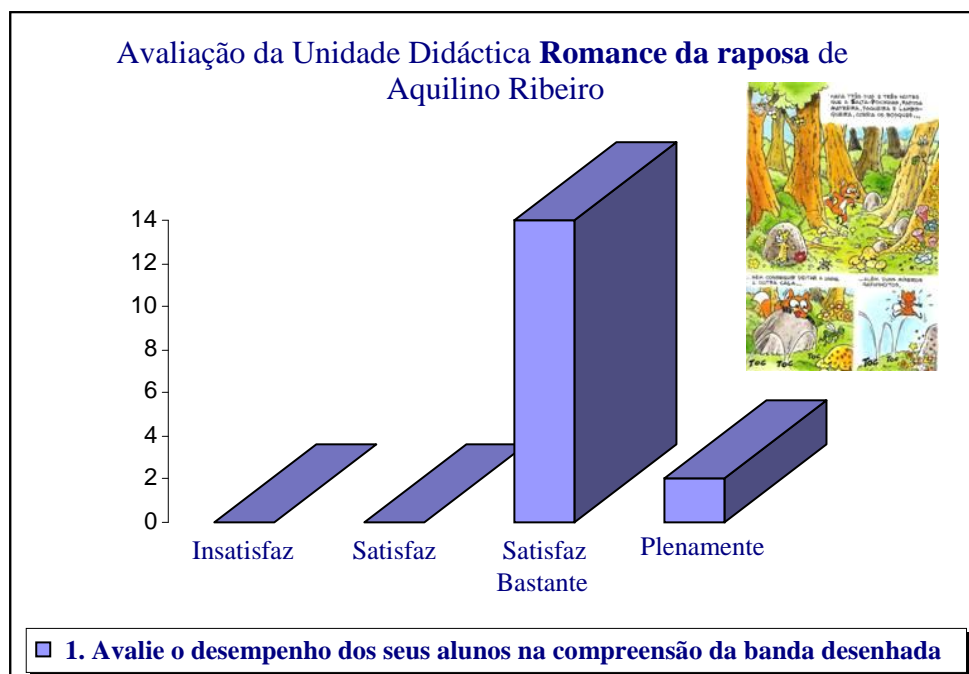
Quadro 21 - Professor C

Avaliação da Unidade Didáctica	
O Romance da Raposa de <i>Aquilino Ribeiro</i>	
1. Avalie o desempenho dos seus alunos na compreensão do texto em Banda Desenhada (X).	
Insatisfaz _____ Satisfaz _____ Satisfaz Bastante _____	
Plenamente X	
2. Os seus alunos revelaram interesse pelo conteúdo da caixa literária?	
Sim X Não _____	
Porquê? Porque tinham à sua disposição, vários materiais onde puderam investigar mais sobre assuntos referentes aos temas abordados na obra em estudo, nomeadamente, sobre características dos animais, seus habitats, outras histórias enciclopédias....	
3. Qual o grau de satisfação em relação aos resultados dos seus alunos na execução da Unidade Didáctica?	
Insatisfaz _____ Satisfaz _____ Satisfaz Bastante X _____ Plenamente _____	
4. Considera que esta obra literária poderia integrar a lista das obras do PNL sugeridas para o 1º CEB?	
Sim X Não _____	
Obrigado!	

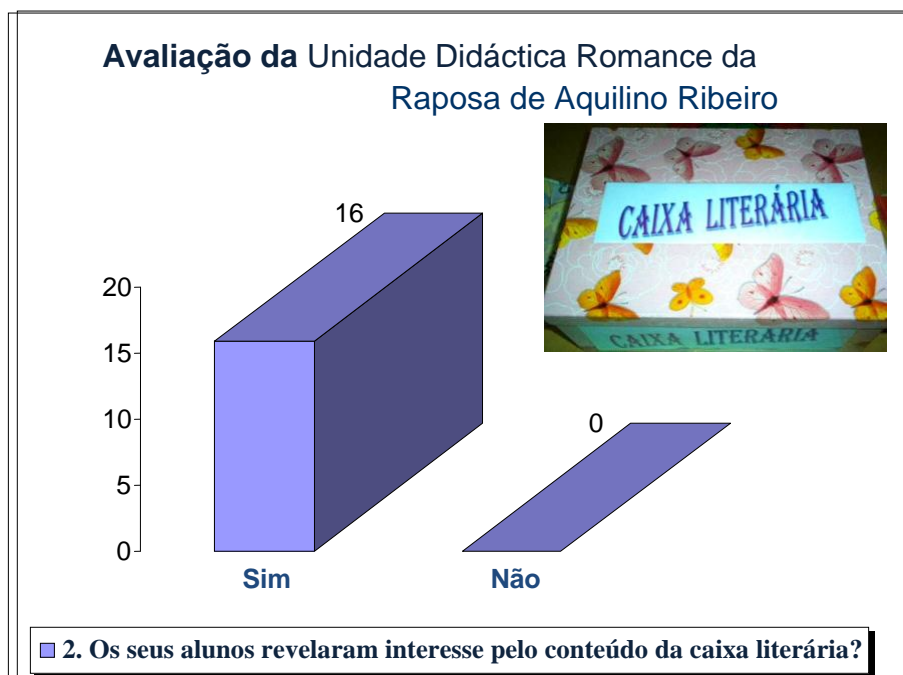
Análise estatística à categoria Avaliação da unidade didáctica Romance da raposa de Aquilino Ribeiro

Prosseguimos com a interpretação dos dados recolhidos no inquérito aplicado aos professores.

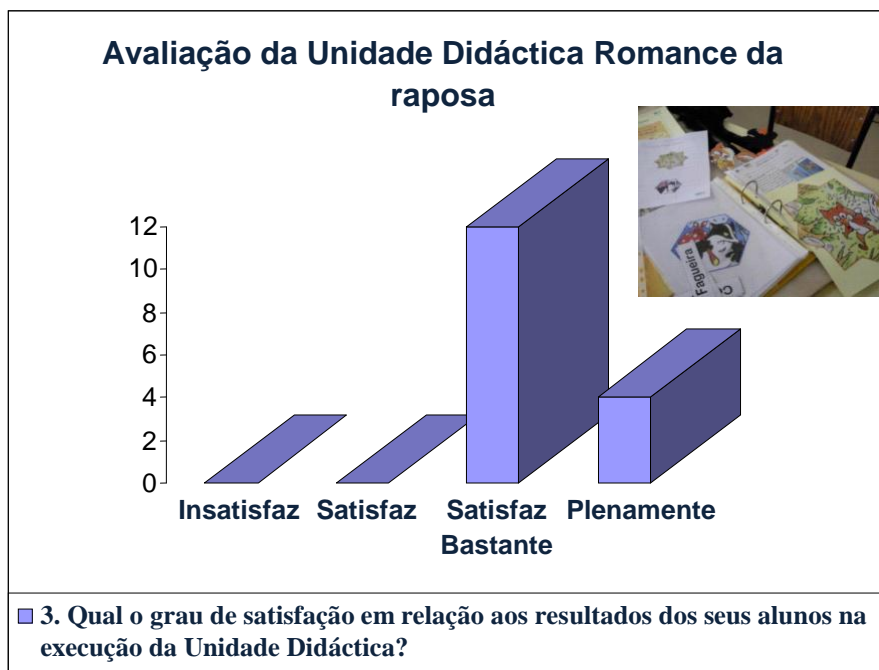
Quadro 22 – Subcategoria 1. Avalie o desempenho dos seus alunos na compreensão da banda desenhada.



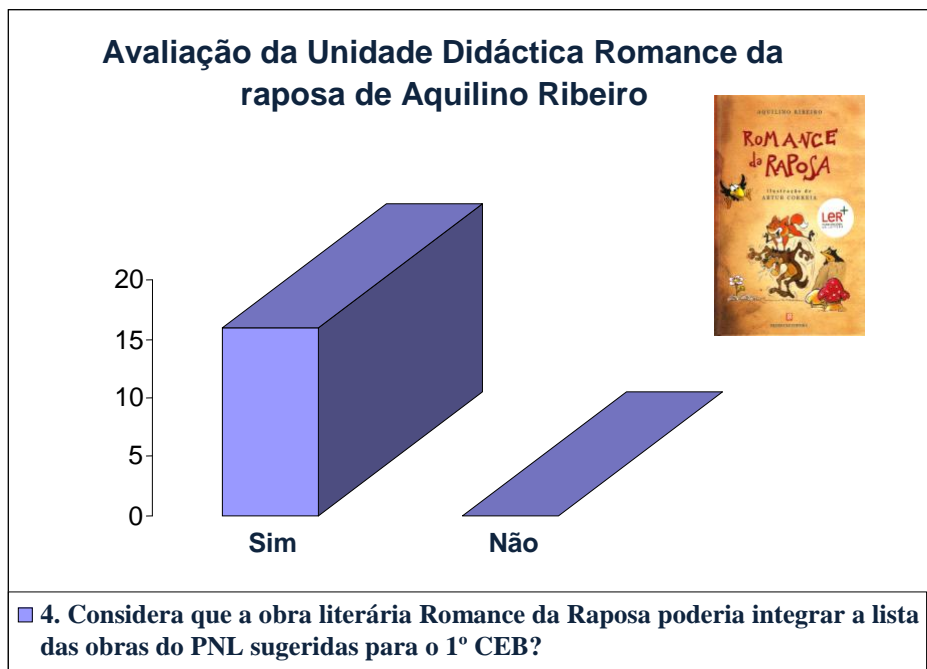
Quadro 23 – Subcategoria 2. Os seus alunos revelaram interesse pelo conteúdo da caixa literária?



Quadro 24 - Subcategoria 3. Qual o grau de satisfação em relação aos resultados dos seus alunos na execução da Unidade Didáctica?



Quadro 25 - Subcategoria 4. Considera que esta obra literária poderia integrar a lista das obras do PNL sugeridas para o 1º CEB?



Feita uma análise quantitativa aos resultados, concluímos que catorze professores consideram que o desempenho da compreensão do texto em banda desenhada **Satisfaz Bastante** e dois **Plenamente**.

Quanto ao interesse despertado nos alunos pelo conteúdo da caixa literária, todos os docentes responderam afirmativamente.

No que diz respeito à aplicação da unidade didáctica como estratégia de aprendizagem da língua, doze expressaram **Satisfaz Bastante** e quatro **Plenamente**.

Na última subcategoria, todos consideraram que a obra literária Romance da raposa, poderia integrar a lista das obras indicadas para 'a 1ª CEB, no Plano Nacional de Leitura.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo esta dissertação como objectivo principal de análise, apresentar percursos de aprendizagem suportados em práticas de leitura que conduzissem à compreensão leitora e por conseguinte à formação de leitores hábeis, críticos, fluentes e proficientes, percorremos um caminho teórico e de relação teórico-prática, suportado em textos de Jacqueline Giasson e Cristina Sá, entre outros.

Sendo do domínio comum a prioridade de desenvolver competências em compreensão leitora, partimos de princípios teóricos que nos pudessem auxiliar a conceber um plano de acção didáctica com essa finalidade.

A orientação que presidiu o nosso estudo conduziu-nos à introdução do texto em banda desenhada no Primeiro Ciclo do Ensino Básico como elemento facilitador da compreensão leitora, devido à presença dos elementos iconográficos, estimuladores da extracção de significado e impulsionadores da compreensão.

A selecção da narrativa de Aquilino Ribeiro pelas características já referenciadas, tais como os ingredientes fabulísticos, a riqueza lexical, semântica e pragmática, a linguagem típica da literatura oral, mais concretamente dos contos de manhas, que contribuíram para o sucesso da leitura integral da obra.

Assim sendo, estruturamos a nossa parte prática de forma a trabalhar com os alunos as competências da compreensão e da expressão oral e escrita, de acordo com os documentos oficiais que regem o Ensino Básico do Primeiro Ciclo: Currículo Nacional do Ensino Básico, Projecto Educativo e Projecto TEIP II do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova e o Novo Programa de Português.

Respeitamos e fizemos uso do modelo definido por Giasson na obra “A Compreensão da Leitura” (1993), que nos orientou nas práticas apresentadas aos alunos.

Neste propósito, na competência da leitura, apresentamos actividades de pré-leitura, durante a leitura e pós leitura, concretizadas na tentativa de ampliar o conhecimento explícito da língua e de cruzar saberes.

A caixa literária enquanto elemento estimulador da promoção da leitura através da criação de ambientes de ensino e aprendizagem que transportam os alunos para as vivências abordadas na leitura, revelou-se de inesgotável riqueza pedagógica, sendo os alunos portadores de elementos paratextuais no sentido de aumentar e enriquecer o seu conteúdo, tais como: dicionários ilustrados e imagens sobre animais.

A temática favoreceu a transversalidade com as outras áreas curriculares e extra-curriculares. Da leitura em banda desenhada e sempre baseados em Cristina Sá tivemos em conta a exploração dos seguintes aspectos;

a) No que se refere à imagem:

- As personagens (principal, secundárias e figurantes) e a sua caracterização
- O uso da cor
- O espaço e o tempo
- A acção
- O recurso aos elementos característicos da BD (prancha, tira e vinheta) que apresentam a intriga e traduzem a seu desenvolvimento.
- O signo cinético (indica movimento).

b) No que se refere ao texto

- Balões (fala e pensamento) e legendas
- O uso de caracteres diversificados
- O recurso à onomatopeia

Nas actividades de escrita

a) Relativas à compreensão do texto

- Procedemos ao preenchimento de balões de fala e pensamento;
- Caracterização psicológica de algumas personagens (a raposa Salta-Pocinhas, Texugo Salamurdo e o vizo-rei, o lobo Dom Brutamontes):

b) Relativas ao conhecimento lexical

- Relações entre palavras (famílias de palavras, atendendo à sua morfologia e sintaxe).

Se bem que no estudo apenas apresentámos as actividades desenvolvidas numa turma de quarto ano, chamamos a atenção para o facto de quase todas as turmas do primeiro ciclo do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova (treze mais a turma de 6º ano – PCA) terem trabalhado um excerto da obra literária Romance da raposa de Aquilino Ribeiro, após terem assistido à leitura dramatizada em peça de teatro, pelos alunos do quarto ano, no Centro Cultural Raiano, durante o III Festival da Primavera. A leitura foi bem sucedida e coroada de êxito, despertando nos assistentes o desejo de conhecer a Salta-Pocinhas, o texugo Salamurdo, a fuinha, o lobo Dom Brutamontes. A mesma foi avaliada pelos pais/encarregados de educação, da qual resultou a análise supracitada.

De facto, o acto de ler é um acto social, baseado na vontade de ler mas também de ouvir ler, é um processo emocional que desencadeia nos outros a vontade de ler.

Em *Formar Leitores*, 2007:152, Azevedo citando Cerrillo (2006: 33) diz:

(...) Esquece-se, com demasiada frequência, que se aprende a ler, mas que a experiência da leitura não se aprende, mas atinge-se pela emoção, por contágio e pela prática.

A aceitação das propostas de aprendizagens da unidade didáctica foi bem sucedida. Os alunos desenvolveram competências que evidenciaram na concretização das actividades sugeridas. Na selecção dos materiais de aprendizagem que serviram de base às actividades de compreensão e expressão escrita, tivemos em conta o nível e o ritmo de cada turma onde foi aplicada a experiência de aprendizagem.

A avaliação do desempenho dos alunos ao nível da leitura, compreensão, expressão escrita e conhecimento explícito da língua foi por nós verificado com base na análise dos resultados. Embora o tempo fosse escasso, é nossa convicção termos contribuído para o desenvolvimento das competências literárias e literárias dos alunos do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova. Sentimos a necessidade de analisar os resultados para deles dar evidências estatísticas no nosso estudo. Podemos concluir, que a obra literária *Romance da raposa* pode perfeitamente integrar a lista das obras recomendadas para o primeiro ciclo do ensino básico, pelas razões que apresentamos ao longo do nosso estudo.

Não podemos terminar o nosso estudo sem fazermos alusão aos conhecimentos adquiridos no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português. Com efeito, nas práticas ali exercitadas e de supervisão, enquanto Formadora Residente no Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, trouxemos um inestimável contributo científico que juntámos aos que fomos apresentando ao longo desta nossa dissertação.

Algumas dúvidas nos foram surgindo, mais particularmente, no que concerne a certas nomenclaturas que num espaço de tempo tão curto foram adquirindo outros rostos.

Todavia, uma certeza nos guiou. Fomos mediadores e facilitadores de aprendizagens, que de um modo sempre explícito aumentaram o nível de literacia leitora de alunos e famílias e, de algum modo, desmistificaram-se crenças, conduzindo-se a escola pelos trilhos que a sociedade actual exige.

13. A OPINIÃO DE AQUILINO E A DOS DE MAIS

"Sou um obreiro das letras".^{xii}

(*Aquilino Ribeiro*)

"Alcança quem não cansa".

(ex-líbris de *Aquilino Ribeiro*)

"Mais não pude.

(Epitáfio de *Aquilino Gomes Ribeiro*)

"É um inimigo do Regime. Dir-lhe-á mal de mim; mas não importa: é um grande escritor."

(*António de Oliveira Salazar*)

"Ainda hoje há quem se interrogue se no dia do regicídio, Aquilino terá sido a "terceira carabina do Terreiro do Paço".

(uma expressão de *Baptista Bastos*)

"Conheci em Aquilino Ribeiro, de quem me prezo de ter sido amigo e de quem continuo, cada vez mais, com o passar dos anos e as sucessivas leituras, rendido admirador."

(*Mário Soares*)

"A força plástica e musical do mundo aquiliniano é admirável. A serra portuguesa, a aldeia patriarcal, o rebanho transumante, vivem nos seus livros como a vida flamenga e holandesa nos quadros dos grandes pintores dos Países Baixos."

(*Vitorino Nemésio*)

Alcança quem não cansa.

Aquilino Ribeiro

14. BIBLIOGRAFIA

ANTÃO, Jorge Augusto da Silva, (1997). Elogio da Leitura: tipos e técnicas de leitura. Porto: Edições ASA.

ABRAMOVICH, Fanny, (1997). Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Editora Scipione.

AMOR, Emília (1999). Didáctica do Português: fundamentos e metodologia. Lisboa: Texto Editora.

AMOR; Emília (2001) Repensar a (Didáctica Da) Escrita: Breves Reflexões. In F: Sequeira, F., Carvalho, J. A. B., Gomes, A. (org.) Actas Do Encontro De Reflexão Sobre O Ensino Da Escrita. Braga. Instituto da educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 163-172.

AZEVEDO, Fernando J. Fraga (1999). “A Língua Materna, Mestria Linguística e Manuais escolares” In Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva e Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (orgs.), Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Universidade do Minho, pp.89-94.

AZEVEDO, Fernando. (2006) Literatura Infantil e Leitores: da Teoria às Práticas. Braga: Instituto de estudos da Criança.

AZEVEDO, Fernando - Formar Leitores - Das Teorias à Prática. Editora: Lidel. (2007)

AZEVEDO, Fernando; Sardinha, Maria da Graça – Modelos e Práticas em Literacia. Editora: Lidel. (2009)

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de L. A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 1977.

BARRO, Robert J. (2001). Education and economic growth. In J.F. Helliwell (Ed.), The contribution of human and social capital to sustained economic growth and well-being. Paris: OCDE.

BENAVENTE, Ana et al, (1996). A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação.

BERTRAND, Anne-Marie (1998). Les Bibliothèques. Paris: La Découverte.

BETTELHEIM, Bruno, (1998) A psicanálise dos Contos de Fadas. Lisboa: Bertrand

CAVALCANTI, Joana, (2002), Leitura: o despertar da Cidadania. 1ª ed. – Recife, UNESCO, Brochuras do PNEP

BOGDAN, Radu; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CALÇADA, Maria Teresa, (1998). "Programa da Rede de Bibliotecas Escolares". Revista da Direcção Regional de Educação do Norte - Território Educativo, nº 4.

CALIXTO, José António, (1996). A Biblioteca Escolar e a Sociedade de Informação. Lisboa: Caminho.

CASTRO, Maria de São Luís, (2000). "A Linguagem Escrita e o seu Uso: uma perspectiva cognitiva". In Delgado-Martins et al. (orgs.). Literacia e Sociedade: contribuições pluridisciplinares. Lisboa: Caminho.

CASTRO, Caldas, Alexandre. 2002. O cérebro analfabeto. A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral. Lisboa: Bial

CERRILLO, Pedro, (2006) "Literatura Infantil e Mediação Leitora" in Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, 33-46

CHOMSKY, Noam (1975) Reflections on Language, The New Press, Nova Iorque, 1998

CHOMSKY, Noam, (2000) New Horizons in the Study of Language and Mind, Cambridge University Press

COLOMER, Teresa & CAMPS, A. (2002) *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*, Porto Alegre: Artemed

COLOMER, Teresa (2003). "O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura". In Carlos Lomas (org), *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, pp.159-178.

DACOSTA, Luísa (1974), *O elefante cor-de-rosa*. Porto, Civilização.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.

GIASSON, Jocelyne (1993). *A Compreensão Na Leitura*. Porto: Edições Asa.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MENÉRES, Maria Alberta (1981), *O ouriço-cacheiro espreitou três vezes*. Porto

MORAIS, José (1997). *A Arte de ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos

MOTA, António (2003), *O sonho de Mariana*. Vila Nova de Gaia, Gailivro

PÉNNAC, Daniel (1993). Como um romance. Porto: Edições Asa.

REGINA Zilberman & EZEQUIEL Theodoro da Silva (1991). Leitura – Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática S.A.

ROCHA, Natércia (1992), Um gato sem nome. São Paulo, Melhoramentos

RODRIGUES, Angelina, (2000) "A Biblioteca Escolar e os Programas de Português. In Fátima Sequeira. Formar Leitores: o contributo da biblioteca escolar. Lisboa: IIE.

SÁ, Cristina Manuela, (1996) - O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de Língua Materna face aos novos programas. Aveiro: Universidade de Aveiro

SÁ, Cristina Manuela, (1998) - Sobre o papel da banda desenhada no desenvolvimento da competência de leitura. Comunicação apresentada no V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, Coimbra (Portugal).

SEQUEIRA, Fátima (1996). "As Teorias do Processamento de Informação e os Esquemas Cognitivos do Leitor na Compreensão do Texto". Revista Portuguesa de Educação, 3 (3), 37-44.

SEQUEIRA, Fátima (1999). "A competência linguística no processo de compreensão leitora". In Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, Faro: A.P.L., pp.407-423.

SARDINHA, Maria da Graça e AZEVEDO, Fernando – Modelos e Práticas em Literacia.

SIM-SIM, Inês & RAMALHO, Glória (1993). Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa. Lisboa: ME.

SIM-SIM, Inês (1994). Os Professores que hoje temos e os que professores que vamos ter amanhã. In Inovação, 7, 145-171.

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

SIM-SIM, Inês (2001). A formação para o ensino da leitura. In Cadernos da Formação de Professores. Lisboa: Porto Editora/INAFOP.

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

SIM-SIM, Inês (2001b). «A Formação para o Ensino da Leitura», in Sim-Sim,

SIM-SIM, Inês. & Micaelo, M.(2006). Determinantes da compreensão de leitura. Ler e Ensinar a Ler. Lisboa: ASA

SOARES, Luísa Ducla (2002), O soldado João. Porto, Civilização

TORRADO, António (1981), O trono do rei Escamiro. Lisboa, Plátano

VIEIRA, Alice (2005), A fita cor-de-rosa. Sintra, Câmara Municipal de Sintra

YOPP, Ruth Helen & YOPP, Hallie Kay (2006), Literature-Based Reading activities. Boston: Pearson.

ZILBERMAN, Regina, (2003) A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global Editora.

15. OUTROS DOCUMENTOS

DEB/ME, (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Gerais e Essenciais. Lisboa. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2002). Provas de Aferição do Ensino Básico, 4º e 6º ano – 2001: Língua Portuguesa e Matemática. Relatório Nacional. Lisboa: ME.

GABINETE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (2001). Resultados do estudo internacional: primeiro relatório nacional: PISA 2000 –Programme for International Student Assessment. Lisboa: ME.

GABINETE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (2001). Resultados do estudo internacional: primeiro relatório nacional: PISA 2000 –Programme for International Student Assessment. Lisboa: ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000 (Programme for International Student Assesment). Gabinete de Avaliação Educacional.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998.

16. WEBGRAFIA – SÍTIOS CONSULTADOS

27 de Fevereiro, 17h 55m <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf>

¹ «Nótula sobre o conceito de literatura Infantil», in Domingos Guimarães de Sá, A Literatura Infantil em Portugal. Achegas para a sua história (Catálogo bibliográfico e discográfico), Braga, Editorial Franciscana, 1981, p. 13.

21h 51m <http://web.letras.up.pt/ftopa/Artigos%20Orais-Pdf/Aquilino%20Ribeiro.pdf>

19h 17m¹ https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/80/1/msc_lmppribeiro.pdf

¹16h 26m http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_cri_escolhas_liscado_a.pdf

¹ <http://literaciaseeducacao.blogspot.com/2010/01/novas-literacias.html>

¹ <http://fildalinguagem.no.sapo.pt/anasofia2.pdf>

²http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_estruturas_linguisticas_compreensao_leitura_b.pdf, **As estruturas linguísticas e a compreensão em leitura** de Maria da Graça Sardinha

³http://books.google.pt/books?id=k6ihZ1d4AiYC&pg=PP3&lpg=PP3&dq=jocelyne+giasson&source=bl&ots=dY4J4sa7LS&sig=r7nboaKGLSdgdVrzC5a_4vDcxo&hl=pt-PT&ei=2x1rS86XIZP94AaikqSCBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CBQQ6AEwBDgK#v=onepage&q=&f=false

¹ 30 de Abril, 12h 05m

http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Signature_Portuguese_writer_Aquilino_Ribeiro.jpg

¹ <http://www.vidaslusofonas.pt/aquilino.htm>

¹ 12h 11m http://www.geneall.net/P/per_page.php?id=207327

¹ http://escola-freixinho.planetaclix.pt/aquilino_ribeiro.htm

¹ 15h 23m <http://sernancelhe.planetaclix.pt/Aquilino-Ribeiro.htm>

7 de Junho, 22h 31m <http://www.sitequente.com/frases/compreensao.html>

¹ 12h 11m <http://cvc.instituto-camoes.pt/figuras/aribeiro.html>

25 de Junho, 19h 08m <http://www.dre.pt/pdf2sdip/2008/11/222000000/4678946790.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1 - A UNIDADE DIDÁCTICA (proposta): Romance da raposa de Aquilino Ribeiro (dez páginas)

1. 1. Antes de ler,
1. 2. A leitura
1. 3. Depois de ler
1. 3. 1. A escrita

ANEXO 2 - PRÉ LEITURA (uma página)

ANEXO 3 - PRÉ LEITURA, LEITURA E PÓS LEITURA (oito páginas)

ANEXO 4 - A COMPREENSÃO DA LEITURA (nove páginas)

ANEXO 5 - A COMPREENSÃO DA LEITURA EM BD (quatro páginas)

ANEXO 6 - SALTA-POCINHAS - Excerto em material multimédia

