

**Orientadora:**

Professora Doutora

Maria da Graça Guilherme D' Almeida Sardinha

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

## Índice

Agradecimentos .....	5
Resumo .....	6
Resumen .....	7
Abstract .....	8
Introdução .....	9
Inserção do Estudo na Didáctica do Português.....	10
Limitações do Estudo .....	11
Capítulo I – Da Leitura à sua Aprendizagem .....	12
1.1- Conceito de Leitura .....	12
1.2 -O Papel da Escola na Formação de Leitores .....	13
1.2.1- Papel dos Manuais .....	14
1.2.2 - A Mediação Leitora .....	16
1.2.3 – Desenvolvimento das Competências da Leitura .....	21
1.2.4 – A Aprendizagem da Leitura.....	24
2 – Modelos de Leitura .....	27
Modelos ascendentes.....	29
Modelos Descendentes .....	32
Modelos Interactivos.....	34
2.1 – Modelo de Giasson.....	38
3 – Métodos de Iniciação à Aprendizagem da Leitura	
Breve introdução .....	40
Métodos de Leitura .....	42
Métodos Sintéticos .....	43
Método Jean-Qui-Rit (método corporal e gestual) .....	44
Métodos Analíticos ou Globais .....	45
Método das 28 Palavras .....	49
Método Natural .....	50

4 – Papel do Leitor .....	50
5 – Dos Textos de recepção Infantil ao Trabalho do Mediador .....	51
6 – A Presença de textos de recepção Infantil na Escola.....	53
7 – Textos de Recepção Infantil e Educação Multicultural .....	56
Capítulo II – O Estudo .....	60
2.1 – A Obra e o Projecto Curricular de Turma .....	60
2.2 – A Obra - Resumo.....	62
2.3 – Os alunos – Breve Caracterização .....	67
2.4–Porquê da escolha da Obra.....	67
2.4.1 – Razões da Escolha.....	71
2.5 – O Processo Narrativo do Conto.....	72
2.6 – A Estrutura da Obra seleccionada “O Nabo Gigante”- Breve Resenha .....	73
2.7 – As Actividades .....	74
2.7.1 – 1ª Fase - Pré Leitura (justificação) .....	75
2.7.2 – 2ª Fase –Pré Leitura.....	77
2.8- 2ª Actividade .....	80
2.9 –Pós Leitura .....	82
2.10 –Actividade nº3 – A Matemática.....	82
2.11 – Actividade nº4 – Estudo do Meio .....	85
2.12 – Actividade nº5 – Expressão Plástica .....	87
Como Conclusão .....	88
Proposta para Trabalhos Futuros .....	89
Referências bibliográficas .....	90
Outra bibliografia .....	94
Webgrafia .....	95
Anexos .....	96

## **Índice de Figuras**

Figura 1 :

Modelo contemporâneo da compreensão na leitura .....40

Figura 2 :

Relação entre as variáveis leitor, texto e contexto .....40

Figura 3

Imagens da história .....77.

## **Índice de gráficos**

Gráfico nº I – Temas sobre a obra “ O Nabo Gigante” ..... 71

Gráfico nº II – Actividades sobre o Livro ..... 76

Gráfico nº III – Avaliação da obra pelos alunos ..... 79

## **Índice Anexos**

Anexo I - Guião de Língua Portuguesa ..... III

Anexo II – Guião de Matemática .....XXVII

Anexo III –Guião de Estudo do Meio ..... L

Anexo IV –Guião de Expressão Plástica .....LXXIII

Anexo V –Guião de Pintura ..... LXXVIII

## **Agradecimentos**

Para a realização deste trabalho de projecto, foi necessário e indispensável beneficiar de uma óptima orientação, bom acompanhamento e muito contributo pessoal, sem as quais a concretização do mesmo não teria sido possível.

Assim, desejo exprimir o meu profundo reconhecimento aos:

- Professora Doutora Maria da Graça Guilherme D' Almeida Sardinha, que orientou e acompanhou a realização desta dissertação. Agradeço o apoio (científico e humano), a disponibilidade, o rigor e o incentivo prestados e transmitidos, tornando possível o desenvolvimento e a concretização deste projecto.

À minha família, pela paciência com que tantas vezes me ouviram e pelo apoio, a força e a segurança necessárias que sempre me deram.

Aos meus amigos, que sempre estiveram presentes e me incentivaram nos momentos mais difíceis. Agradeço, principalmente, à Xana e Filipa que contribuíram para uma profissional tradução do resumo desta investigação.

## **Resumo**

O presente trabalho é composto por uma síntese sobre os modelos e práticas de leitura na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

De facto, acreditamos na possibilidade de desenvolver competências literárias e literárias nos nossos alunos e assim, seleccionámos a narrativa intitulada “O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi, para ser levada, à nossa sala de aula, integrada numa perspectiva conducente a aprendizagens significativas.

No âmbito da transversalidade, consoante as práticas de monodocência, fomos desenvolvendo as tarefas e, posteriormente, avaliar cada uma delas.

## **Resumen**

Este trabajo es constituido por una síntesis de los modelos y prácticas de la lectura en la escuela de la enseñanza básica.

De hecho, creemos en la posibilidad de desarrollar habilidades literacias y literarias en nuestros alumnos. Por lo tanto, seleccionamos el libro titulado “*O Nabo Gigante*” de Alexis Tolstoi, para posteriormente trabajarlo en las clases, integrándolo en una perspectiva propicia para el aprendizaje significativo.

Visando la integración y transversalidad, disonante de las prácticas de un sólo docente, las tareas fueron desarrolladas y, más tarde, cada una de ellas fue evaluada.

## **Abstract**

This work is composed by models and practices of reading in the first degree of elementary school.

In fact we believe in the possibility to develop literacies and literaries skills in our students. So, we have selected the narrative entitled “ O Nabo Gigante ” by Alexis Tolstoi, to posteriorly conduce it to our class room, integrated in a conducting perspective to weighty learnings.

In a perspective of transversality, dissonant of monodocente experiences/practicies we were developing tasks and posteriorly to value each one.

## **Introdução**

Enquanto docente no 1º Ciclo do Ensino Básico, sempre pautámos a nossa prática docente por actividades transversais ao currículo, tendo, obviamente, a Língua Materna como matriz.

Procurando dar sentido ao desenvolvimento de competências propostas no Currículo Nacional e tentando formar verdadeiros cidadãos temos ensinado os nossos alunos a saber ouvir, a falar, a ler, a escrever e a contar.

Evidentemente, tendo em conta que todos eles já adquiriram “saberes” no seio da família, lugar da primeira socialização cada aluno representa para nós um “património” a analisar e a “potenciar” pois cada sujeito é sempre diferente do outro.

Alunos oriundos de meios socioculturais mais ricos trazem consigo um saber diferente daqueles que se socializaram em lugares considerados mais pobres.

Cabe, assim, ao docente do 1º ciclo saber lidar com todas estas diferenças, no sentido de planificar as suas aulas, tendo em conta alunos com potenciais diversos, para posteriormente proceder à igualdade nas aprendizagens.

Mas, a leitura, e voltamos o nosso discurso para o desenvolvimento desta competência porque a nossa dissertação se enquadra neste tema, é, sem dúvida, a base de todas as aprendizagens. O aluno que for um bom leitor terá mais possibilidades de ter sucesso nas restantes áreas do saber. Cremos que é na escola do 1º ciclo que o amor ao livro e, à leitura se inicia.

Nunca como hoje se falou tanto em leitura. Todavia, os vários testes aplicados aos alunos da Escola portuguesa têm vindo a demonstrar que algo de errado se passa, comparando os resultados com os nossos parceiros europeus. De facto, a leitura como era entendida e ensinada, simples descodificação, deu hoje lugar à chamada leitura compreensiva. A leitura sem compreensão não é considerada verdadeira leitura, como aliás apresentaremos mais adiante.

No contexto pedagógico a leitura era norteadada pelas práticas do manual escolar, cujos textos não ofereciam muitas vezes a qualidade pretendida.

Actualmente o Plano Nacional de Leitura veio valorizar uma panóplia de textos considerados de potencial recepção leitora por parte de um público Infantil e Juvenil.

Mas, embora os textos ofereçam alguns atractivos, cabe ao professor saber seleccioná-los e, quando desenvolvidos em contextos de sala de aula, não dispensam um verdadeiro mediador de leitura. Não basta, pois, seleccionar textos, é necessário conhecer estratégias e modelos que façam com que interagindo com eles, as crianças, os alunos venham a tornar-se sujeitos leitores.

É nesta perspectiva que enquadrámos a nossa dissertação: falaremos da leitura e dos modelos que a explicam, de mediadores, de literatura de recepção Infantil e de prática pedagógica alicerçada numa visão de didáctica de Literatura Infantil.

O trabalho é composto por duas partes distintas. Na primeira parte desbravamos conceitos, problematizamos perspectivas e seleccionamos modelos. Na segunda parte apresentamos uma proposta pedagógica que em nosso entender se enquadra em cenários que perspectivam o lugar do outro, a diferença, a tolerância, a amizade e a promoção de valores universais que possibilitem a participação numa sociedade democrática.

Mediante o exposto, vejamos os objectivos do nosso trabalho.

**Objectivos:**

Construir uma síntese sobre o conceito de leitura.

Apresentar modelos de leitura.

Reflectir sobre o papel do mediador.

Apresentar actividades para o desenvolvimento das competências literárias e literárias.

Motivar para a leitura numa perspectiva compreensiva.

Formar sujeitos activantes, pensantes e tolerantes.

Formar leitores.

## **Inserção do Estudo na Didáctica do Português**

A nossa dissertação enquadra-se no campo científico/didáctico da Metodologia/Ensino do Português.

A Escola do 1ºciclo, embora valorizando os saberes que a criança já transporta quando aí chega, não pode reiterar os modos de expressão. Deve, isso

sim, proporcionar alternativas linguísticas e culturais enriquecedoras visando a adequação aos desafios da vida.

A escola deve desenvolver práticas metodológicas em língua portuguesa numa perspectiva transversal dando a possibilidade ao discente de manusear a língua na pluralidade dos seus contextos e funções.

A nossa metodologia assenta na exercitação dessas formas, através de um saber fazer que o modelo apresentado no estudo prático irá permitir.

Baseando-nos em Yopp-Yopp, proporcionamos aos alunos activarem o seu conhecimento acerca dos temas em estudo na obra a desenvolver, para posteriormente compararem o conteúdo da obra com as hipóteses já formuladas.

O desenvolvimento da obra terá em conta o desenvolvimento de competências da oralidade, da escrita, da compreensão em leitura, do ensino explícito, onde o aluno é um interveniente activo.

O nosso projecto alarga-se ainda às outras áreas como a Matemática e o Estudo do Meio, tendo sempre a Língua como suporte, permitindo o seu uso em aspectos múltiplos e polifacetados em pluralidades de contextos, perspectivando acção conducente à educação para a literacia.

## **Limitações do Estudo**

Razões de ordem temporal interferem no desenvolvimento da narrativa cuja estratégia apresentamos na 2ª parte do estudo e que só um trabalho alargado no tempo nos permitiria uma avaliação mais correcta dos resultados atingidos no âmbito das aprendizagens dos alunos.

Com efeito, o desenvolvimento das actividades baseadas numa visão e adquiridas ao longo da construção desta dissertação são aqui apresentadas numa perspectiva apenas pontual.

De qualquer modo, a nossa visão relativa à forma como a obra, de potencial recepção infantil, pode e deve ser desenvolvida, nunca mais voltará a ser a mesma.

O enriquecimento da nossa praxis, no futuro, ficará certamente marcado por esta investigação.

## **Capítulo I – Da Leitura à sua Aprendizagem**

### **1.1 - Conceito de Leitura**

Vivemos hoje numa sociedade baseada na informação e na gestão adequada do conhecimento. Neste contexto, é fundamental desenvolver competências de literacia, nomeadamente no domínio da compreensão na leitura.

A aquisição destas competências pressupõem uma estreita colaboração a Família (representada pelos pais/encarregados de educação dos alunos), a Escola (através dos professores e da comunidade educativa em geral) e a Sociedade (representada pela comunidade em que a escola se insere).

A leitura é uma aquisição extremamente complexa proporcionando possibilidades variadas de entendimento da relação sujeito-sociedade. Essa não se limita apenas à decifração de alguns sinais gráficos.

É muito mais do que isso, pois exige do indivíduo uma participação efectiva enquanto sujeito activo no processo, levando-o à produção de sentido e construção do conhecimento.

*[ ... ] a leitura não deve ser uma prática apoiada na mera decifração, ela deve ser sim uma leitura-compreensão capaz de evocar no leitor as potencialidades do material impresso, isto é, o alargamento dos seus conhecimentos e da sua imaginação, permitindo-lhe também o acesso às mais variadas formas de escrita (Pinto, 1998: 99).*

A leitura é uma actividade cognitiva muito complexa, que envolve numerosas componentes básicas e que pressupõe o recurso a mecanismos de decifração/descodificação.

A leitura é um dos instrumentos fundamentais para que o indivíduo construa o seu conhecimento e exerça a sua cidadania.

*A leitura é um processo passivo, na qual o estímulo gráfico apresentado aponta directa e automaticamente, para resposta já adquirida, com uma descodificação instantânea numa com significado (Molina, 1982: 12).*

É através da leitura que a criança vai descobrindo o mundo, usando a imaginação, a reflexão e criando significados.

*De acordo com Kleiman (1989: 27) o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma actividade de procura por parte do leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.*

Torna-se, portanto, imprescindível que a prática de leitura extravase a sala de aula e a escola. O envolvimento da família e a fruição de recursos existentes na comunidade (bibliotecas, Actividades Tempos Livres, associações...) são meios valiosos para a criação de hábitos de leitura nas crianças.

Em suma, nesta dissertação sobre leitura, aprovamos para além da decifração, os aspectos cognitivos do leitor, a leitura como criação de significados entre o sujeito leitor e o texto e a leitura como projecto de vida que tem obviamente de ser feita ao longo da vida.

## **1.2 – O Papel da Escola na Formação de Leitores**

Se a criança já chega à escola a falar, é ali que irá aprender a ler. Mas, ao chegar à escola, algumas crianças trazem consigo diferentes experiências com textos, nos quais participou antes de iniciar o 1º ano de escolaridade. Estas experiências prévias, no meio familiar ou no ensino pré-escolar, têm várias implicações para a prática pedagógica exercida no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Considerada como um factor fundamental na aprendizagem da leitura, a escola não se limita a ensinar a ler somente na fase elementar da escolaridade, cabe-lhe também desenvolver progressivamente as competências, no sentido de ensinar a compreender, levando o aluno a aprender a gostar de ler e a tornar-se num leitor fluente, activo e crítico.

[ ... ] *interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresentam com uma extrema importância as atitudes e a acção da escola face ao livro e à leitura (Bastos, 1991: 407).*

Segundo Sousa (2004), não podemos deixar de considerar a escola como um local de formação de leitores e de desenvolvimento do gosto pela leitura. A aprendizagem da leitura é um processo contínuo, que não se limita à competência da decifração de signos gráficos e ao desenvolvimento da consciência fonológica mas abrange também a longa tarefa de fazer sentir na criança a capacidade de extrair o significado da informação escrita, o interesse e os hábitos de leitura que se vão construindo ao longo de toda a escolaridade.

A escola é, pois, a instituição onde a criança inicia a aprendizagem da leitura e onde desenvolve a capacidade e hábitos de leitura essenciais para o seu futuro.

Tomando a escola como uma das grandes responsáveis na aprendizagem da leitura e na aquisição de interesses e de hábitos de leitura, torna-se pertinente fazer uma breve reflexão sobre quem tem de ensinar a ler.

Sim-Sim (2002:13) refere que “*Os maus leitores lêem pouco, e quem lê pouco torna-se um mau leitor*”, e esta relação de causalidade que existe no caso da leitura evidencia a importância que o papel da escola mantém na construção e ampliação dos hábitos leitores.

A mesma autora refere ainda que “*os dados revelam-nos que não só os alunos portugueses não sabem ler, como também os professores confirmam as suas dificuldades em ensinar a ler todas as crianças.*”

Muitas têm sido as preocupações dos professores sobre a formação de leitores ao longo dos tempos.

*Embora a leitura esteja ligada a toda a escola, compete especificamente ao professor de Língua Portuguesa o domínio rigoroso quer dos processos de aquisição quer do desenvolvimento do saber ler* (Sousa, 2004: 29).

Durante muito tempo, a leitura na escola, e o seu processo de aquisição inicial era ministrado de forma mecânica e fragmentada, adoptando uma visão errónea e tradicional de ensino que valorizava mais a aquisição do domínio dos códigos oral e escrito do que a própria compreensão do aluno.

### **1.2.1- Papel dos Manuais**

Os manuais desempenham um papel determinante no contexto escolar, porque fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objectivos de aprendizagem e transmitem valores. O manual escolar tem sido

encarado como um elemento regulador das práticas pedagógicas, quando deveria ser um instrumento orientador.

Como afirma Brito (1999: 142), *sabemos que, algumas vezes, infelizmente não é o programa que determina a prática lectiva e conduz o professor a definir os objectivos do ensino, porque é o manual escolar, transformado num instrumento todo poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado por uns, como uma “bíblia”, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade.*

Como já foi referido, a leitura ajuda a comunicar, a adquirir conhecimentos, a desenvolver a criatividade e está presente em todas as áreas curriculares. É essencial para as aprendizagens dos alunos e ajuda-os a desenvolverem-se como pessoas.

Por conseguinte, os manuais escolares – e, muito particularmente, os de Língua Portuguesa – devem constituir um contributo para ajudar a formar leitores competentes (Morais, 2006) mas, não chegam. Actualmente, muitos são os textos que podem ser levados à sala de aula. Cabe ao professor seleccioná-los. Todavia, se o manual ainda tem um papel enquanto artefacto cultural importa reflectir sobre o papel a desempenhar na aquisição e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, a fim de dotar os alunos de instrumentos indispensáveis à participação activa na sociedade em que se inserem.

O manual escolar, como promotor da compreensão leitora, deve permitir criar uma atmosfera propícia à leitura, apresentando finalidades, objectivos a atingir e competências a desenvolver aquando da prática de leitura. Deve também disponibilizar, aos alunos e ao professor, todos os conteúdos do currículo e materiais de leitura diversificados que os permitam trabalhar, possibilitando a variação das experiências de leitura dos alunos, motivando-os para a mesma.

Deve, de igual forma, dar a conhecer, aos alunos, diferentes tipos de textos, diferentes tipos de linguagem de que eles se possam servir dentro e fora da escola. Deve, ainda, desenvolver, nos alunos, a capacidade de fazer inferências e de compreender os textos recorrendo à articulação com os conhecimentos prévios.

Relativamente ao ensino/aprendizagem da leitura, os manuais devem tornar possível o confronto dos alunos com textos e obras motivantes, em situações reais para serem cativados.

As actividades em torno da leitura devem ser seleccionadas de acordo com dois aspectos fundamentais: a motivação e a activação de desenvolvimento cognitivo.

Só desta forma, os manuais permitirão colmatar as dificuldades dos alunos ao nível da leitura, especificamente no que se refere à extracção de informação e posterior recuperação da mesma.

Deste modo, acreditamos que os manuais, enquanto orientadores das práticas, podem ter um papel muito importante na luta contra a ineficácia da Escola ao nível do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Eles podem ser um factor de sucesso na motivação dos alunos face à leitura e escrita e no desenvolvimento de competências nestes dois domínios.

O manual de Língua Portuguesa pode e deve ser um bom auxiliar do professor na sensibilização para a leitura e para a escrita.

*Segundo Galveias (2004:74) apesar do reconhecimento consensual de que ler é compreender, a Escola contradiz, com frequência, esta afirmação, ao basear o ensino da leitura numa série de actividades que se supõe serem destinadas a mostrar aos alunos como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que compreendam o que diz o texto.*

É necessário que os manuais de Língua Portuguesa ajudem a alterar as práticas pedagógicas, tornando-as mais intencionais, coerentes e proficientes.

Ora como afirmámos, cada vez mais outros textos completam a nossa prática pedagógica. Todavia, tal como o manual também estes necessitam um olhar atento.

### **1.2.2- A Mediação Leitora**

A leitura não é apenas o reconhecimento de sons, sílabas ou de palavras num texto; as palavras significam coisas muito diferentes e só um leitor competente as compreenderá, em momentos diferentes. Ler não é um jogo, mas sim uma actividade cognitiva e complexa na qual intervêm o pensamento e a memória.

Após adquiridos os mecanismos da leitura, ler deve ser uma actividade individual e voluntária.

A leitura deve ser entendida como a capacidade de compreender e interpretar mensagens e permitindo ainda, opinar e atribuir valores àquilo que se lê. Assim, cada vez se lê mais e os leitores são em maior número também.

Porém, não queremos dizer com isto que o leitor não saiba seleccionar a sua leitura. A leitura deixou, para muitos leitores, de ser uma leitura por gosto, por prazer, por enriquecimento pessoal ou por conhecimento do mundo.

Muita leitura que se pratica é instrumental; lê-se para outras finalidades; para conhecer o funcionamento de um aparelho, para preparar um concurso, para procurar informação ou mesmo para “conversar” no ciberespaço.

Um leitor será aquele que lê livremente diferentes tipos de textos, em situações diversas e sendo capaz de reflectir e opinar acerca dos conteúdos do que leu.

O leitor não nasce; faz-se; mas os não leitores também: fazem-nos leitores ou não leitores com o passar do tempo, no decorrer de um processo formativo no qual intervém o desenvolvimento da personalidade, e no qual vivenciam experiências leitoras inovadoras e desmotivadoras, quase sempre em dois únicos contextos, o familiar e o escolar.

Na promoção da leitura, em especial, quando os destinatários são crianças ou adolescentes, é muito importante a figura do mediador, papel geralmente realizado por adultos (pais, professores, educadores, animadores ou bibliotecários, os editores, autores e livreiros).

Na infância e na adolescência, os leitores apresentam níveis diferentes e progressivos das suas capacidades de compreensão leitora e recepção literária, como tal, é importante o *mediador*, como elo de ligação entre os livros e esses leitores, a fim de propiciar e facilitar o diálogo entre ambos. Os primeiros receptores são os pais ou professores, sendo o segundo receptor o leitor infantil. Isto ocorre na literatura infantil porque é uma literatura que, se dirige a leitores específicos; de acordo com a teoria dos polissistemas (Even-Zohar,1978), tratar-se-á de uma literatura “de fronteira” (com a literatura “comercial” ou a literatura “oral”), face à literatura “canónica”, que ocupa o centro do sistema e que não aspira a um leitor específico.

Na literatura infantil, o mediador é, quase sempre, o primeiro receptor da obra, que irá facilitar ideias e caminhos para realizar as leituras e também para escolher, porque o destinatário da mesma é um ser em desenvolvimento.

Diz Azevedo (2005:8), “*que esse destinatário é um ser com pouca experiência de contexto consciente com os textos literários (a sua experiência limita-se à literatura oral), assim como com uma reduzida competência enciclopédica*”.

Nem sempre é benéfico a existência de um *mediador*, já que a decisão final na escolha de um livro compete ao leitor, porém não se deve desprezar a intervenção do *mediador* que, com conhecimento de causa, traga soluções para as dúvidas e facilite, por sua vez, a eleição de uma leitura adequada.

São funções do mediador, segundo (Azevedo, 2006:37) *criar e fomentar hábitos leitores estáveis; ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária; orientar a leitura extra-escolar; coordenar e facilitar a selecção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatário; preparar, realizar e avaliar animações da leitura.*

O mediador, sendo docente, não se deve esquecer que formar leitores na escola comporta uma série de dificuldades, cujo conhecimento lhe ajudará a superá-las em muitos momentos.

As causas que provocam essas dificuldades são as seguintes:

*A aprendizagem dos mecanismos de leitura e de escrita como uma actividade mecânica, sem ter em atenção os aspectos compreensivos; continua-se a identificar “livro” com “manual” ou “livro de texto”; a “instrumentalização” da leitura, ou seja, o seu uso para a aprendizagem de outros conhecimentos: a história, o contexto, a natureza; a não selecção adequada de leituras por idade; a falta de ambiente de leitura no contexto extra-escolar da criança; a falta de fundos bibliotecários escolares e a falta de bons profissionais bibliotecários para trabalharem nessas bibliotecas* (Azevedo, 2006:37).

No formação dos mediadores, é aqui que, por vezes, surgem os problemas. Será que os mediadores estão preparados para exercer a função de mediador? Será que todos os professores, bibliotecários, editores, animadores, livreiros e pais conhecem o modo de funcionamento da linguagem literária?

Sabemos que, hoje em dia, se dá aos professores uma boa formação institucionalizada e que o sistema universitário actual proporciona-lhes uma formação que, no domínio da leitura, os habilita, para ensinar a ler.

O professor actual pode ter conhecimentos suficientes de organização escolar, de didáctica geral, de legislação educativa ou mesmo de psicologia evolutiva, mas não os tem do acto de ler, nem da linguagem literária, nem da análise

de textos, nem da história da literatura. E o problema agrava-se se o mediador – professor não é um leitor habitual.

São vários os requisitos que o mediador deve possuir para assim poder cumprir as funções anteriormente descritas.

*Ser um leitor habitual; Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura; ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação; ter uma certa dose de imaginação e criatividade; crer firmemente no seu trabalho de mediador; ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada; possuir uma formação literária, psicológica e didáctica mínima, que lhe possibilite, ter outros, conhecimentos (Azevedo, 2006: 38).*

O *mediador* deve possuir os conhecimentos já referidos. A falta dos mesmos, pode levá-lo a erros importantes, uma vez que os mecanismos editoriais, onde se move a literatura infantil e juvenil, oferecem informação que, sem capacidade para a sua análise, podem provocar confusões.

Eis alguns exemplos: o primeiro está relacionado com a contextualização da literatura infantil. O segundo com informações complementares que aparecem tanto fora como dentro do livro.

As leituras obrigatórias, como as escolares, têm de ser aceites e realizadas. Têm um carácter obrigatório, exigem esforço, disciplina, tempo e dedicação. No entanto, devem ser seleccionados com critérios e méritos literários, não por outros valores que possam conter.

Assim, o *mediador* deve saber que poderá contar com dois problemas: por um lado, a necessária convivência da leitura obrigatória, com a leitura voluntária, que nem sempre é possível conseguir na escola; por outro lado, coloca-se o problema da selecção dessas leituras obrigatórias, de modo a que se possa produzir uma relação de empatia entre o leitor e o livro.

São principais características da leitura em formação dos contextos de ocorrência:

- Na escola - Leituras com a presença do professor;
- Leituras literárias fragmentadas;
- Leitura é um dever.

Estas leituras requerem respostas a perguntas ou uma superação de prova. A leitura escolar é uma leitura balizada pela sua inclusão numa área “Língua e Literatura”. Torna-se, por isso, importante mas não é uma actividade de lazer.

- Fora da escola: - Leitura não instrumental improdutiva;
- Leituras individuais e independentes;
  - Leituras literárias completas;
  - A leitura é um direito.

Esta leitura é autónoma e crítica.

O hábito de leitor atinge-se com muito tempo de prática leitora. Todas as editoras que publicam literatura infantil e juvenil costumam apresentar as colecções e os seus livros com recomendações expressas acerca da idade dos seus leitores. Na escolha da leitura (por idades) o *mediador* deve ter em conta:

As características psicológicas e sociais do leitor.

O seu nível de leitura e de compreensão leitora.

As variáveis do contexto onde se estabelece a relação livro/leitor.

As características do livro, quanto : edição, tipografia, número de páginas...

Assim, o primeiro *mediador* é o que actua no âmbito familiar. É exigido a esse *mediador* certos conhecimentos, para os quais necessita certa preparação e que nem sempre os pais possuem.

Contudo, esses pais (mediadores) devem ter presente que:

Ler não é perder tempo.

Ler é divertido.

Os livros não podem agradar a todas as pessoas.

A leitura não deve ser um castigo nem uma obrigação.

É bom que os pais compartilhem leituras com os seus filhos.

É bom que os filhos vejam os pais ler, ou que, juntos, visitem livrarias e comprem livros.

O segundo *mediador* (o professor ou o bibliotecário) vai encontrar-se com outras dificuldades, derivadas da já comentada escassa valorização social da leitura.

Este *mediador* é que fomentará as primeiras tendências leitoras, consolidando-as com as estratégias mais adequadas a cada momento.

A prática da leitura trouxe aos Homens a capacidade de interpretar, eleger, debater e criticar.

A leitura necessita de uma profunda reflexão, neste tempo de grandes mudanças sociais, porque a leitura literária, a que tem no livro o seu suporte essencial é acompanhada agora por outras leituras, umas electrónicas, outras icónicas e outras mediáticas, que são em princípio, mais acessíveis, porque não necessitam do recurso a um caminho prévio elaborado, voluntário e, por vezes, difícil e esforçado tornando-se mais atractivos para as crianças e os adolescentes.

### **1.2.3 - Desenvolvimento das Competências da Leitura**

*O âmbito do conceito de literacia mantém-se associado às exigências da sociedade, mas essas exigências estão hoje marcadas por uma complexidade crescente. Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interacção entre o leitor e o texto. O leitor tornou-se um construtor de significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento. É esta a base do conceito de literacia plena, uma supra capacidade promotora de transformação pessoal e social ( Sim-Sim, 2002: 9).*

A importância do desenvolvimento da literacia nas primeiras idades é, cada vez mais, considerada pela literatura como essencial para o posterior processo de aquisição da leitura e da escrita.

Colomer (2001:127) refere que *“a condição fundamental para um bom ensino da leitura é a de conceder-lhe o sentido da sua aprendizagem como um meio de ampliar as potencialidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento”*.

Na perspectiva desta autora não podem deixar de ser delegadas à escola pelo menos três missões: adaptação a uma sociedade urbana e pós-industrial que exige o uso da língua escrita constante; potenciação do conhecimento e acesso à experiência literária.

À escola cabe, portanto, possibilitar a formação de um leitor polivalente que não se contente em ser consumidor de escritos, mas que seja, também, capaz de produzi-los e dos mais variados tipos. Segundo Butlen (1996), esta polivalência manifesta-se pela expressão de competências que poderemos agrupar em cinco categorias:

1 – as competências que relevam da atitude para variar os modos de leitura: leitura silenciosa; leitura em voz alta; leitura rápida, leitura selectiva, leitura lenta,

leitura aprofundada... Trata-se, em suma, de ensinar ao leitor em formação a adaptar o seu modo de leitura ao seu projecto, à situação de comunicação e aos próprios textos com os quais é confrontado;

2 – as competências que dizem respeito à atitude para se apropriar dos mais diversos tipos de escritos e textos: escritos literários – na sua diversidade; escritos técnicos, científicos... O leitor em formação alarga, assim, o horizonte das suas leituras e das suas expectativas culturais;

3 – as competências que remetem para a capacidade de ler em diferentes suportes: ler na página do jornal; na enciclopédia; no ecrã do computador...;

4 – as competências que remetem para a atitude de elaborar projectos com motivações variadas: ler por prazer; por dever; por interesse; por necessidade...; segundo as situações, os lugares, as horas e os estados de espírito...;

5 – as competências que conduzam o leitor a realizar com eficácia uma tripla “viagem”: viagem aos diferentes lugares de leitura (biblioteca; mediateca, livraria;); viagem pelos objectos a ler (capítulos; índices; prefácios; notas sobre o livro...); viagem pela prática pessoal do sujeito que lê (avaliar as suas estratégias de leitura; os seus comportamentos, as suas capacidades para descobrir outros percursos de leitura).

As perspectivas mais recentes assumem que a aprendizagem da leitura pelas crianças corresponde a um desenvolvimento contínuo, em que estas adquirem algumas compreensões básicas acerca dos conceitos e das funções da literacia.

Apor conseguinte, ao falarmos em literacia há aspectos, muito importantes, a considerar:

a) o desenvolvimento da literacia começa, antes da instrução formal da leitura e da escrita;

b) as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de forma simultânea e inter-relacionada nas crianças mais novas;

c) as competências relacionadas com a literacia são uma parte integrante do processo de aprendizagem;

d) a criança aprende a ler e escrever através do envolvimento activo com o seu ambiente (Hockenberger, Goldstein & Hass, 1999). Estes pontos salientam não só a importância do desenvolvimento precoce das competências de literacia (Rush, 1999) como também o facto deste desenvolvimento ser um processo integrado que ocorre em todos os contextos de vida das crianças.

A aquisição precoce destas competências é também realçada por Wilkinson & Silliman (2000) que contrastam a noção de literacia emergente com a visão tradicional de literacia que situava o início do seu desenvolvimento com a entrada de atitudes e conhecimentos que levam as crianças, desde cedo, a compreenderem as funções, os usos e as convenções do texto escrito (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Diversos aspectos devem ser tomados em conta na literacia emergente, nomeadamente, o vocabulário e o conhecimento de linguagem descontextualizada.

Segundo Juel (1988), as palavras são compostas por sequências de sons distintos e com diferentes significados. Esta competência, segundo o autor, não é necessária no discurso oral em que não há uma clara distinção entre fonemas, mas é importante para a descodificação da escrita, pelo que é importante para a aprendizagem da leitura/escrita.

Bowey (1995) salienta que as crianças de idade pré-escolar provenientes de níveis socioeconómicos mais favorecidos são mais sensíveis à estrutura fonológica do que as crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos.

O desenvolvimento de competências de literacia aparece associado a um desenvolvimento precoce das mesmas, para o qual interações significativas são especialmente relevantes, levando a que o papel da família e do jardim de infância seja preponderante nesse processo.

No que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias, a literatura aponta para uma maior dificuldade de adaptação das crianças de meios desfavorecidos à escolaridade obrigatória, referindo também que as suas famílias valorizam menos os aspectos de literacia. As famílias de meios desfavorecidos oferecem menos oportunidades para desenvolver actividades que promovam a literacia, o que pode ter efeitos significativos no desenvolvimento da linguagem da criança e no posterior processo de aquisição da leitura (Payne, Whitehurst & Angell, 1994).

Além do papel importante atribuído à família, salienta-se também o contributo do jardim de infância no desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar.

Apesar da literacia respeitar o contínuo desenvolvimento, não é um processo natural, pelo que é necessário uma instrução cuidadosamente planeada e adequada às idades das crianças, e onde é necessário uma variedade de interações significativas, regulares e activas entre crianças e adultos com o material impresso.

Em resumo, é inquestionável o papel da família e do jardim de infância na promoção de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar, competências essas cruciais para o posterior desenvolvimento dos processos de leitura/escrita.

O presente trabalho tem como objectivo geral contribuir para a compreensão do desenvolvimento das competências no 1º Ciclo do Ensino Básico nas diferentes áreas de aprendizagem.

#### **1.2.4 - A Aprendizagem da Leitura**

A aprendizagem da leitura é um produto cultural baseado em capacidades naturais, mas influenciado pelo que a família e as instituições de educação oferecem à criança. Antes de compreender a leitura, é necessário um mecanismo, um processo que permita a descodificação dos códigos escritos e os faça corresponder aos respectivos fonemas para, depois sim, compreender a mensagem escrita.

Mas, assim como existem diferentes concepções e abordagens sobre o fenómeno da leitura, também existem diferentes e várias “teorias” e concepções sobre a sua aprendizagem. É então difícil, senão mesmo impossível, “...definir uma política geral de ensino de leitura que leve em conta todas ou uma boa parte dessas concepções” (Kato, 1991: 30).

A aquisição da leitura obedece até certo ponto a um desenvolvimento biológico.

Aprender a ler está estritamente ligado à escrita e à oralidade. Esta aprendizagem é um processo complexo, que implica variadas aptidões, de diversa natureza, e que se desenrolam numa série de etapas e por um período longo de tempo.

Antes de aprender a ler, a criança adquire uma série de competências e habilidades consideradas essenciais para iniciar esta aprendizagem. Smith (1990) defende que a aprendizagem da leitura não requer qualquer capacidade única, singular ou específica, que não tenha já sido exercitada anteriormente, noutras aprendizagens. Para ler a criança necessita da sua habilidade natural para aprender, habilidade esta que se manifesta desde os primeiros meses de vida.

A criança tem de perceber que a linguagem escrita tem como função transmitir o que é comunicado oralmente e que as palavras impressas transcrevem realidades com sentido para ela.

Para Antão (1997), aprender a ler é adquirir um determinado número de técnicas que devem ser automatizadas, pressupondo o mais complexo o domínio das mais simples.

O leitor aprende algumas regras que lhe permitem dominar o processo de leitura. Aprender a ler é ser capaz de construir as regras da escrita e, nesse sentido, a criança precisa de descobrir activamente o que são as letras e as palavras.

*A construção das regras não se faz de modo passivo, pela incorporação de uma estrutura externa de leitura, mas sim através da actividade da criança que pretende responder ao desequilíbrio pela assimilação e acomodação das regras da escrita em estruturas cognitivas, porque para a criança poder compreender uma palavra é preciso que tenha construído uma estrutura que dê significado ao que lê (Marques, 1995: 25).*

É através da prática da leitura que a criança vai aprendendo a ler e a descobrir o significado do que está escrito, desenvolvendo e alterando as suas habilidades cognitivas e fonéticas, simultaneamente.

Nem todos os métodos de aprendizagem da leitura se “encaixam” na teoria piagetiana; aqueles que mais se opõem à forma como Piaget considera que a criança constrói o conhecimento são os métodos fónicos, porque partem do pressuposto que a criança aprende, sobretudo, pela interiorização passiva de uma realidade exterior (as letras) e pela associação progressiva de elementos da realidade.

*Ora, os estudos de Piaget sobre as origens do conhecimento mostram-nos que o conhecimento de tipo lógico-matemático é uma construção da criança e pressupõe que o sujeito coordene relações entre objectos.*

*A construção das regras da escrita pressupõe que a criança coordene vários tipos de relações: linguagem falada e linguagem escrita; significante e significado; a parte e o todo da palavra; grafemas e fonemas (Marques, 1995: 27).*

Assim, um programa de leitura construtivistas defende que a leitura deve ser considerada como um processo que envolve a criança e que se inicia com a resposta e não com o estímulo, estando interiorizada nas estruturas cognitivas e decorrendo da competência linguística da criança; a actividade da criança é crucial

no processo de leitura, como aliás noutros processos de aprendizagem (a criança formula e confirma hipóteses através do próprio texto, fazendo experiências, com ele, e aprendendo a ler exercitando a leitura); o tema da leitura deve ser significativo e interessante para a criança, sendo a experiência linguística desta a melhor fonte de produção desses temas.

A leitura deve ser dirigida para uma compreensão do texto, a procura desta funciona como uma motivação intrínseca que é inerente ao processo da aprendizagem de leitura e que possibilita a inovação do mesmo.

Assim sendo, Marques (1995) pressupõe que aprender a ler é uma actividade que envolve dois aspectos: a percepção dos grafemas e a determinação de um sentido ao conjunto de grafemas, estabelecendo relações entre significantes e significados.

Quando estes símbolos não têm nenhuma significação para a criança a aprendizagem da leitura fica comprometida e necessita de um “feedback” externo, produto da actividade do professor que apoia e encoraja a criança a obter a significação correcta para o conjunto de grafemas desconhecido até então.

Perante isto e a compreensão do processo da aprendizagem surge o ensino propriamente dito da leitura: como ensinar a ler? E aqui debruçamo-nos sobre o professor e sua metodologia para proceder a tal ensino que acaba por ser bastante influenciada pelos livros e manuais adoptados e que favorecem alguma teoria em particular acerca de como ensinar a ler. Surge muitas vezes a questão: qual é a melhor forma de ensinar a ler? Existem vários métodos para ensinar a ler mas nenhum deles consegue alcançar sempre bons resultados com diferentes tipos de alunos.

[ ... ] *todos los métodos de enseñanza de la lectura permiten alcanzar algún resultado, con algunos niños, algunas veces* (Smith, 1990: 20).

Cabe ao professor obter uma maior compreensão do processo da leitura dos alunos, em particular, para escolher qual o método que melhor se adapta àqueles alunos e verificar se tem resultados positivos, caso contrário deverá ser flexível ao ponto de mudar e utilizar outro método até conseguir a aprendizagem pretendida.

Assim, partindo do pressuposto de que todos os métodos de ensino da leitura parecem conseguir algum resultado com alguns alunos e que nenhum deles é totalmente bem sucedido com todos, o professor necessita, antes de mais, conhecer

as possibilidades e as particularidades que os diferentes métodos e materiais representam e conhecer cada criança em particular bem como o que cada uma considera fácil ou difícil na leitura.

Não existindo um método ideal para ensinar a ler todas as crianças, existe aquele que resulta com aquele tipo de alunos e esse é o melhor para eles.

O professor deve ser flexível e estar “aberto” a qualquer método, de modo a facilitar a aprendizagem do aluno.

Bellenger (1995) indica que o percurso de aprendizagem da leitura compreende várias etapas, que se desenvolvem ao longo dos vários níveis de escolaridade:

1- uma etapa prévia, durante a qual a criança vive situações que a fazem contactar com elementos escritos, despertando a sua curiosidade para a leitura e para a escrita (pré-primária);

2- a etapa das primeiras aprendizagens, que se desenrola dos 6 aos 9 anos, durante a qual a leitura se afirma como um comportamento simbólico e a criança toma consciência da sua utilidade no dia-a-dia, sendo orientada pelo professor (1º Ciclo do Ensino Básico.);

3- a etapa em que a leitura se afirma como um instrumento de trabalho, que se desenrola dos 10 aos 14 anos e durante a qual o aluno toma consciência dos mecanismos que regem a leitura e aprende a servir-se das suas competências de leitura e de compreensão escrita em múltiplos contextos (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico);

4- a etapa da leitura adulta, com início aos 15 anos, durante a qual o indivíduo atinge novas dimensões da leitura, ligadas a aspectos estéticos do texto e à possibilidade de mobilização do pensamento a partir deste (Ensino Secundário).

## **2 - Modelos de leitura**

As perspectivas tradicionais entendiam a leitura como uma operação essencialmente perceptiva e consideravam que era necessário para a sua aprendizagem uma certa maturação de aptidões psicológicas gerais. Tais modelos foram criticados não só por formularem considerações sobre as aptidões necessárias para a aprendizagem da leitura sem caracterizar o acto de ler, mas,

também, porque centram o acto de ler no desenvolvimento das capacidades perceptivas, o que não implica que as crianças percebam as diferenças entre letras parecidas do ponto de vista perceptivo, uma vez que pela primeira vez terão de perceber quais as diferenças relevantes e quais as redundantes entre os diversos signos escritos, o que não está relacionado com problemas de percepção, mas sim com dificuldades de compreensão do sistema escrito.

Os modelos de leitura, embora posteriores aos métodos, vieram evidenciar as concepções de leitura subjacentes aos principais métodos usados para ensinar a ler.

Para Molina (1992), o conceito de modelo poderia ser considerado sinónimo do conceito de teoria. No caso específico da leitura, o modelo deve ser entendido como algo que está sempre muito influenciado pela teoria, mas não se confundindo com ela, ou seja, vem a ser como um mediador entre a teoria e a prática.

Os primeiros modelos foram influenciados pelo behaviorismo. A influência do behaviorismo na psicologia experimental desvalorizou a investigação em leitura já que não era possível observar e medir os processos cognitivos envolvidos na leitura.

A abordagem cognitiva é feita por diversas perspectivas, inicialmente dominadas pela teoria do processamento da informação. Esta teoria estabelece semelhanças entre o processamento humano e o informático e defende a existência de três estádios de processamento distintos (o sensorial, a memória a curto prazo e a memória a longo prazo) ao longo dos quais se desloca a informação à medida que é processada pelo cérebro.

Surgiram, assim, os modelos de leitura, que, em consonância com correntes teóricas diversas, exprimem diferentes concepções do acto de ler.

Serão apresentados os diversos modelos de leitura e salientaremos alguns dos seus elementos e aspectos relevantes, estabelecendo uma relação correspondente entre estes e os métodos vistos anteriormente.

*A maioria limita-se a explicar o processo até à identificação ou ao reconhecimento das palavras, ficando-se, portanto, pela leitura elementar. Outros, porém, limitam-se à explicação do processo de compreensão e descuram, em grande parte, os estádios mais elementares da leitura. Os modelos reflectem concepções de leitura diversas e servem de orientação a diferentes métodos de aprender a ler (Rebelo, 1993: 53).*

Dentro desta perspectiva, os modelos distinguem-se habitualmente pela preponderância que atribuem aos processos de ordem inferior ou superior: designam-se como “modelos ascendentes” aqueles em que se consideram

dominantes as operações perceptivas, “modelos descendentes” aqueles em que se valorizam as operações cognitivas e “modelos interactivos” aqueles em que a representação não é linear mas pressupõe a convergência simultânea de várias fontes de informação.

### **Modelos Ascendentes**

Este modelo foi apresentado em 1972 por Gough seu principal defensor, seguindo-se Laberge e Samuels em 1974.

O modelo de Gough (1972) é um dos mais influentes modelos ascendentes. Surge numa época em que dominava uma visão naturalista da aprendizagem linguística e alvo de forte contestação. Este modelo faz previsões claras que podem ser testadas tendo estimulado muita investigação. Segundo o mesmo o processo de leitura consiste numa serie de estádios discretos que se iniciam quando os olhos recolhem o “input” de cada letra do texto impresso.

Este modelo considera a leitura como um processo linear e sequencial que progride desde a percepção e reconhecimento das letras à compreensão do texto, passando pela identificação de palavras e frases.

Estes descrevem a compreensão da linguagem escrita como um processo que parte da detecção inicial de um estímulo e segue por uma série de estádios, nos quais é progressivamente sintetizado em unidades maiores com mais significado (Rebelo, 1993)

Consideram que este processo parte da percepção das letras (processos psicológicos primários), para a palavra e da palavra para a frase (processos cognitivos de ordem superior). Para estes modelos o contexto não influencia a leitura.

Os elementos considerados por este modelo são os seguintes: representação icónica, identificação de letras, passagem para o léxico mental, procura do seu significado, registo na memória a curto prazo e passagem para a memória a longo prazo.

Martins (1996) indica que para estes modelos a leitura implica um percurso linear e hierarquizado, por etapas, que vai de processos psicológicos primários (juntar as letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido). A linguagem escrita codifica a linguagem oral. Depois de, gradualmente, analisar as

características e identificar as letras, reconhece as palavras que se integram nas estruturas sintácticas e semânticas. O significado de uma frase, ou seja, a compreensão, advém de uma leitura auditiva, onde o contexto não tem influência.

A aprendizagem da leitura é assim entendida como um processo elementar de identificação e reconhecimento de letras e palavras, ou seja, limita-se à capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral (transformar os grafemas em fonemas). A intervenção pedagógica, segundo estes modelos, pressupõe que a aprendizagem deve começar pelas competências de nível inferior privilegiando os processos de decifração/descodificação. A instrução deve partir das letras para a descodificação das palavras e, só depois do domínio de algumas palavras, se chegaria à leitura de frases. Assim sendo, para os seus defensores, um bom leitor é aquele que domina bem o processo de descodificação, estando esta na origem das diferenças individuais na leitura.

Parte-se, sempre, de níveis inferiores e elementares, para uma análise cada vez mais complexa e compreensiva. A compreensão da leitura baseia-se na hierarquia de habilidades que permitem a incorporação das aquisições iniciais em unidades mais amplas para tornar possível a extracção de significado. A única fonte de significado radica no próprio texto escrito, isto é, nas palavras e nas frases que compõem o texto.

Através destas características de uma aprendizagem tradicional da leitura, facilmente detectamos algumas limitações destes modelos ascendentes. O facto de considerarem a leitura como um processo que consiste em extrair informação de um determinado texto contraria as perspectivas mais actuais, que enfatizam o papel activo e construtivo do sujeito.

Os modelos ascendentes foram elaborados nos anos setenta, altura em que a investigação relativa à problemática da leitura era relativamente reduzida. Segundo os autores Martins (1996) e Silva (2003), várias são as críticas efectuadas, das quais destacamos:

- Este modelo não conseguiu, até hoje, explicar os resultados de um vasto corpo de investigações relativas à importância do contexto para o reconhecimento de palavras e os dados de outros estudos que sugerem que os processos de leitura não se baseiam exclusivamente na mediação fonológica.

- Outra limitação importante destes modelos está no facto de considerarem a via fonológica como a única via de acesso ao significado e à identificação de

palavras. Essa hipótese parece ser contrariada com base em estudos onde, no âmbito dos paradigmas da tarefa de decisão lexical e do tempo de latência na nomeação das palavras, se manipula a regularidade das relações grafo-fonéticas nas palavras. A manipulação da regularidade grafo-fonética baseia-se no pressuposto, de que se a leitura decorresse, sobretudo, de procedimentos de mediação fonológica, a identificação de palavras regulares estaria facilitada em relação às palavras irregulares.

Ao encarar como única via de acesso ao significado as correspondências grafofonológicas, estes modelos acabam por se revelarem pouco flexíveis e limitados pois acabam por não explicar o facto de o contexto influenciar a leitura e por pressuporem somente a via fonológica na utilização da leitura. Aliás, se a mediação fonológica fosse a única via de reconhecimento de palavras, as palavras que contêm grafemas com um único equivalente a nível fonológico (por exemplo os grafemas P, F, V, que mantêm uma relação perfeitamente regular com os fonemas que representam), seriam mais facilmente reconhecidas do que palavras que contêm grafemas que podem corresponder a fonemas diferentes (por exemplo os grafemas C, G, S, que mantêm uma relação contextual com os fonemas que representam), o que parece não se verificar (Martins & Niza, 1998).

Paralelamente a estes aspectos, outras questões se levantaram. Como se pode explicar que se processe a compreensão de palavras homófonas? Como se pode explicar a leitura nos surdos? Se o contexto não influenciasse a leitura, como se poderiam explicar os efeitos sintácticos na percepção de palavras, ou seja, como se explica que quando se lê erradamente uma palavra exista uma forte tendência em substituí-la por uma outra, que do ponto de vista sintáctico é adequada (Martins, 1996).

A avaliação do nível leitor, neste processo ascendente, é vista de forma operativa e objectiva, com os diferentes níveis considerados: decifração, compreensão e interpretação. A aprendizagem da leitura é também encarada como ilimitada, não havendo um momento preciso em que o indivíduo definitivamente conclui esta aprendizagem.

Estes **modelos ascendentes** têm uma perspectiva clássica e tradicional da aprendizagem da leitura, mantendo uma estreita ligação com os princípios e os pressupostos que caracterizam os **métodos sintéticos**. Aqueles modelos identificam-se, a vários níveis (conceptual, teórico e prático) com estes métodos

tradicionais, que consistem em efectuar sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas.

### **Modelos Descendentes**

Contrariamente aos modelos apresentados anteriormente, os modelos descendentes desvalorizam a importância dos processos pré-lexicais e consideram que a velocidade da leitura fluente só é possível porque o leitor experiente utiliza estratégias cognitivas para seleccionar a informação visual pertinente.

Os principais representantes deste modelo são Goodman, que desenvolveu o seu entre 1965 e 1976, e Smith, entre 1975 e 1978. O primeiro concebe a leitura como “um jogo de adivinhação psicológica”, dando maior atenção a conhecimentos sintácticos e semânticos do que aos fonológicos, rejeitando a ideia de que a leitura necessita de um processamento letra a letra, ou palavra a palavra. Ambos consideram que a leitura é um processo que se desenvolve num sentido inverso ao anterior, dando relevância aos esquemas prévios do leitor e às suas hipóteses iniciais acerca do texto, sendo este o fornecedor das indicações para o contacto entre a linguagem e o pensamento.

*Ao confrontar-se com o texto, o indivíduo conjectura e adivinha. O processo consiste em coligir informação, partindo do texto, de modo a confirmar previsões e a verificar hipóteses. São, pois, os estádios superiores, de compreensão, de visão e apreensão global das formas escritas, mais do que os inferiores, orientados para a soletração e descodificação, que determinam todo o processo (Rebelo 1993, 54).*

O acto de ler baseia-se na compreensão semântica e sintáctica de um texto, que antecede os níveis elementares da descodificação de letras e sílabas. A leitura realiza-se de forma mais rápida e precisa, sem necessidade de uma identificação exaustiva dos caracteres escritos pois esta constitui fundamentalmente um jogo de adivinhação psicolinguística, no qual estão implicados o pensamento e a linguagem. É este nível conceptual e de informação prévia que o leitor possui que vai tornar mais segura a tarefa da adivinhação do significado do texto. A leitura parte da compreensão e do contexto semântico apresentado pelo texto, passando posteriormente à verificação das hipóteses formuladas anteriormente através de

índices do texto escrito. Estes modelos consideram que os processos mentais superiores são, assim, determinantes no acto de ler

Segundo Silva (2003), o processo de leitura continua a ser sequencial e hierárquico mas em sentido inverso, na medida em que o ponto de partida são os processos de ordem superior que induzem a elaboração de hipóteses e antecipações relativas ao texto, as quais irão dirigir a identificação directa de signos visuais (palavras), a fim de integrar e verificar as predições iniciais.

Assim, o essencial da actividade de leitura consistiria em prever o que está escrito no texto e não na descodificação grafo-fonética privilegiada no modelo ascendente. As principais diferenças residem no uso de informações sintáctico-semânticas e de competências de âmbito superior para poder ler um texto baseado na compreensão e na integração do contexto textual. Esta compreensão é um processo global e que depende dos esquemas mentais do leitor e do contexto, sendo necessária a presença de textos significativos para o leitor aprendiz.

Em relação aos modelos descendentes, várias críticas são apontadas.

- Uma primeira crítica, dirige-se para a forma através da qual o sujeito faz e testa as predições. Regista-se alguma imprecisão quanto aos níveis a partir dos quais o leitor constrói as suas predições, não sendo claro se as mesmas são elaboradas a partir do contexto geral, da estrutura gramatical, das palavras ou das letras. Por outro lado, não especificam qual a importância de cada uma das fontes de conhecimentos (ortográfica, lexical, sintáctica, semântica) para a leitura.

- Uma outra crítica, diz respeito ao modo como são testadas as predições. Efectivamente, não é clara a forma como o leitor, após uma antecipação, sabe onde está a unidade que lhe permite verificar se a antecipação efectuada está correcta. Outra crítica, ainda, refere-se às estratégias utilizadas pelo leitor, para melhorar as probabilidades de êxito quando falha uma predição. Este modelo não explica como o leitor deve proceder, no caso de fazer uma antecipação não verificada, para que não falhe nas seguintes (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998).

- Por último, este modelo não esclarece, também, como é que o leitor pode pesquisar índices grafo-fonológicos, sintácticos e semânticos relativos a uma palavra ou a uma sequência de letras, que ainda não foram identificadas (Silva, 2003). Neste sentido, acrescentam que este modelo só é possível de ser utilizado em contextos altamente previsíveis e em situações que não contemplam as aprendizagens iniciais,

dato que um leitor em fase inicial de aprendizagem não pode, ainda, apoiar-se na sua experiência e conhecimentos para fazer predições (Martins, 1996).

Apresentadas as características deste tipo de **modelo descendente** da aprendizagem da leitura, facilmente o interligamos com o **método analítico ou global**, na medida em que tanto um como o outro defendem um processo direccionado para a compreensão, o conhecimento semântico e sintáctico de um texto escrito e a apreensão global das formas escritas.

Resumindo, após a análise dos aspectos – defendidos e criticados – que caracterizam cada um dos modelos (ascendente e descendente), detectamos uma certa parcialidade em virtude de privilegiarem certas estratégias em detrimento de outras. Ou seja, nenhum deles proporciona uma visão completa do processo de aprendizagem da leitura. Todas as críticas feitas a cada um dos modelos indicam que ambas as competências (ascendente e descendente) caracterizam o comportamento do leitor aprendiz.

Segundo Simão (2002), apenas através do uso de competências descendentes seria difícil, que duas pessoas pudessem chegar à mesma conclusão, a partir da leitura de um mesmo texto. Por outro lado, também seria improvável que se pudesse adquirir novas aprendizagens a partir de um texto, se apenas nos apoiássemos no conhecimento prévio. Por outro lado, se utilizarmos apenas as competências ascendentes, a leitura de um mesmo texto não despertaria desacordo de opiniões, uma vez que não seria possível retirar interpretações pessoais, baseadas em diferenças tais como a idade e as experiências individuais. Enquanto os modelos descendentes parecem descrever melhor o leitor eficiente, os ascendentes parecem ser melhores descritores da criança que aprende a ler.

### **Modelos Interactivos**

Depois de verificadas algumas polémicas entre os defensores de cada um dos modelos apresentados anteriormente, actualmente chegou-se a um consenso no que diz respeito à aceitação de que ambos fornecem concepções parcelares e complementares na aprendizagem da leitura. Com base nesta conclusão surgem estes modelos que constituem uma combinação dos anteriores. Os modelos interactivos assumem que os leitores utilizam simultaneamente processos

ascendentes e descendentes para construir a interpretação do texto, a ênfase e a convergência de vários processadores.

O modelo interactivo de Rumelhart (1994) pressupõe a existencial de várias unidades de processamento paralelo altamente interactivas.

Assim, partindo de uma perspectiva sequencial de processamento de informação, ora enfatizando os processos primários de descodificação, ora acentuando os processos superiores relacionados com conhecimentos prévios e expectativas decorrentes do contexto, passou-se a defender modelos que pressupõem um funcionamento em paralelo, nos quais se considera que o sujeito leitor utiliza em simultâneo e em interacção, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes com efeitos retroactivos para ambos os níveis (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998; Viana e Teixeira, 2002; Silva, 2003).

Neste modelo, todas as informações, qualquer que seja a sua origem: semântica, sintáctica, lexical ou ortográfica, convergem para um “padrão sintetizador”, que as aceita, retém e reorienta, se necessário for. Inspirado neste modelo surgiu o modelo interactivo-compensatório de Stanovich (1980).

Este autor defende que qualquer estágio do processo de leitura pode influenciar um outro e que estes estádios têm entre si uma função compensatória, na medida em que leitores fracos, com dificuldades de análise e de descodificação de palavras, podem servir-se de estruturas cognitivas de nível mais geral, como o uso de relação e de contextos, para identificar mais facilmente as palavras, enquanto que leitores fortes, ao desconhecerem o contexto das palavras e das frases, podem servir-se da descodificação para a sua identificação (Rebelo, 1993).

Na prática, um leitor que tenha, por exemplo, poucos conhecimentos sobre a temática de um texto, mas que seja hábil no reconhecimento das palavras pode compensar aquilo que seria, em princípio, um obstáculo à compreensão (Santos, 2000).

Segundo Martins (1996), o leitor recorre quer a processos primários - percepção de letras ou de conjuntos de letras, procura das suas correspondências com sons ou conjuntos de sons, reconhecimento imediato de algumas sílabas ou palavras sem passar pela descodificação, quer a processos de ordem superior - predições semânticas, sintácticas, lexicais, ortográficas.

Nestes modelos, quer os estádios inferiores quer os superiores têm parte na identificação das palavras.

*[ ... ] os elementos secundários estão em função dos principais, e vice-versa. Todos eles contribuem para uma leitura fluente e exacta, facilitando a compreensão (Rebello, 1993: 54-55).*

Assim, várias competências são postas em causa na aprendizagem da leitura, desde capacidades semânticas e sintácticas ligadas ao contexto textual a capacidades fonológicas, linguísticas e de descodificação grafema/fonema.

A compreensão de um texto implica em simultâneo conhecimentos sobre o tema, sobre a estrutura e organização dos diferentes tipos de textos, conhecimentos sobre as diferentes estratégias a mobilizar em função das características do texto e dos objectivos do leitor e conhecimentos sobre o código linguístico e alfabético.

O acto de ler seria, então, o produto de processos primários, onde se incluem as correspondências grafemas/fonemas, a descodificação parcial de uma palavra e o reconhecimento imediato de sílabas ou de palavras e de processos superiores, que por sua vez integram as predições sintáctico-semânticas, o recurso ao contexto precedente ou em função dos elementos a identificar (Martins & Niza, 1998).

Para que um texto escrito seja compreendido convenientemente é necessário ter em conta os conhecimentos prévios do leitor. Esta compreensão depende da representação ou organização da informação textual em função de tais conhecimentos, considerando assim que, uma das causas das diferenças individuais entre leitores reside nos diferentes conhecimentos de base de que estes dispõem quando abordam um texto escrito. O acto de ler é assim, para os defensores destes modelos, o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interacção.

Ao ler uma palavra, o leitor activaria uma via directa de acesso (visual) ao significado, se essa palavra fosse familiar em termos gráficos, ou uma via indirecta (fonológica), se essa palavra fosse desconhecida.

É neste contexto que, contrariamente aos modelos ascendentes e descendentes – também chamados de modelos de uma via – os modelos interactivos defendem a existência de dois sistemas paralelos de reconhecimento de palavras: o sistema visual e o sistema de correspondências grafo-fonológicas. Nesta

perspectiva, ultrapassa-se uma visão dicotómica dos processos implicados no acto de ler, defendendo-se que o leitor utiliza estratégias ascendentes e descendentes.

Assim, nos modelos interactivos o leitor é considerado como um sujeito activo que utiliza conhecimento de tipo muito variado para obter informação do escrito, e que faz a reconstrução do significado do texto ao interpretá-lo de acordo com os seus próprios esquemas conceptuais e a partir do seu conhecimento do mundo.

*Ler, mais do que um acto mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de mais um acto de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma compreensão da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação, de tal modo que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (Colomer & Camps, 2002: 30-31).*

- Os modelos interactivos têm a grande vantagem de apresentar descrições mais completas do processo de leitura. A perfeita descrição introduz maior complexidade no modelo, porém diminui a possibilidade de verificação empírica.

- Os modelos descendentes parecem descrever melhor o leitor eficiente, e os ascendentes parecem ser melhores na descrição da criança que aprende a ler. É difícil compreender como pode uma criança formular hipóteses e predizer informação sem conhecimento de como descodificar o estímulo visual.

A criança cresce e desenvolve-se imersa num mundo em que as letras, as palavras e as frases estão sempre à sua volta, seja nos livros e revistas que folheia, na televisão, nos jogos, nos pacotes de vários produtos, nas paredes e nos cartazes publicitários. Num mundo em que ler e escrever é uma prática cultural que a criança observa: nos adultos que lhe contam histórias, no pai que lê o jornal, na mãe que escreve e lê a lista de compras. Assim, e da mesma maneira que a criança vive rodeada de linguagem oral aprende a falar, vivendo rodeada de linguagem escrita começará a descobri-la e aprenderá a ler. Todavia, para que tal possa acontecer, temos de saber como apoiar as suas descobertas e como desenvolver as suas potencialidades que naturalmente emergem num ambiente que é rico em literacia.

Ler e começar a ler não é de todo um processo simples. O acto de ler é um processo que envolve uma série de operações cognitivas, descritas por diversos investigadores em vários modelos de aprendizagem da leitura. Conhecer e perceber estes modelos é compreender de que modo os leitores interagem com o texto

escrito e que estratégias as crianças utilizam para aprender a ler e à medida que vão conseguindo ler cada vez mais e melhor. E neste sentido possibilitar a criação de situações de aprendizagem que contribuam para desenvolver as potencialidades das crianças e ajudá-las a descobrir a linguagem escrita.

## **2.1- Modelo de Giasson**

Embora já tivéssemos apresentado um conjunto de modelos explicativos do processo de leitura, cabe-nos agora uma explicação mais detalhada sobre o Modelo de Giasson, uma vez que este se enquadra no ensino explícito da leitura em contexto pedagógico. A leitura como criação de significados, exigindo a presença de um leitor a par de conteúdos variados em permanente interação com o meio é a proposta da referida autora.

Para elaborar estratégias de ensino que proponham a vinculação do contexto profissional em abordagem sócio-cognitiva é preciso pensar em como tornar possível o contacto de indexadores principiantes com um contexto profissional real. Os estudos de Giasson, Fourie, Hjørland e Albrechtsen, contêm perspectiva sócio-cognitiva para propor indicações pedagógicas de estratégias de ensino que consideram o contexto como facilitador da compreensão de leitura.

Giasson (1993), pesquisadora em leitura e defensora do modelo contemporâneo interactivo de leitura (**texto – leitor - contexto**), ao abordar a compreensão na leitura, refere-se ao ensino que concebe o aluno como um aprendiz que procura sentido naquilo faz. Nesta abordagem, inspirada em Vygotsky (1987), o professor é considerado um modelo e um guia porque é tomado como leitor experiente que detém o conhecimento de estratégias e de sua aplicação num contexto funcional. Dessa forma, Giasson (1993) expõe seu modelo de ensino explícito que consiste no desenvolvimento da autonomia do aluno por meio da estimulação de habilidades e principalmente do uso de estratégias que facilitem e agilizem a leitura. O ensino explícito, conforme Giasson (1993) apresenta as seguintes etapas:

Definir a estratégia e precisar sua utilidade;

Tornar o processo transparente;

Interagir com os alunos e orienta-los para o domínio da estratégia;

Favorecer a autonomia na utilização da estratégia e assegurar a aplicação da estratégia.

Neste modelo, o **leitor**, corresponde às estruturas (esquemas) do sujeito e os processos (estratégias) de leitura que ele utiliza. Geralmente essas estruturas referem-se ao que o leitor é (seus conhecimentos e suas atitudes) e os processos referem-se ao que ele faz durante a leitura (habilidades a que ele recorre); o **texto** corresponde ao material a ser lido e apresenta os seguintes aspectos: a intenção do autor, a estrutura e o conteúdo.

O autor determina cada um dos aspectos ao organizar suas ideias; e o **contexto** corresponde aos elementos extratexto, que podem influenciar na compreensão da leitura.

Giasson (1993), destaca três tipos de contexto: o **contexto psicológico** (intenção de leitura, interesse pelo texto...), o **contexto social** (por exemplo, as intervenções dos professores e dos colegas...) e o **contexto físico** (o tempo disponível, o barulho...).

Qualquer processo de compreensão de texto escrito é, portanto, um acto de comunicação que envolve três variáveis: o leitor munido de objectivos para a leitura, o texto contendo as ideias do autor e o contexto composto de elementos influentes na leitura.

Por outro lado, é importante ressaltar, que a compreensão, sendo um processo interactivo, realiza-se a partir do relacionamento entre os componentes e deverá variar de acordo com o grau de relação entre eles. Os componentes, então, durante o processo interactivo, tornam-se variáveis e, quanto mais interligadas estiverem durante a leitura, melhor será o nível de compreensão. Giasson (1993: 23). apresenta situações possíveis de relação entre as variáveis leitor, texto e contexto dificultam a compreensão do texto:

**Situação 1:** o texto utilizado corresponde ao nível de habilidade do leitor, mas o contexto não é pertinente;

**Situação 2:** o leitor é colocado num contexto favorável, mas o texto não é adequado às suas capacidades;

**Situação 3:** nenhuma das variáveis se relaciona: o leitor lê um texto que não está no seu nível e o contexto da leitura não é adequado.

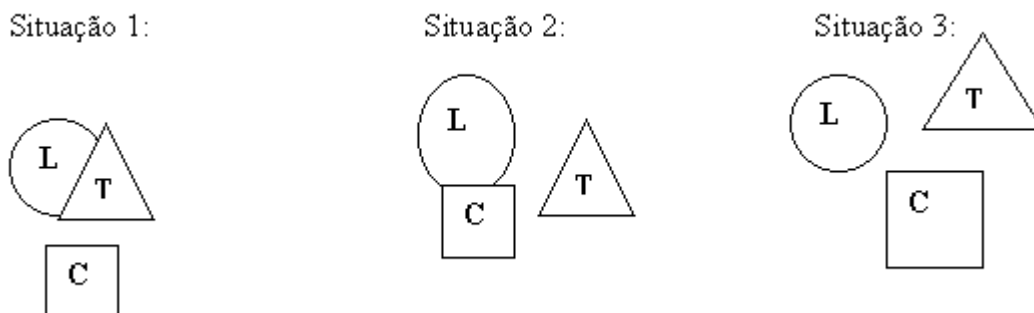
Visualmente podemos observar as situações de relações entre as variáveis da seguinte forma:

A situação ideal para o processo de compreensão da leitura, segundo a teoria interacionista, é a indissociabilidade entre as três variáveis. Dessa forma, a autora como emissor e o texto como mensagem escrita desempenham papel importante na transmissão da informação.

Pela importância que nos é dada por Giasson, vejamos o modelo desta autora.



**Figura 1:** Modelo contemporâneo da compreensão na leitura  
*Fonte: Giasson, 1993:21*



**Figura 2:** Relações entre as variáveis leitor, texto e contexto  
*Fonte: Giasson, 1993:23*

Legenda: L: leitor; T: texto; C: contexto

### **3 - Métodos de Iniciação à Aprendizagem da Leitura**

#### **Breve introdução**

Verificando a crescente importância que a competência da leitura tem na sociedade moderna, tornou-se uma necessidade básica, fundamental para qualquer indivíduo para nela poder viver, ser aceite e participar nos recursos que ela

disponibiliza. E para que este atinja as competências básicas e elementares da leitura, o professor do 1º ciclo desempenha um papel único, na medida em que as suas opções metodológicas de ensino e as suas escolhas quanto ao método/modelo de ensino aprendizagem da leitura são determinantes na iniciação desta aprendizagem.

*No geral, os professores preocupam-se mais com o ensino da leitura do que com o processo de ler e, por outro lado, têm pouco conhecimento teórico acerca deste processo. Tal lacuna de formação repercute-se na utilização generalizada de um determinado método, sem atender às diferenças individuais de cada criança, quer em termos de motivação e capacidade de aprender, quer especialmente em termos de experiências prévias com a linguagem oral e escrita (Viana e Teixeira, 2002: 86).*

Considerando esta afirmação, é fundamental que, durante a sua formação (inicial e contínua), o professor seja sujeito a uma formação especializada no ensino da leitura, com um racional teórico de base que possa sustentar as suas opções metodológicas de ensino. Este deve ter um conhecimento das variáveis que antecedem uma aprendizagem da leitura eficaz, para poder escolher a metodologia que melhor se adequa às características individuais do aluno. Vários são os aspectos (sociais, linguísticos, psicológicos, cognitivos...) a ter em conta, antes de optar por este ou aquele método/modelo de ensino-aprendizagem. É necessário conhecer as particularidades que definem cada aluno mas, também é fundamental ter um conhecimento teórico consistente e fundamentado sobre o processo, propriamente dito, de ler. O desenvolvimento deste conhecimento teórico sobre o processo de ler implica, obviamente, ter uma noção concreta dos diferentes métodos/modelos de leitura e das respectivas estratégias mobilizadas em cada um deles.

Segundo Sá (2004:16), uma das concepções de ensino/aprendizagem da leitura em prática nas nossas escolas valoriza essencialmente a aprendizagem dos símbolos fonéticos, a identificação dos seus valores e a associação mecânica desses valores entre si, conduzindo à constituição de palavras, enquanto a outra valoriza essencialmente a associação entre a leitura e o sentido e entre o pensamento escrito, ao qual se tem acesso através da leitura, e as suas próprias vivências. Aqui estão delineadas as duas grandes linhas pelas quais se orienta o processo de ensino-aprendizagem da leitura, no entanto, é evidente que estas concepções são ambas úteis e se complementam. É importante ter em conta estes

dois aspectos, para conseguir que esta aprendizagem se faça correctamente, levando as crianças a compreender o que lêem. Assim, no início do processo de ensino-aprendizagem da leitura talvez se valorize mais a aquisição de mecanismos essenciais no acto de ler. Pratica-se uma leitura de tipo fonético-motor, sem que se deva, no entanto, esquecer a importância da ligação que deve existir entre a leitura e a apreensão do sentido do texto.

Tendo em consideração a importância desta fase básica e inicial, mas não menos importante, da aprendizagem da leitura, os professores do 1º ciclo têm a grande responsabilidade de optar por um modelo/método adequado, devidamente fundamentado e que possibilite uma aprendizagem eficaz, respeitando as diferenças, as individualidades, as vivências e a maturidade cognitiva e linguística dos seus alunos.

Relativamente aos modelos de leitura, Viana e Teixeira (2002: 93) referem que *“teoricamente, as diferentes metodologias para o ensino da leitura deveriam constituir a operacionalização das concepções sobre o acto de ler, e ter como suporte os diferentes modelos de leitura”*.

### **Os Métodos de Leitura**

Apesar dos modelos de leitura serem mais recentes do que os métodos, é importante fazer uma abordagem a cada um, dado que suportam os principais métodos para o ensino da leitura. Cada método acaba por construir a operacionalização de uma conceptualização de leitura.

Antes de escrever, sobre os vários métodos existentes relativos ao ensino/aprendizagem da leitura, convém conhecer o significado atribuído à palavra método.

Molina (1992: 177) salienta que um método deve ser entendido como *“um dos componentes do modelo didáctico (e, portanto, subordinado a ele mesmo) sendo a sua finalidade indicar a progressão a seguir no processo de ensino-aprendizagem da leitura.”*

Apesar da existência de diferentes processos e de diferentes métodos que permitem a aprendizagem da leitura, existem apenas duas formas distintas de abordagem desta competência da Língua Portuguesa.

Uma consiste em efectuar sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas. Este processo é denominado **Processo Sintético**.

A outra consiste em partir de um todo conhecido (uma frase, um texto...), para chegar, por análises sucessivas, à descoberta dos elementos mais simples. Trata-se do **Processo Analítico** ou **Global**.

São estes os dois grandes processos que possibilitam a aprendizagem inicial da leitura e é a partir destes que se tem verificado, ao longo dos tempos, o aparecimento e o desenvolvimento de outros métodos mais específicos.

Fazemos, então, uma referência aos métodos principais (sintético e global) considerando-as as mais significativas e as mais utilizadas nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico: o método Jean-Qui-Rit, o método das 28 palavras e o método natural.

Também convém referir a existência do **Método Misto**, que consiste numa combinação dos outros dois, com vista a melhorar a aplicação de qualquer daqueles.

### **Métodos Sintéticos**

É o método de alfabetização mais antigo, sendo usado desde a antiguidade clássica.

Este método consiste no ensino a partir da letra para chegar ao texto, passando pelas sílabas, pelas palavras isoladas e pelas frases.

A aprendizagem da leitura limita-se a um processo de decifração, onde a criança, após ter conhecido todas as correspondências grafema/fonema, estabelece o sentido entre o encadeamento das letras que formam as sílabas, o encadeamento das sílabas que depois formam as palavras e o encadeamento dessas palavras que formam a frase.

É um método fácil de ensinar pois os alunos mais adiantados podem ensinar os outros mais atrasados na aprendizagem; é o mais aconselhável para o ensino dos adultos porque serve o seu espírito lógico; é mais simples, pois as sílabas nas

palavras lêem-se como se fossem elementos simples e não compostos e, essencialmente, põe de parte os inconvenientes da soletração.

Porém, impõe-se ao aluno um excessivo esforço de memória que pode desinteressá-lo da leitura antes de chegar às frases e aos textos.

Os métodos sintéticos mantêm as mesmas características metodológicas e as suas concepções partem da letra ou da sílaba (abstracto) para as frases (concreto). Estes métodos partem do princípio de que uma frase é composta por palavras, estas por sílabas e estas últimas por letras.

### **Método Jean-Qui-Rit (método corporal e gestual)**

Este método serve-se, quer dos gestos para facilitar a pronúncia e a memorização das letras, quer do movimento ritmado do corpo para tornar a leitura de uma frase viva e dinâmica. É considerado um método inserido no processo sintético.

Surge nos finais do século XIX, introduzido por Pape-Carpentier. Este método consistia, na ilustração de cada som por um movimento de mímica, efectuado pelo próprio aluno.

“O método é gestual, é concebido para o aprendizado como normal da leitura. O ritmo, o gesto e a palavra constituem os seus princípios. Ele recorre aos sentidos visuais, auditivos e tácteis e articula-se em dois tempos” (Bellenger, 1979: 73). Estes dois tempos dizem respeito a uma preparação no jardim-de-infância (exercícios de canto, de mímica, de ritmo e físicos) e a uma alfabetização de base silábica no ensino primário (não diferente das etapas tradicionais de todos os métodos sintéticos). “O que é novo é o esforço para tornar agradável o aprendizado através dos gestos correspondentes aos diferentes sons da língua” (Bellenger, 1979: 74).

Este método recorre a quatro elementos:

- Formação do gosto e do ritmo. Investimento, através do canto e do gesto, na psicomotricidade, para a maturação do campo sensorial, do domínio do movimento e da harmonização do gesto;

- Fonomímica. Na aprendizagem da leitura, o gesto é utilizado até à aquisição da letra e depois, gradualmente, abandonado;

- Ditado. As crianças ouvem a palavra ditada, fazem os gestos correspondentes às letras que a formam e escrevem-na.
- Escrita. O gesto, o ritmo e o canto são chamados a contribuir para a aprendizagem da forma e da inter-relação entre as letras de uma sílaba.

### **Métodos Analíticos ou Globais**

Estes métodos partem para a aprendizagem da leitura, a partir da palavra ou da frase, consideradas como um todo, e descer sistematicamente à análise dos seus elementos fonéticos.

Radonvilliers (1768), não defendia o método sintético, dizendo que as crianças, em idade de iniciação à leitura, não têm a capacidade e atenção necessárias para tentar reunir sílabas a fim de, no final, reconhecerem o som da palavra. Procurou outra forma de alfabetização em que a criança pudesse reconhecer directamente uma palavra por aquilo que ela é, sem ter de decompô-la ou reconstruí-la a partir das letras ou das sílabas.

Adam (1787) é defensor desta corrente de pensamento, lançando as bases do método global. Defende que a aprendizagem da leitura é comparada com a aprendizagem da fala; a criança começa por aprender o nome do objecto para depois conhecer as suas particularidades, e características específicas. Para este autor, as crianças devem ser afastadas do alfabeto e aproximadas das palavras inteiras que referenciam objectos ou pessoas conhecidos. A aprendizagem da leitura parte, do todo, de uma palavra ou expressão que seja familiar.

Este gramático lançou as bases de uma pedagogia moderna da leitura que, ainda hoje são postas em prática:

- *a alfabetização parte de palavras percebidas globalmente. Essas palavras são familiares. Pertencem à linguagem das crianças. Têm um valor afectivo;*
- *a alfabetização explora os recursos do jogo e da brincadeira para melhor se adaptar à psicologia da criança; na sala de aula deverá haver caixas, cartolinas, cartelas;*
- *a alfabetização não é imposta, é antes “não-directiva”. Ao menos, deve processar-se num clima de bom humor;*
- *a alfabetização envolve a criança na acção: brinca-se de adivinhar, solicita-se a observação (Adam, 1787, citado por Bellenger, 1979: 60).*

Claparède afirmava que, para a criança a palavra ou a frase constituem um desenho cuja fisionomia geral a cativa muito mais que o desenho das letras

isoladas, que ela não distingue no conjunto. Segundo este ponto vista, tornou-se evidente ensinar a ler começando pelas palavras e frases (todo/simples) em vez de pelas letras isoladas (partes/ complexo).

Em 1923, Piaget, aderiu à nova corrente de ideias. Defende que:

*Na linguagem, como na percepção, o pensamento vai do conjunto às minudências e não em sentido inverso. (...) Em vez de analisar o pormenor do que se lhe diz, ela raciocina sobre o conjunto. (...) As palavras desconhecidas são assimiladas em função do esquema global da frase ou frases. O sincretismo da compreensão consiste exactamente no facto de a compreensão do todo preceder a análise do pormenor e de a compreensão do pormenor não se operar senão em função do esquema do todo (Gonçalves,1967:42).*

O método global, pressentido por Radonvilliers e Adam enriqueceu-se através da prática e das novas experiências. Montessori reforçou o apelo à audição, à manipulação, à articulação, à visão, para pôr em prática o método global.

Decroly foi um dos pedagogos sistematizadores dos métodos globais e foi através do seu método de alfabetização ideovisual que este processo veio a desenvolver-se. Decroly considera que todo e qualquer tipo de aquisição se faz primeiro globalmente, entendia que a criança deveria aprender a ler partindo de frases, sem descer além da palavra.

A este método deu-se também a classificação de **ideovisual** por ter como base as sensações e representações visuais.

Resumindo, o método de Decroly, segundo Gonçalves (1967), contribui para formar a personalidade da criança, pela expressão oral e gráfica das ideias, bem compreendidas e normalmente assimiladas. Respeita a espontaneidade da sua linguagem e aplica a função globalizadora à aquisição da leitura, da escrita e da ortografia.

Segundo Pestana (1974) e Gonçalves (1967), neste método ideovisual as percepções e representações visual, auditiva e de articulação das palavras e frases continuam a ser um trabalho de memória, como sucedia nos métodos sintéticos.

Este método revelou-se sempre como uma manifestação contra o processo sintético, no entanto, verificaram-se algumas controvérsias entre os próprios partidários destes métodos: uns entendiam que a criança deveria aprender a ler, partindo de frases, sem forçar a sua análise sistemática, a análise e a síntese iriam sendo feitas espontânea e intuitivamente pela criança; outros entendiam que se devia descer, analiticamente, até à palavra ou até à sílaba, mas nunca abaixo desta,

considerada elemento fonético indivisível, fazendo-se seguidamente a recomposição; outros ainda entendiam que, depois de aprendida a leitura global de um certo número de palavras, se deveriam realizar operações de análise dirigida, até à letra, sempre acompanhadas de operações de recomposição e de formação de novas palavras com os elementos conhecidos.

Assim, tomando sempre como ponto de partida a frase ou a palavra, a aprendizagem da leitura por estes métodos nem sempre é coerente quando se trata da análise das suas partes componentes (sílabas e letras).

Alguns aspectos que dificultaram o seu sucesso como um processo global puro:

- É moroso, pois a aprendizagem da leitura não se deve forçar, respeitando a necessidade individual de cada criança em ler;

- Exige uma preparação especializada por parte dos professores. E esta nem sempre é fácil de adquirir, autonomamente, sem formação prévia e sem a utilização de manuais de leitura que privilegiem o método global, como acontece na maioria dos casos.

- Exige condições económicas abastadas e liberdade de acção fora de qualquer regulamento oficial, que raramente se conseguem: turmas pequenas, programas e horários flexíveis, material dispendioso, etc.

- Para além destes aspectos que dificultam a prática destes métodos, temos ainda de considerar os pais que, em casa, também pretendem ver uma aprendizagem da leitura bem sucedida. Se a criança segue na escola um método de processo analítico ou global, os pais sentem-se geralmente desarmados e impotentes para a ajudar. Isto deve-se ao facto de, a maior parte das pessoas da geração anterior ter aprendido a ler através de métodos sintéticos, fazendo com que estas não compreendam o mecanismo de um processo global nem entendam a sua evolução pedagógica.

Através deste método, o professor desempenha mais um papel de orientador e de guia do que o de um mestre, pois tem de seguir a evolução pessoal de cada aluno, pronto a acolher novas ideias e a fornecer novos elementos de trabalho. Este professor não tem possibilidade de avaliar com exactidão os progressos da classe. Com efeito, mesmo que os alunos tenham actividades comuns, cada um assimila diferentes aspectos da leitura, tem o seu ritmo próprio e faz as suas descobertas pessoais.

*Este processo proporciona aos alunos ocasiões constantes de inventar, procurar e reflectir, levando-os a sentir que a leitura é um elemento útil para as actividades da aula. A evolução processa-se naturalmente, pois cada aluno não é obrigado a fazer esta ou aquela aquisição, descobrindo sempre com interesse novas palavras para ele impregnadas de um sentido vivo (Froissart,1976: 36).*

Os métodos de processo global têm imensas vantagens desde que consigam manter um espírito não directivo e desde que os professores saibam acompanhar, encaminhar, incentivar e oferecer estímulos pessoais ao longo da aprendizagem. Caso contrário, esta poderá tornar-se demasiado morosa e prolongada, originando o desânimo e o desinteresse por parte da criança. Esta aprendizagem também requer uma vigilância cuidadosa pois, habituados a usar as palavras com uma ortografia perfeita, os alunos estão sujeitos a adquirir maus hábitos ortográficos.

Resumindo, os métodos globais ou analíticos partem do princípio de que, no espírito infantil as visões de conjunto precedem a análise. Chama-se método global porque partem da palavra, da frase ou do conto, considerados como unidades que, depois, são divididas em elementos básicos. Este surge como oposição à pedagogia tradicional em benefício de uma pedagogia activa.

Na aprendizagem da leitura e da escrita, o aluno aprende primeiro um texto escrito. À medida que contacta com o texto que já decorou, vai-se apercebendo a par e passo e, à medida das suas capacidades, das suas partes componentes, tirando as suas conclusões.

Uma lição pelo método global inicia-se por uma conversa entre as crianças e o professor, acerca de um objecto trazido por um aluno ou por um acontecimento vivido ou presenciado por um ou vários alunos. Dá prioridade à compreensão do sentido do que está escrito, deixando a decifração para mais tarde. No método sintético a criança prepara-se para ler, no método global a criança lê desde o primeiro dia.

*Os métodos globais permitem, além dos resultados práticos na aprendizagem da leitura, os benefícios de um trabalho executado com alegria, o gosto pelo esforço, o prazer da descoberta pessoal, ao mesmo tempo que desenvolvem os hábitos de observação, de atenção e de reflexão, sempre prontos a manifestarem-se quer na escola quer na vida (Gonçalves, 1967:127).*

## **Método das 28 Palavras**

*É um método analítico. Parte da palavra, considerada como um todo, sem (pelo menos durante as quatro primeiras palavras) descer à análise dos seus elementos. Aparece então a sua decomposição até que sejam perfeitamente reconhecidas as sílabas que compõem as palavras-tipo. Com essas sílabas, composição de novas palavras. A criança começa a sentir o “prazer de ler” de “descobrir” novas palavras com sílabas já conhecidas (DGEB- Programa de Formação Contínua de Professores, 1978).*

Por este método são contextualizadas progressivamente 28 palavras (menina, menino, uva, sapato, bota, mamã, leque, casa, janela, telhado, escada, chave, galinha, gema, rato, cenoura, girafa, palhaço, zebra, peixe, bandeira, funil, árvore, quadro, passarinho, cigarra, fogueira, flor), que vão sendo globalizadas, lidas e escritas pelos alunos, começando muito cedo a analisar cada palavra, mas só até à sílaba. O professor escreve a palavra numa tira de papel e através duma leitura lenta e sincopada determinar onde acaba cada sílaba. À frente dos alunos corta-se a tira de papel de modo que todas as sílabas fiquem separadas. E os alunos, com esses pedaços de papel/sílabas, reordenam/sintetizam novamente a palavra original.

Deste modo, vão aparecer as primeiras letras maiúsculas, isto é, as vogais já aprendidas, surgindo palavras como: Ana, Eva, Iva, Ova, Uva.

Finalizado o trabalho com as palavras, o professor guarda todas essas sílabas num expositor da sala, começando a constituir um silabário.

Com estas sílabas o professor propõe aos alunos que descubram novas palavras com as sílabas já existentes no silabário. Ao mesmo tempo vão escrevendo as palavrinhas.

A partir daqui, o professor já poderá entregar o livro de leitura. Verificar-se-á que os alunos começarão a ler as primeiras lições sem dificuldade.

O professor não se deve preocupar com o tempo que levará a aprendizagem, pois só se obterão óptimos resultados se houver insistência na escrita e leitura das duas primeiras palavras.

## **Método Natural**

O método natural é um método global, e de acordo com os interesses vivenciais dos alunos. “Inscrito, pelo sentido e pelo espírito, no quadro da chamada pedagogia de Freinet, o método natural considera que deve ser o aluno a descobrir o processo de aprendizagem que quer seguir” (Froissart, 1976: 67-68).

Para a aquisição da leitura, podem-se considerar três períodos ou fases que correspondem ao trabalho psicológico da criança: as percepções globais; a análise (analogias e comparações) e a síntese.

Na iniciação da leitura e da escrita não se utilizam livros de textos com histórias já previamente escritas e preparadas para o efeito. O professor em diálogo com os alunos vai-se apercebendo qual o assunto que mais anima a turma.

Compõe pequenas frases, criando um pequeno texto que escreve no quadro. Esses pequenos textos vão constituir o livro de estudo da turma. A maioria dos alunos começa por ler de uma forma global, outros interessam-se pelas letras e procuram reuni-las. Os alunos também escrevem esses textos, carimbando as letras numa folha, que depois será policopiada para formar o livro de cada aluno. É sobre este livro que se vão fazendo os exercícios de leitura.

*O professor é sobretudo um organizador e um consultor, ajuda as crianças mais lentas, incitando-as a responder a perguntas difíceis, leva os alunos a definir e a aceitar uma disciplina comum, que permite a realização de actividades* (Froissart, 1976: 71),

## **4 - Papel do Leitor**

Uma das diferenças entre a antiga e a nova concepção da leitura está no papel que o leitor tem na sua compreensão.

O leitor cria o sentido do texto servindo-se dele, dos seus conhecimentos e da sua intenção de leitura.

Quanto ao papel atribuído ao leitor, considera-se que este deixou de ter um papel passivo, passando a ter um papel mais activo.

Antes, entendia-se que o sentido se encontrava no texto e ao leitor apenas restava a tarefa de o descobrir, ou seja, o leitor transpunha para a memória um

sentido preciso e determinado pelo autor. Actualmente, o leitor é visto como um sujeito que “cria o sentido do texto, servindo-se dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura” (Giasson, 1993:19).

Podemos definir a compreensão na leitura como um processo activo e interactivo, através do qual se estabelecem relações entre o texto e os conhecimentos ou as experiências prévias do leitor.

O leitor, cada vez mais, tem conhecimentos tais que lhe permitem saber decodificar o texto. Consegue ir para além do texto, fazendo predições, envolvendo-se emotivamente na leitura, aprendendo a raciocinar sobre um texto, a fazer julgamentos, a distinguir factos e opiniões.

## **5 - Dos Textos de recepção Infantil ao Trabalho do Mediador**

O professor tem em suas mãos a tarefa de propor ao aluno situações de aprendizagens para a construção do conhecimento.

A literatura infantil é um instrumento que contribui para elaboração destas situações. Sendo assim, é importante que ele tenha conhecimentos sobre este elemento tão importante e também saiba como utilizá-lo de forma que se preserve a função real da literatura.

Um projecto que privilegie a literatura infantil, segundo Novaes (2000), deve ter claro a concepção de infância, enxergar a literatura como um fenómeno da linguagem, estabelecer relações entre literatura, história e cultura, entender a leitura como um diálogo entre o leitor e o texto tendo consciência que a escrita é fruto dessa leitura e olhar a escola como um espaço privilegiado.

O trabalho com a literatura infantil, como a coloca a própria Zilberman (1985:25),

*[ ... ] desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister da relevância ao processo de compreensão, pois é esta que complementa a recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre a significação e a situação actual e histórica do leitor.*

Assim convém ao professor estabelecer critérios para a seleção do livro a ser trabalhado em sala de aula. Ele deve estar atento à escolha do texto e sua

adequação ao leitor considerando a sua qualidade estética e não a veiculando apenas ao ensino de regras gramaticais ou normas de obediência.

As crianças necessitam ler bons textos para compreenderem a literatura como um meio de pensar a realidade e não apenas de vê-la como algo imutável, com regras a serem obedecidas. E, além disso, enxergar estes textos com um elemento que não traz o ensino da língua como um único fim.

Sendo assim, além da qualidade estética, deve-se considerar o aspecto inovador da obra, assinalando aquilo que vivemos, mas desconhecemos. É relevante analisarmos o enredo, os personagens, os valores impressos, porém é importante notar que “é esta coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário que emerge a relação entre a obra e o leitor” (Zilberman, 1985:25). E este é o principal critério a ser considerado: escolher um livro que faça nascer uma relação entre ele e a criança e que dificilmente será rompida com o passar do tempo.

Contudo estes critérios não são uma maneira de estar trabalhando determinados géneros literários, e sim de dar abertura à criança para se envolver com aqueles que teriam mais afinidade. Portanto, cabe ao professor oferecer estes diferentes géneros como os contos de fadas, fábulas, lendas, poemas e outros.

Cada um destes géneros traz diferentes valores a serem considerados pelo professor. Estes vêm mudando conforme a realidade que se vive, actualmente, correspondendo ao:

- a) Espírito solidário, que enxerga o sujeito como parte do todo;
- b) Questionamento da autoridade como poder absoluto;
- c) Sistema social de transformação, elevando o “ser” sobre o “ter”;
- d) Moral da responsabilidade, na qual o sujeito procura agir conscientemente em relação ao outro;
- e) Sociedade sexófila, tratando o sexo como algo natural do ser humano;
- f) Redescoberta do passado; vendo a origem das relações do ser humano;
- g) Evolução contínua da vida, vendo a morte como uma transformação e não um fim;
- h) Valorização da intuição fazendo desaparecer os limites entre a realidade e imaginação;
- i) Anti-racismo, uma forma de reconhecer as diferenças raciais;
- j) A criança é um ser em formação.

É importante lembrar que vários livros trabalham valores inversos a estes, e que é interessante confrontá-los para se perceber a coerência de determinados aspectos com a realidade existencial. E o género literário pode ajudar neste trabalho, retratando a essência da função dos textos literários.

## **6 – A presença de textos de recepção Infantil na Escola**

O Plano Nacional de Leitura oferece uma panóplia de textos de recepção Infantil que podem ser desenvolvidos na sala de aula e para além desta. Mas cabe sempre ao professor/mediador um olhar criterioso sobre o que este projecto tem para nos oferecer.

O Plano Nacional de Leitura visa os seguintes objectivos:

Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional

Criar um ambiente social favorável à leitura

Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos

Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura

Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais

Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura

Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia (Plano Nacional de Leitura: 3).

De facto, trabalhar com textos de recepção Infantil na escola é abrir um mundo para crianças que buscam a construção do ser como sujeitos de uma sociedade. Cabe, ao professor, deixá-los sedentos de descobertas. Através da leitura como fruição poderá haver a reflexão, e por fim a aprendizagem. Os textos de potencial recepção Infantil farão com que essa aprendizagem sirva para a constituição de sujeitos que simplesmente não pertençam a uma sociedade, porém a questionem e a transformem. O professor precisa ler para que seus alunos possam ser possuídos pelo texto e assim se apaixonem pela literatura infantil.

A escola, representada na sala de aula pela sua pessoa, tem essa responsabilidade: de fazer os alunos apaixonarem-se não só pela literatura, como também pela leitura.

Ao trabalhar a literatura infantil nas escolas, possibilitamos a emancipação do ser pelo saber, rompendo a idéia que deu origem à escola e à literatura: a manipulação deste mesmo ser.

Cagnetti (1986:36-37) coloca que a escolha do livro pelo próprio leitor é, inicialmente, um bom começo para construir uma relação entre ambos. Os fichamentos não são a única forma de avaliar o rendimento do aluno quanto à leitura, que por sua vez deve ser tomada como um conteúdo para trabalhar na escola. Os debates, leitura crítica e comparativa de jornais, dramatização visitas a biblioteca, conversas com o autor do livro, são idéias para trabalhar o livro em sala, desenvolvendo no aluno a capacidade de pensar e crescer. Assim, avaliar o rendimento da leitura é inútil enquanto não temos alunos que encontrem o prazer no acto de ler. Os livros não podem servir de pretexto para uma simples avaliação.

Usar a literatura infantil na escola pede que se tenha um professor com os conhecimentos necessários para trabalhar em sala de aula com as crianças. Eles precisam, em sua formação inicial e também continuada, de possibilidades que demonstrem como usar a literatura em função da formação do ser.

[ ... ] a introdução da literatura infantil alçada à condição de participante do currículo do ensino universitário. O professor deve estar repertoriado para poder desenvolver um bom trabalho com a literatura infantil e garantir que a função dela seja efectivada (Zilberman, 1985:29).

A literatura infantil na escola possibilita que se faça cumprir o ideário de educação tão comentado na actualidade: a transformação.

A escola necessita de elementos que façam cumprir este ideal. Sendo assim, pode contar com a principal função da literatura infantil: refletir sobre a realidade, desmontando-a e remontando-a na busca da formação de opiniões críticas que questionem a situação real em que se vive.

Assim, podemos concluir que além de haver um novo caminho a ser seguido pela escola, estamos rompendo a concepção tradicional de educação. O ser

humano terá na escola o movimento que contribuirá efetivamente com o processo de humanização e hominização.

Isso é possível através da íntima relação existente entre a literatura e a leitura. Esta relação é um caminho que ajuda a garantir aspectos importantes para formação do leitor. Para Zolt (1986) citado por Cagnetti (1986: 22-23), “o acesso à leitura como direito de todos, como processo contínuo de aprendizagens, como formador de seres pensantes e como lazer”.

Os educadores devem estar atentos à grande variedade de obras dirigidas ao público infante juvenil com o intuito de despertar o prazer pela leitura. Uma criança de pré-escola, por exemplo, gosta de histórias bem ilustradas, interactivas em que possam dar asas à sua imaginação. Já os adolescentes preferem livros de suspense, romance, acção. É importante o educador conhecer os diferentes géneros e gostos para então poder sugerir

Portanto, enquanto professores em formação, têm a oportunidade de reflectir sobre a literatura infantil na escola, contribuindo, assim, para abrir caminho à concretização do objetivo da educação, da escola e da própria literatura: formar leitores. Leitores críticos que façam acontecer a transformação da nossa sociedade.

Ora as narrativas infantis podem constituir um meio de desenvolvimento de compreensão dos esquemas mentais das crianças.

Em suma, a aprendizagem da leitura, na fase inicial e elementar da escolaridade, constitui um processo complexo, essencial e determinante na formação de futuros leitores, interessados, activos, críticos e bem sucedidos social e profissionalmente.

Tratando-se de uma competência que não se limita à descodificação de signos gráficos, ao conhecimento das letras e ao relacionamento destas com os sons que representam, a leitura requer uma aprendizagem contínua que se prolongue por todo o percurso escolar, a fim de potenciar o desenvolvimento gradual da capacidade de compreender e extrair o significado do material escrito e a criação de interesses e hábitos leitores. As investigações e os estudos actuais realizados neste âmbito apresentam e defendem variadas perspectivas e pontos de vista a nível pedagógico e metodológico. No entanto, os vários autores são unânimes em considerar a existência e a importância de vários factores, extra e intra escolares, e de várias competências inerentes e necessárias à aprendizagem da leitura.

O sucesso na aquisição da competência leitora está directamente relacionado com o aluno, com as suas características individuais e a sua experiência fora da escola. É a partir do conhecimento e do respeito pelas particularidades cognitivas, linguísticas, vivenciais e sociais que distinguem cada aluno, que a escola poderá responder às suas necessidades educacionais e ensinar a ler, no seu sentido mais amplo, de forma eficaz e bem sucedida. Sendo a leitura uma condição indispensável na vida académica, social e profissional de qualquer indivíduo, a sua aprendizagem deve incidir, sobretudo, no desenvolvimento das competências de compreensão, no levar o aluno a gostar de ler e a tornar-se num leitor fluente, activo e crítico.

Pretendendo reflectir sobre as metodologias de iniciação à leitura utilizadas na sala de aula do 1º ano de escolaridade. Procurámos com este trabalho conhecer os métodos/modelos de iniciação à leitura, bem como realçar e identificar as razões e as influências que levam à escolha de um determinado método.

O sucesso da aprendizagem é alcançado através de uma metodologia que respeite a individualidade da criança, as suas características, os seus ritmos de aprendizagem, o seu contexto social e familiar e as suas capacidades cognitivas e linguísticas. Assim, a sua escolha metodológica deve ser um reflexo deste conhecimento prévio acerca da turma e dos alunos em questão. É o método que deve ser adaptado aos alunos e não o contrário.

Cada criança é diferente e aprende a ler com qualquer método, desde que este se adequa às suas necessidades pessoais. Logo, segundo as docentes, todos os métodos são considerados eficazes, reconhecendo-se em qualquer um deles aspectos positivos e negativos, vantagens e desvantagens.

Nesta perspectiva, qualquer método se pode tornar no melhor e a aprendizagem pode ser bem sucedida se a sua escolha depender do tipo de alunos com que se trabalha. Também é importante a flexibilidade do professor na utilização dos métodos, que não devem ser imutáveis quando não se obtêm resultados positivos; logo a alteração da prática metodológica torna-se vital quando se detectam dificuldades e/ou insucesso em cada criança.

## **7 – Textos de Recepção Infantil e Educação Multicultural**

Falámos no PNL e nos objectivos que norteiam as práticas e as escolhas de obras de recepção Infantil.

Neste início de século XXI a multiculturalidade é um tema presente nas escolas, cujos frutos são uma mais valia. Cabe, assim ao professor seleccionar obras cujos temas remetam para as diferenças, para a presença do outro, para os olhares sobre o outro.

Numa sociedade onde as crianças diariamente convivem, na escola, na rua, no jardim e no seu bairro, com outras crianças de diferentes raças, povos diversos, provenientes de distintos países do mundo, o sistema de ensino tem todo um trabalho a desenvolver, no sentido de promover a socialização das crianças, valorizando as diferentes culturas que chegam às escolas (Balça, 2003).

O multiculturalismo surge ligado não só a questões sociais ou mesmo racial, mas também a questões de ordem sexual, linguística, religiosa e social. É através da literatura infantil e juvenil que se pretende promover uma educação multicultural, junto das crianças e dos jovens.

Para Leite e Rodrigues (2000), uma sociedade, onde se assiste ao fenómeno da globalização é à mobilidade das populações, exige uma escola que seja capaz de recontextualizar os seus conteúdos e as suas estratégias de ensino, de forma a reconhecer e a valorizar a diversidade cultural.

Assim, uma educação multicultural deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências e atitudes, a aquisição de conhecimentos e a promoção de valores universais, que possibilitem participar em pleno na sociedade plural, democrática e livre onde os direitos humanos são uma realidade.

Leite e Rodrigues (2000) apostam numa “educação inter/multicultural crítica”, seguindo de perto os estudos de Cortesão e Stoer, em que as crianças de diferentes grupos sociais e culturais são educadas para um “bilinguismo cultural”. A escola deverá promover nas crianças a capacidade de distinguir entre a sua perspectiva e a perspectiva do outro, uma vez que o conhecimento do outro, da sua cultura, dos seus costumes, das suas regras de conduta permitirá que elas ignorem diferenças e tenham atitudes positivas para com os pares (Balça, 2003).

A atitude do professor é um factor capital na promoção de uma educação multicultural na escola. Assim, Marco (2000) assinala que, para se fomentar na escola uma educação multicultural, é imprescindível um professor intercultural. O professor intercultural é aquele que encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino-aprendizagem.

O professor multicultural é aquele que promove nos seus alunos o conhecimento e a reflexão crítica e contextualizada, a partilha e a valorização, a compreensão, a aceitação activa da diversidade. A escola deverá promover valores como o respeito pelo outro, o direito à diferença, a tolerância e a solidariedade entre as crianças e entre as mais variadas culturas, presentes no seu seio, contribuindo igualmente para que estes valores se estendam à família e a todas as instituições, que consigo colabora, (Balça, 2003).

Aliás , a Lei de Bases do Sistema Educativo consagra, quer nos Princípios Gerais quer nos Princípios Organizativos, disposições que apontam para o fomento de uma educação multicultural, com garantia do direito à diferença, como a consideração e a valorização dos diferentes saberes e culturas, como afirmação da igualdade de oportunidades para ambos os sexos, apostando-se deste modo claramente numa educação para a cidadania.

Também o Decreto-Lei nº 6/2001 confirma as mesmas disposições, considerando como formação transdisciplinar, no âmbito do ensino básico, a educação para a cidadania.

Porém, em relação ao *Currículo Nacional do Ensino Básico:15*, notamos que *não há uma referência precisa à promoção de uma educação multicultural*. No entanto, podemos perspectivá-la nas entrelinhas. De facto, um dos princípios e valores orientadores do currículo do ensino básico é justamente o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções.

O professor, do 1º ciclo do Ensino Básico, deve ter conhecimento e consciência de todo um trabalho de fomento de uma educação multicultural que já se fez em contexto de educação pré-escolar (com o auxílio da literatura infantil), que os seus alunos trazem para a sala de aula e que deve ser continuado.

A promoção de uma educação multicultural entre crianças das nossas escolas, passa, em grande medida, pela utilização de textos literários de recepção infantil e juvenil, quer na prática pedagógica em contexto de sala de aula, quer noutros projectos ou noutras actividades, que decorrem em redor da leitura e do livro, promovida pela biblioteca de turma, da escola, pelos clubes de leitura...

A literatura infantil e juvenil desempenha um papel fundamental no fomento de uma educação multicultural. As mensagens veiculadas nos textos para crianças promovem a aquisição de novos saberes, nomeadamente relacionados com

distintas culturas, com outras realidades e com novos valores, auxiliando a criança na construção do conhecimento e na compreensão da diversidade do mundo que a rodeia.

Para Garcia (2000), a literatura infantil é um bom meio, para dar a conhecer à criança pessoas e culturas diferentes da nossa, atitude que deve ser transmitida no sistema de ensino.

Leite e Rodrigues (2000) afirmam que os contos podem desempenhar um papel marcante numa educação intercultural. Segundo as autoras, as crianças identificam-se como as personagens dos contos, personagens estas que se movem em diversos contextos, que apresentam personalidades distintas, diferentes valores e comportamentos.

Os livros multiculturais, segundo Leite e Rodrigues (2000), são obras que revelam atenção na valorização e no respeito pela diversidade de culturas, apresentando algumas delas intenções pedagógicas.

Para Dearden (1995), o fundamental é formar um leitor multicultural e os livros para crianças, em geral, podem contribuir para a formação desse leitor. Este leitor multicultural caracteriza-se por ser um leitor com a possibilidade de ver o mundo sob diversas perspectivas, que é capaz de reconhecer e valorizar as diferenças, de ser sensível às riquezas da sua cultura e da cultura do outro, em suma, que aceita o outro.

Assim, o professor tem pela frente uma tarefa diferente mas aliciante. Tem de se libertar do livro único, do manual escolar e saber seleccionar textos literários que possa promover uma educação multicultural entre os alunos, estejam de acordo com a faixa etária, com o nível de desenvolvimento cognitivo, com o nível de competência leitora e até com gostos literários dos seus alunos.

Na verdade, cremos que a utilização de textos literários de recepção infantil e juvenil pela escola poderá levar as crianças a valorizar a diversidade, a aperceberem-se que o mundo é composto pela diferença e de que todas as pessoas fazem parte de um todo, que interage harmoniosamente.

O livro de literatura infantil e juvenil revela-se um importante recurso pedagógico para a promoção de uma educação multicultural que a escola não pode ignorar.

## Capítulo II : O Estudo

A nossa parte prática é composta pelo estudo da narrativa da obra o “Nabo Gigante “ de Alexis Tolstoi, cuja proposta pedagógica será desenvolvida com os alunos da nossa Escola. Para além da Língua Portuguesa, a obra serviu uma perspectiva de transversalidade, abrangendo o Estudo do Meio, a Matemática e a Expressão Plástica.

Todavia, antes de iniciarmos a exploração da narrativa supracitada, procedemos à contextualização da mesma através de alguns passos que explicaremos.

Porém, apresentaremos ainda a ligação do estudo com o projecto curricular de Turma.

### 2.1 – A Obra e o Projecto Curricular de Turma

Actualmente, a escola é um local de aprendizagens académicas mas também pessoais, em que o aluno é cada vez mais um agente activo na sua própria aprendizagem. O desafio que é lançado, hoje, às escolas é o de proporcionar à criança momentos e vivências para que ela possa descobrir o mundo que a rodeia e também descobrir-se a si própria, quer a nível das suas capacidades e das suas aptidões como também a nível das suas dificuldades, de modo a conseguir ultrapassá-las.

A reorganização curricular refere a importância de se ter em conta os contextos em que cada escola se insere. Isto pressupõe conhecer-se os meios socioculturais de onde os alunos provêm, valorizando todos os saberes de que são portadores.

É, no entanto, necessário pôr ordem nestes saberes: analisá-los, seleccioná-los, avaliá-los e aplicá-los. Esta é uma tarefa da escola, que através desta construção de saberes prepara o indivíduo para o futuro.

Tendo em conta o atrás referido, o projecto sobre a narrativa “**O Nabo Gigante**” pretende, exactamente, levar o aluno: a conhecer a sua forma de estar e

aquilo que o rodeia, que o envolve, valorizando o seu conhecimento, ao mesmo tempo que identifica as dificuldades, actuando sobre elas, de modo a ultrapassá-las e, tomar contacto mais directo com o livro.

O Projecto Curricular de Turma é a forma particular como, cada professor, assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos.

Sendo o Projecto Curricular de Turma uma ferramenta que permite ao professor a concretização de novos projectos, definindo o sentido da sua acção educativa conduzindo-a à igualdade de oportunidades e à qualidade do serviço de Educação, pretende-se que este projecto venha consolidar essas ideias e consiga atingir os seguintes objectivos:

- Compreender o livro como meio de conhecimento pessoal, social e cultural;
- Ver o livro como instrumento de aprendizagem;
- Relacionar o livro com todo o processo cognitivo: Linguístico, Matemático, Meio e Ambiente Social e Físico;
- Ver a leitura e a escrita como um processo de encadeamento;
- Relacionar leitura e escrita como formas de sabedoria, pensamento e conhecimento;
- Ver o livro como uma extensão da fantasia do sonho;
- Estimular o prazer da leitura;
- Relacionar a imagem com o conteúdo escrito na mensagem do livro;
- Verificar correspondência entre imagem e texto;
- Distinguir vários aspectos da leitura: informação, aperfeiçoamento, aquisição de valores e perspectiva crítica.

Este projecto tem como grupo alvo a turma do 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico e pretende, através do recurso à literatura infantil, potencializar aprendizagens que facilitem a apropriação de conhecimentos, essencialmente ao nível da língua portuguesa, mas procurando sempre favorecer a interdisciplinaridade e ainda o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade estética dos nossos alunos.

## 2.2 - A Obra – Resumo

Tendo como ponto de partida o conceito de álbum narrativo para as primeiras idades (2-8 anos), analisa-se neste artigo “*O Nabo Gigante*”.

Neste exercício de leitura procura-se reflectir acerca da articulação texto linguístico – texto icónico, traçando um percurso interpretativo das estruturas compositivas – verbal e pictórica – e do jogo de sentidos que do diálogo entre estas resulta.

Nos livros para um público infantil, a ilustração possui um papel muito importante, representando um factor de selecção e de definição do (des)gosto em face de uma obra, ou até de (des)motivação para a sua leitura. Se esta constitui uma das primeiras “virtudes” da componente pictórica, não menos relevante é o facto de esta, para a criança-leitora (ou pré-leitora), funcionar frequentemente como um relevante apoio na percepção, na descodificação e na concretização de sentidos de um determinado texto literário. “Daí que seja compreensível que quanto menor for a faixa etária do leitor a que um livro se destina maior será a quantidade de imagens que aí surgirão” (Diogo, 1994: 42).

Actualmente no panorama editorial português, continuamos a verificar, a hegemonia do livro importado e/ou traduzido. Esta tendência tende a alterar-se e a verdade é que começamos a assistir à edição graficamente cuidada de algumas obras de autoria nacional, nas quais, texto e imagem surgem em perfeita consonância.

Com o propósito de ensaiar uma leitura dialógica, seleccionámos o álbum *O Nabo Gigante* obra “importada” que, testemunha uma das facetas da literatura para a infância da actualidade (a reescrita de contos).

Sendo ilustrado por Niamh Sharkey, premiada ilustradora irlandesa, salta à vista a expressividade das imagens, em face de um discurso narrativo muito próximo do dos antigos sábios contadores de histórias. Na verdade, no livro *O Nabo Gigante*, as ilustrações surgem “incorporadas como um elemento construtivo da história” (Colomer, 2003), constatando-se uma relação de complementaridade entre o texto e a imagem.

Estas e outras ideias são, desde logo, suscitadas pela análise da capa e da contracapa do álbum em questão. O “rosto” de *O Nabo Gigante* encontra-se

dominado em pleno pelo elemento natural, o nabo, estando, no seu topo, sentados, num tamanho visivelmente mais reduzido, os dois “velhinhos”, que participam do conto. Na contracapa, as ilustrações dos diversos vegetais, incluindo a do nabo, surgem em tamanho semelhante.

Assim, estes dois elementos paratextuais anunciam, à partida, um contexto e/ou um cenário específico e paradigmático das narrativas tradicionais.

Voltando a nossa atenção para a narrativa **O Nabo Gigante**, conto tradicional russo recolhido por Alexis Tolstói no século XIX, observamos que o primeiro texto verbal que aí surge – antecedido de uma página preenchida, em exclusivo, com uma ilustração de tamanho considerável – segue a sinuosidade do caminho desenhado junto a uma casa, elemento inserido num cenário preenchido pela cor verde e pela representação intensa da natureza. O texto linguístico – aqui com um “peso” menor em relação à componente pictórica – aparece, portanto, incorporado na mancha da ilustração. Ambos apresentam, desde logo, duas personagens anónimas, “um velhinho e uma velhinha” muito unidos, situados num espaço natural ou num meio rural e num tempo longínquo, introduzido a partir da fórmula hipercodificada “*Há muito, muito tempo atrás...*”

A segunda sequência verbal e icónica – “*O velhinho e a velhinha tinham seis canários amarelos, cinco gansos brancos, quatro galinhas sarapintadas, três gatos pretos, dois porcos barrigudos e uma grande vaca castanha*” – evidencia uma estrutura muito original, visto que os diversos animais vão sendo inseridos na narração de forma progressiva, a partir da enumeração paralelística e seguindo um esquema gradativo duplo: decrescente, quanto ao número de animais de cada espécie; e crescente, quanto ao seu tamanho.

A verdade é que, em *O Nabo Gigante*, as ilustrações, muito coloridas e deixando transparecer dinamismo, seguem de perto a técnica da narrativa por acumulação, dado que vão sendo representadas novas personagens, à medida que estas também são referidas na narração verbal. Além disso, a narrativa como as próprias ilustrações sublinham a afectiva proximidade entre os dois velhinhos e os animais que lhes pertencem.

À narrativa avança, seguindo-se a decisão primaveril dos velhinhos de semearem legumes no jardim. Deparamos, de seguida, quer com uma expressão icónica quer com um discurso verbal verdadeiramente contrastantes, na medida em que à claridade da “*bela manhã de Março*” se sucede uma noite de chuva, o que se

reflete ao nível cromático no jogo claro / escuro. Uma vez mais, neste caso, as palavras encontram-se incorporadas na representação pictórica das nuvens cinzentas.

A progressão temporal concretiza-se por meio de uma prolepse “*A Primavera passou e o sol de Verão fez os legumes ficarem maduros*”. A ilustração, dominada pela grandeza do nabo, ainda soterrado, em face da estupefacção e da dúvida do velhinho (“*Parecia ser muito grande. De facto, parecia gigante.*”), a quem só é permitido contemplar a rama do tubérculo, denuncia agora, o problema singular que se encontra na base de toda a história. Curiosa é a estratégia textual e icónica de apenas desvendar ao destinatário extratextual a verdadeira dimensão do nabo, transformando, assim, o leitor numa espécie de cúmplice do narrador / da ilustradora. Outro aspecto relevante consiste na concepção gráfica da palavra «gigante», último vocábulo que surge na coluna textual disposta à esquerda e cuja “confirmação da veracidade” parece ser dada, de imediato, pela ilustração.

Na sequência seguinte, novamente iniciada com uma referência temporal – “*Numa bela manhã de Setembro (...) ar fresco do Outono (...)*”, – observamos uma vez mais, a técnica da incorporação da mancha textual na mancha visual, numa plena articulação entre as duas componentes.

Outra técnica pictórica comum neste álbum é a representação em tamanho superior da personagem masculina em relação à figura feminina, como acontece no momento em que o velhinho puxa, iça e sacode o nabo para tentar colhê-lo, situação narrada, através de frases simples e curtas, num estilo habitual nas narrativas para a infância.

A partir deste momento e segundo uma estratégia acumulativa – como mencionámos – e uma estruturação discursiva baseada na repetição (marcas bastante recorrentes nos contos tradicionais e/ou infantis), são narradas as sucessivas tentativas dos dois velhinhos, ajudados progressivamente pelos seus animais: primeiro pela “*grande vaca castanha*”, depois pelos “*dois porcos barrigudos*”, seguidos dos “*três gatos pretos*”, das “*quatro galinhas sarapintadas*”, dos “*cinco gansos brancos*” e dos “*seis canários amarelos*”.

Verifica-se, assim, uma natural expansão tanto do texto verbal, como do número de elementos representados pelas ilustrações, até ao ponto em que, esgotados todos os esforços, se declara “*Mas o nabo continua a não se mexer*”.

Nesta afirmação, a conjunção coordenativa adversativa encontra-se grafada num tamanho bastante superior ao dos restantes vocábulos, sublinhando-se, desta forma, a imobilidade do nabo e a dificuldade da sua colheita, a reflectir a relevância de esta etapa actancial.

A ilustração e a própria disposição gráfica textual da sequência que se segue – repare-se que quer os velhinhos, quer a forma dispersiva como os animais se encontram inscritos no cenário verdejante, quer, ainda, o modo como as frases são colocadas (quase com uma função próxima da legenda, porque situadas por cima das personagens) - demonstram, de facto, o cansaço geral. O desânimo é, porém, quebrado, uma vez que *“A velhinha teve uma ideia”*, como, aliás, sugere também a forma como esta figura se apresenta: sentada, mas com um dedo no ar e situada no fim de uma página, como que a constituir o mote para o que será narrado posteriormente.

A expressão verbal da concretização da ideia da velhinha – apanhar um rato na cozinha, usando uma ratoeira – afigura-se-nos algo distinta da sua figuração visual. Na verdade, ao passo que o discurso refere simplesmente que *“A velhinha apanhou o rato e levou-o lá para fora”*, sendo, em nosso entender, marcado pela concisão e a objectividade, a ilustração que o acompanha – a ocupar, na íntegra, uma página – *“vai mais além”*, na medida em que retrata a velhinha com o rato (sem qualquer receio) ao colo, olhando - se mutuamente, sem vestígios de qualquer hostilidade. Na representação pictórica, detectamos, portanto, uma certa afectividade entre o ser humano e o pequeno animal, uma faceta que, aliás, texto e imagem denunciam ao longo de todo o álbum.

Com a ajuda do *“ratinho esfomeado”*, os dois velhinhos e os seus animais tentam, de novo, colher o nabo gigante. Representando um momento de tensão, o ambiente e as cores que o traduzem adensam-se, recuperando-se os tons escuros. Ao nível verbal, regressa-se também a um discurso enumerativo e paralelístico, na mesma linha do que se constata nas referências às anteriores tentativas. O movimento e a insistência da *“prova”* são sugeridos pelos verbos actanciais e pelo polissíndeto – *“puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força”*.

Virada a página, ocorre a surpresa actancial e a resolução do conflito, com a reposição do equilíbrio: *“O nabo gigante saiu a voar de dentro da terra e todos caíram para trás”*. A expressão que vimos de citar (cuja expressividade nasce da

metáfora) é antecedida pela interjeição / onomatopeia “Pop!”, registada no topo da página em caracteres muito superiores à restante mancha textual.

O discurso surge, mais uma vez, construído a partir da enumeração e da reiteração, que, aqui, pela situação recriada, possui um efeito humorístico: “*Todos caíram no chão e riram*”.

Além disso, se atendermos à sequência pela qual as diversas figuras actantes são colocadas “em cena”, podemos considerar que quer o texto verbal quer o texto pictórico se alicerçam na estratégia da gradação crescente, também provocando o cómico: em cima do rato (o ser de tamanho mais reduzido), caíram sucessivamente os canários, os gansos, as galinhas, os gatos, os porcos, a vaca, a velhinha e o velhinho.

No desfecho da história, com um fundo humorístico, assistimos, quer ao nível da ilustração, colocada na parte superior da página, quer no que concerne ao texto verbal, à valorização do seu pequeno herói, o “*ratinho esfomeado*”, que, à semelhança do que acontece em diversos contos tradicionais / de fadas, apesar da sua reduzida estatura, sai vitorioso, desempenhando um papel determinante na resolução do conflito.

Uma nota, ainda, para destacar a propensão dialógica inerente à narração dos contos tradicionais, um aspecto evidente, em *O Nabo Gigante*, na questão final ou na interpelação directa do leitor – “*E sabes uma coisa? O ratinho esfomeado foi o que comeu mais*” – servindo, assim, o propósito de uma cumplicidade entre o narrador / contador e o narratário / leitor-ouvinte.

No *Nabo Gigante*, tal como na generalidade dos contos tradicionais, os acontecimentos são narrados de modo cronológico e no passado, sendo as sequências narrativas articuladas por encadeamento. Além disso e no que, diz respeito ao enquadramento espacial, constata-se a inexistência de descrições exaustivas. Na verdade, a localização espaço-temporal é vaga, indeterminada e longínqua, regra geral fora do tempo e do espaço real.

Muito em síntese, *O Nabo Gigante* pela coloquialidade discursiva, pelas sugestivas ilustrações, bem como pelo humor e pela subtilidade, quer do registo verbal quer do visual, representa possibilidades muito férteis de promoção de uma “competência literária” logo nas primeiras idades. As estratégias textuais e gráficas observadas no álbum – como a contenção verbal, a amplitude das imagens, a

gradação, a acumulação enumerativa, entre outras – consubstanciam um verdadeiro convite a uma leitura autónoma, adequada aos interesses e às capacidades dos seus destinatários explícitos, porque baseada na ludicidade, resultante dessa espécie de viagem entre as palavras e as ilustrações.

Que *O Nabo Gigante* sirva, então, de mote para a publicação, em Portugal, de outros álbuns de qualidade...

### **2.3 - Os alunos – Breve caracterização**

Actualmente, a escola é um local de aprendizagens não só académica mas também pessoais, onde o aluno é cada vez mais um agente activo da sua própria aprendizagem.

O desafio que é lançado às escolas é o de proporcionar à criança momentos e vivências para que ela possa descobrir o mundo que a rodeia e, simultaneamente, se descubra a si própria quer ao nível das suas capacidades e aptidões, quer também ao nível das dificuldades, de modo a conseguir ultrapassá-las.

Neste contexto, a turma envolvida neste trabalho insere-se num meio urbano. As instalações da escola são adequadas e em boas condições de funcionamento.

A turma da E.B.1 é uma turma única. É formada por 21 alunos, todos eles a frequentar o 1º ano de escolaridade, (10 meninas e 11 meninos) com idades entre os 5 e 7 anos.

É um grupo muito homogéneo nas idades, nas aprendizagens curriculares, nas atitudes, nos comportamentos...

Todos apresentam grandes expectativas quanto à aprendizagem a adquirir.

### **2.4 - Porquê da escolha da Obra**

Quando iniciámos o ano lectivo deparámo-nos com um grupo de crianças com idades entre os 5 e os 6 anos de idade. Olhámo para eles e perguntámo-lhes se sabiam onde estavam. Num coro, como se todos estivessem “ensaiados” responderam que estavam na escola.

O que é para vocês a escola? Responderam-me que era um lugar para aprender a ler, a escrever, a contar, a desenhar, a brincar...

Eram todas crianças que já tinham frequentado a pré - primária e muitos deles até já nos conheciam, talvez isso, justificasse o à vontade deles.

No meio da nossa conversa uma criança levanta o braço e pergunta: “Quando é que começamos a aprender a ler?”, completa logo outro “... e a escrever? E fazer contos?”.

Por vezes, surgem grupos de crianças que já aprenderam a ler, mas no caso, todas elas, conhecendo algumas letras, não sabiam ler. Como tal parecia virem com grande vontade de aprender.

Sabemos que o ensino da leitura para crianças pequenas não é à partida tarefa fácil, porque enquanto a oralidade se adquire na família, a aprendizagem da leitura tem na escola o seu lugar de excelência. Além disso, algumas demonstram resistência à leitura pela grande ansiedade, tensão ou mesmo nervosismo, (inimigos da aprendizagem). O professor é enfrentado com esta e outras realidades, que terá, obviamente, de saber superá-las. Não basta ensinar-lhes a ler e a desenvolver actividades em torno da leitura. Deve, igualmente, promover-se o gosto pela leitura. É necessário formar verdadeiros leitores.

A escola tem um papel preponderante nesta formação. Cabe à escola a função de fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, que use a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer que a mesma pode oferecer (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Formar leitores com estas características exige, da escola e dos diversos intervenientes no ensino/aprendizagem, atitudes que estimulem o pensamento e o sentido crítico. Tendo presente as dificuldades que iriam surgir no grupo, optei pela obra “O Nabo Gigante”, conto tradicional de Alexis Tolstói, para assim desenvolver as competências nas diferentes áreas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e também na Expressão Plástica e Formação Cívica) uma vez que exercemos a monodocência. Esta obra leva-nos, com efeito, à transdisciplinaridade na nossa sala de aula. Assim sendo, com a transdisciplinaridade, as disciplinas colaboram entre si, sendo o trabalho mais rico e divertido.

Os contos sempre fizeram parte da vida de todos nós, possuindo uma função Educativa.

*O conto - seja satírico, moral, etiológico ou distractivo - pode ter uma elevada função pedagógica: para o desenvolvimento da imaginação e da observação, e da memória das crianças, além do aumento dos conhecimentos e da experiência (Soromenho, 1984: VI).*

Assim, contar muitos contos às crianças inicia-se a literatura.

*O conto devido à sua estrutura interna imutável, ajuda à construção de modelos lógicos, de sistemas de localização, de desenvolvimentos cronológicos como afirma (Sardinha, 2007).*

A mesma autora diz que as crianças aprendem a adquirir não só competências literárias como ainda competências literárias implicações causais e as implicações consecutivas.

Através do livro desenvolve-se a expressão oral, já que, como refere Soromenho já citado,

*A criança contadora pode trabalhar a sua palavra sobre medida. Ela aprende a rasurar o seu texto, a voltar atrás, a retomá-lo e a fazê-lo oralmente, com pessoas que a escute.*

*Antes de começar a falar, a criança deve saber onde quer chegar. A situação inicial já anuncia o fim (...) e isso exige, da parte do contador, uma concentração (Soromenho, 1994: VI).*

As narrativas infantis desenvolvem igualmente, as capacidades de imaginar.

Ora se as narrativas infantis têm a sua cerne na estrutura do conto, contando, a criança aprende a dominar as macroestruturas textuais, o que se torna indispensável para organizar o seu pensamento, como refere Sardinha Já citada.

Diz-nos Traça (1996) que o conto existe em todas as culturas do mundo tendo servido as investigações da psicologia das humanidades da sociologia, etc.

Assim, porque através dele tomamos consciência da sua identidade cultural.

O conto pode ser um instrumento eficaz de luta contra o racismo.

Porque através delas as crianças podem *ensinar* o pluriculturalismo significa iniciar um modo de pensar caracterizado pela tolerância, pelo reconhecimento e pela aceitação da diferença do outro.

Outras opiniões de estudo têm sido salientadas dando grande importância aos contos.

*Os contos põem em cena uma comunicação contínua entre géneros diferentes, humanos, mineral, vegetal, o que facilita a formação de um fluir da imaginação. E na a mesma terapeuta escreve que “ um conto, sendo efectivamente*

*muito “cheio”, permite uma espécie de experiência emotiva. (...) O processo identificatório pode ajudar a criança a dar ao conto um significado pessoal, que lhe permita, talvez, compreender as suas dificuldades pessoais e encarar a sua situação segundo um novo prisma e de mudar algo (Zwahlen,1999: 18-19).*

Outro aspecto muito importante nos livros infantis é, sem dúvida, a ilustração. Não se pretende fazer uma crítica, mas sim alertar para pontos que podem marcar toda a diferença na qualidade de um livro para crianças.

É a ilustração da capa que detém, em primeiro lugar, o nosso olhar e prende , ou não, o nosso interesse, fazendo com que se leia então o título, se folheie e...até, eventualmente o compre. Este aspecto tem feito com que o ilustrador proceda de forma muito semelhante ao de um realizador de cinema, utilizando várias estratégias cinematográficas para conceber as suas ilustrações.

Neste conto, “O Nabo Gigante” parecem ser unânimes as ideias de que, neste tipo de livros, a ilustração possui papel crucial e muito importante na definição do gosto em face a uma determinada obra, e mesmo de motivação para a sua leitura.

No “Nabo Gigante”, as ilustrações são coloridas, deixando transparecer um certo dinamismo, seguindo a técnica da narrativa por acumulação, pois as personagens vão sendo apresentadas à medida que estas são referidas na narração verbal.

Podemos, para além da técnica pictórica, reparar nas frases simples e curtas, num estilo habitual nas narrativas para a infância.

Em síntese, podemos verificar que, com esta narrativa conto tradicional, a criança que vai iniciar a escolaridade obrigatória e com ela a aprendizagem da leitura, é solicitada à participação activa no desenrolar da história. Ela tem a vantagem de, nas diferentes áreas curriculares, adquirir diferentes conhecimentos e a possibilidade, muito fértil de promoção de uma “competência literária”, logo nas primeiras idades.

## 2.4.1- Razões da Escolha

Também os temas presente na obra são em nosso entender capazes de dar resposta aos objectivos pretendidos com o estudo do mesmo em sala de aula.

### Seleccção da Obra “O Nabo Gigante”

Temas	Citações
O amor	“ Havia um velhinho e uma velhinha que viviam juntos numa casinha velha”
A união	
Colaboração	“ Está na altura de semear os legumes”
Entreajuda	“ O velhinho e a velhinha foram para o jardim”
Alegria	“... adormeceram a sorrir”
Cooperação	“...colheram as cenouras, as batatas, os feijões, ...”
Força de vontade	“Está na altura de colher aquele nabo”
Ansiedade/determinação	
Força de vontade	“ Puxar, içar, sacudir.”
Determinação	
Ajuda	“Foi procurar a velhinha”
Colaboração	“ Os velhinhos, a vaca, os gansos,...”
Esforço/ força	“...e puxaram com mais força”
O cansaço	“ Os animais deitaram-se no chão ofegantes”
A esperteza	“ Foi à cozinha pôs um pedaço de queijo na ratoeira e a velhinha apanhou o rato”
A indiferença	“ Puxaram e içaram e sacudiram e puxaram com mais força”
A Socialização	
A alegria/ contentamento	“ Todos caíram no chão e riram”
Companheirismo	
A união faz a força	
O saciar	“ Todos comeram até se fartarem”
A partilha	
A solidariedade	

(Gráfico nº I – Temas sobre a obra “O Nabo Gigante”)

Os temas apresentados deram o mote aos objectivos que nós pretendemos tendo em conta o desenvolvimento de competências várias nos nossos alunos.

#### Objectivos:

Dinamizar actividades no âmbito da transversalidade.

Construir um projecto comum no âmbito da multidisciplinaridade.

Motivar para a leitura.  
Sensibilizar para a diferença.  
Formar leitores.

## **2.5 - O Processo Narrativo do Conto**

Tendo em conta o nível de escolaridade dos alunos da Turma (1º ano), propusemo-nos realizar apenas duas actividades diferentes, levando assim, a uma melhor compreensão do conto o “Nabo Gigante”

Antes de iniciar uma narração, o contador deve ter presente que o texto oral, embora memorizado, não se reproduz automaticamente. Na sua apresentação intervém também a pressão da competência comunicativa da audiência, sendo legítimo, por isso, dizer que estamos perante uma arte literária a cuja produção está associada esta mesma audiência. Existem trocas contínuas entre os dois pólos da comunicação que se tornam numa espécie de co-autores do produto emitido, isto é, de um enunciado cuja eficácia colhe, igualmente, a vantagem do contexto sociocultural em que o emissor e o microgrupo de auditores se inserem.

É nestes termos que A. Parafita (1999) se exprime para alertar o adulto contador, da presença tão importante do seu público: acto de narração, sem este, seria incompleto.

Ler e/ou narrar constituem, a nosso ver, duas das actividades essenciais numa prática educacional completa e harmoniosa.

*A leitura como fonte de prazer, como procura de sentido, como contribuição para o desenvolvimento social, cognitivo e afectivo dos alunos e, por fim, como actividade contribuindo para a aquisição dos conhecimentos, inclusive, claro está, a da língua escrita, sobretudo visto que a escrita começa lá onde pára a palavra e é um grande mistério esta passagem do indizível ao dizível. A palavra e a escrita revezam-se uma à outra sem nunca se recobrirem (Giasson, 1993 : 4).*

Formar o **triângulo relacional** entre o **conto**, o **contador** e o **público**- no caso que nos interessa aqui, infantil – permitir a existência de uma comunicação plena e de uma linguagem essencial implicam que:

*Seja necessário que, desde os primórdios da infância. O livro seja associado a sentimentos de felicidade, quando, sentada ao colo, a criança observe os livros com os pais. Importa que as crianças tenham bons relacionamentos com os livros antes que estes se tornem num problema.*

Na verdade os verdadeiros *contadores*, *aqueles que se escutam de corpo e alma*, são os que fazem passar sobre a sua audiência estas fragâncias, estas palpitações, estes murmúrios ( Loiseau: 1992: 135).

## **2.6- A Estrutura da Obra seleccionada “O Nabo Gigante” - Breve Resenha**

Para Pauchon, o conto comporta cinco sequências, cujas duas últimas são facultativas.

Conhecer este encadeamento sequencial constitui, quanto a nós, um meio facilitador de extracção da trama do conto, por isso, ajudará uma boa parte do trabalho de preparação do contador. O autor descreve-as assim:

**Sequência nº1** – sequência da **proposição**, programa narrativo que vai colocar (propor, apresentar) um objecto de valor (procura de alguma coisa);

**Sequência nº 2** – sequência de **qualificação** na qual o herói irá adquirir a **competência** necessária para adquirir o objecto de valor;

**Sequência nº3** – sequência de **afirmação**, que consiste na **aquisição** do objecto;

**Sequência nº4** – sequência de **confirmação, prova última**, antes de trazer de volta o objecto: o herói deve merecer o seu título. Normalmente, ele deixará que lhe roubem o objecto de valor ou alguém usurpará o seu título de herói e, então, ele deverá mostrar que ele é aquele por quem se espera;

**Sequência nº5** – fase da **glorificação**, de **reconhecimento do herói** ;

Resumindo num quadro sintético, o conto assim, torna a preparação do acto de contar mais fácil, o seu encadeamento mais lógico de compreender e, por isso, a memorização do conto clara. Deste modo, extrair trama significa reconhecer a sua seguinte constituição. Um conto comporta geralmente cinco sequências:

1. Sequência de proposição
2. Sequência de qualificação
3. Sequência de afirmação
4. Sequência de confirmação
5. Sequência de glorificação

Ainda durante esta fase extraordinariamente importante de preparação, e com o intuito de não “simplificar” a linguagem original do conto, poder-se-á, *previamente à situação do contar*, **levar os ouvintes a tomarem contacto com novos vocábulos** que irão aparecer ao longo da história contada, mas sem nunca interromper o contar sob o risco de quebrar a sua magia, retirando-lhe o seu poder regenerador.

As crianças, por vezes, não são capazes de conhecer certas palavras. Sabemos, por outro lado, que antes de poder exprimir certos vocábulos de forma adequada ao contexto de enunciação, qualquer criança deverá treinar a compreensão deste vocábulo, ouvindo-o pronunciar vezes sem conta por diversas ocasiões e em diferentes contextos linguísticos.

Neste sentido, o educador adulto deve ter em atenção a constituição deste *vocábulo passivo*, ou seja, *em compreensão*, e utilizar os meios disponíveis ao seu alcance para transformar num *vocábulo activo*, isto é, *em expressão*.

Vejamos na obra seleccionada a articulação com as sequências de Luc Pauchon:

**Sequência nº 1** – apresentação de um casal de velhinhos que tentam colher a todo o custo um objecto de valor “O Nabo” - **proposição**

**Sequência nº 2** – os velhinhos tentam obter o vegetal gigante e após várias tentativas, descobrem a solução do problema “o rato” que é o herói – **qualificação**

**Sequência nº 3** – com a ajuda dos animais da quinta e do “herói” rato, finalmente conseguem o objecto valioso “Nabo Gigante” – **aquisição**

**Sequência nº 4** - após a aquisição do vegetal, aparece o rato, como herói em grande plano – **confirmação**

**Sequência nº 5** – no final houve uma refeição e o herói foi o que comeu mais – **glorificação**

## **2.7 - As Actividades**

As actividades propostas aos alunos foram várias e obedeceram à seguinte estrutura: Pré leitura, esta composta por duas partes, e a leitura.

Todas contêm os objectivos, os níveis de desempenho, bem como o desenvolvimento e a sua avaliação.

### **2.7.1- 1º - Pré- Leitura (justificação)**

Como refere, Azevedo (2006), a Pré -Leitura antecede o estudo de qualquer obra. A nossa fase de Pré-Leitura é desenvolvida em dois momentos. No primeiro exploramos conhecimentos acerca do livro e do seu valor.

Na segunda fase exploramos as imagens que mais adiante clarificamos.

Ora a Pré-Leitura possibilita a exploração de identidades, raízes e possibilidades dos alunos, tendo em conta que todos eles são portadores de saberes pessoais e intertextuais que é possível e desejável expandir e fertilizar.

A Pré-Leitura possibilita a activação dos conhecimentos pessoais acerca do mundo, relacioná-los com os objectos que lhe são previamente mostrados e construir uma história (a sua) com os mesmos.

A Pré- Leitura é sem dúvida um levantamento de hipóteses acerca do que se vai ler. A Pré-Leitura activa e constrói a competência enciclopédica do aluno através dos elementos paratextuais (a capa, o título, as ilustrações). Encorajamos a criança a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências.

A nossa 1ª actividade intitula-se “O Livro”.

Vejamos o quadro a seguir apresentado onde se inserem as perguntas do mediador (professor) bem como as respostas dos alunos.

Todo este trabalho teve por objectivos levar a criança a:

#### **Objectivos**

Identificar diferentes tipos de livros

Saber para que serve o livro

Conhecer o que contem um livro

Conhecer o valor do livro

Identificar a mensagem do autor do livro

Assim partimos para elaboração do quadro seguinte:

## O Livro visto pelos alunos - 1º ano de escolaridade

### 1ª Actividade - O Livro

<b>1 – O que é um livro?</b>	- Uma coisa onde se pode ler	José
	- Tem muitas histórias	Maria
	- Dá para ler e aprendermos cada vez mais	Pedro
	- Dá para conhecermos mais coisa e sabermos cada vez mais	Manuel
	- Muitas folhas com letras e desenhos para as crianças e adultos	M. Maria
	- Tem muitas adivinhas, histórias, contos e coisas que se fizeram	Bonacho
	- É como um mundo que tem uma capa e muitas folhas	Joana
	- Fala do mundo	Bruna
<b>2 - Quem escreve o livro ?</b>	- O Escritor	Helena
	- O Poeta	Tiago
	- Alguém que sabe muito	Carlota
	- As pessoas crescidas	Mega
	- Uma pessoa inteligente	Diogo
	- Alguém que nos quer contar alguma coisa	Francisco
	- O desenhador	Marta
	- As máquinas	Ana
<b>3 – Se o livro fala do mundo , o que é o Mundo?</b>	- É onde vivemos	Mega
	- É a Natureza	Marta
	- É um Planeta	João
	- É onde vivem as pessoas e há muitos países	Diogo
	- É uma coisa redonda onde vivem muitas pessoas e animais	Luís
<b>4 – Porque é que se escreve um livro?</b>	- Porque gosta	Tiago
	- São os trabalhos deles	Helena
	- Para os meninos aprenderem	Rita
	- Para aprendermos cada vez mais	Carmo
	- Para os meninos trabalharem	Joaquim
	- Adoram escrever	Marta
	- Quando estava na escola queria ser escritor e estudou muito	Manuel
<b>... e o que é conta</b>	- Conta histórias, o que observa, o que vive, o que gostaria de ter vivido,...	O grupo de alunos

(Gráfico nº II – Actividades sobre o livro)

### Interpretação / Avaliação

Em poucas palavras podemos afirmar que as respostas apontam para a seguinte classificação:

Um livro é fonte de conhecimento;

É escrito por pessoas crescidas,

que sabem muito e que nos querem contar alguma coisa;

O mundo é o planeta onde vivemos

Escrevem livros porque gostam;

Eles contam histórias e o que viveram.



## Objectivos:

- Identificar as personagens do texto narrativo;
- Distinguir as diferentes partes da história;
- Reconhecer as seqüências de imagens da narrativa;
- Descobrir os diferentes desenlaces da narrativa
- Conhecer o valor da interajuda

## Desenvolvimento da actividade

Para que os alunos tivessem uma ideia mais clara e precisa do desenrolar da nossa história, coube ao mediador (o professor) formular algumas questões . Este trabalho tinha por finalidade levar o grupo/turma a “inventar” a história a partir das imagens apresentadas.

Assim, e através do quadro seguinte realizámos um conjunto de questões para os alunos responderem:

Questões	Respostas	Alunos
<b>O que é um nabo?</b>	É uma coisa que se põe na sopa	Cardoso
	É um vegetal	Mega
	É uma coisa para se comer	Bruna
	Para nos alimentar	Marta
	É um legume	Joana
	É uma coisa que dá muito crescimento	Helena
	É uma coisa que faz bem à saúde	João
	O nabo põe-se no comer	Tiago
<b>Porque é que o nabo é gigante?</b>	Cresceu muito	Luís
	É muito grande	Diogo
	É a coisa maior do campo	Pedro
<b>Como sabemos pela imagem que o nabo é gigante ?</b>	Os personagens (senhora e senhor) estão sentado no nabo, então deve ser muito grande	Afonso
<b>Onde se passará esta história?</b>	Num quintal	Rita
	Na horta	Carlota
	Numa quinta	Francisco
<b>O que podem ver nestas imagens?</b>	O senhor a regar a erva	Bonacho
	Pássaros e a senhora está a meter um na gaiola	Dias
	Cinco patos grandes	Rodolfo
	Quatro galinhas às pintinhas	Mega
	Três gatos amigos	Afonso
	Dois porcos muito gordos	Piedade
	Uma vaca	Mendes
<b>Vaca, porquê?</b>	Porque tem tetas	Tiago
<b>O que veêm perto da casa?</b>	Os senhores, a casa parece torta, o caminho para a casa, o campo, as flores, os vasos, erva e o céu.	O grupo/ turma

<b>Como sabem que estão a meter um pássaro na gaiola?</b>	O senhor está a meter um pássaro na gaiola porque tem um na mão.	Tatiana
<b>O que estão a fazer os senhores?</b>	Estão a semear sementes como fazem os meus avós.	Afonso
<b>Que sementes?</b>	Ervilhas, cenouras, feijão, batatas e o nabo.	Grupo
<b>O que veêm na imagem?</b>	Está muito escuro e a chover muito.	Diogo
<b>E isso é bom?</b>	É bom, as plantas precisam de sol que dá o calor e da água para crescerem.	Tatiana
<b>O que está a fazer o senhor?</b>	Está a ver as sementes crescidas.	Rodolfo
	Está muito espantado com o nabo gigante.	João Diogo
<b>E agora ?O que está a fazer?</b>	Acordou, está a espreguiçar-se e vai trabalhar.	Daniela
<b>Aqui o que fazem os dois senhores?</b>	Estão a puxar pelo nabo para o arrancarem.	Rita
<b>Conseguiram?</b>	Não e pediram ajuda à vaca e depois como era muito difícil mandaram os animais todos da quinta.	Grupo/turma
<b>Nas imagens seguintes o que estão os senhores a fazerem?</b>	O senhor está a descansar e a senhora esteve a pensar levantou a mão e disse : - Tive uma ideia.	O grupo/ turma
<b>Qual seria a ideia da senhora?</b>	Escavar a terra até ao fundo da raiz.	Pedro
	Ir buscar um corda para puxarem.	João Diogo
	Comerem os outros vegetais para ficarem mais fortes..	Tiago
	Chamarem os vizinhos e os animais das outras quintas.	Maria
<b>A ideia da senhora foi ir procurar um rato. Será que com ele resolvem o problema?</b>	Não é possível se a vaca é tão grande e todos os outros animais não conseguiram com um ratito não vão mesmo conseguir.	Grupo/ turma
<b>Afinal o que aconteceu?</b>	Olha o nabo saiu e todos caíram. O rato era mesmo forte.	Afonso e Mega
<b>E agora ?</b>	Devem estar todos a comer como o rato.	Diogo

( Gráfico nº III – Avaliação da obra pelos alunos)

### **Níveis de desempenho**

- Faz inferências criativas
- Selecciona vocabulário
- Identifica espaços
- Identifica tempos
- Identifica personagens
- Participa no debate
- Desenvolve a imaginação
- Desenvolve a fantasia
- Desenvolve o sentido crítico
- Desenvolve o sentido estético

## **Interpretação / Avaliação**

Das respostas obtidas e em breves palavras faremos a análise das respostas encontradas no “quadro III – *Avaliação da obra pelos alunos*”. Todas elas parecem apontar para o facto de:

A história se passar na quinta de um casal de idosos:

Que havia muitos animais;

Que os senhores semearam várias sementes sendo uma a de nabo;

O casal era unido e os animais ajudavam nos trabalhos;

Que o nabo era muito grande e que levou tempo para o arrancar;

Só com a força e a união de todos foi possível tirar o nabo da terra;

## **2.8 - 2ª Actividade**

### **Leitura da Obra “ O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi**

Nesta segunda actividade e após a preparação, do grupo turma, com as actividades pré leitura passámos à leitura integral da obra em análise. Pretendemos levar os alunos a atingir outras metas ou seja, a transversalidade abrangendo o Estudo do Meio, a Matemática e a Expressão Plástica.

#### **Objectivos:**

Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens;

Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que são familiares, retendo o essencial da mensagem;

Compreender o essencial da história contada:

Falar de forma clara e audível;

Esperar a sua vez de falar

Narrar situações;

Apropriar-se de novos vocábulos;

Identificar o tema central da história;

Saber manusear livros folheando-os correctamente;

Identificar a função da leitura.

## **Desenvolvimento da Actividade**

Durante a leitura da obra, aos alunos da turma, constatámos que tinham já atingido alguns objectivos a que nos propúnhamos. Estavam muito calmos, bastante receptivos e bem “acomodados”. Ficou combinado entre todo o grupo que durante a narração ninguém poderia interromper, apenas no final se fariam as perguntas.

Assim, passámos à leitura da obra ao mesmo tempo que lhes iam mostrando as imagens que conheciam quase na totalidade. A grande diferença era que a imagem aparecia com texto. Esta actividade decorreu de forma calma e bastante motivada. Os alunos estiveram muito receptivos.

### **Níveis de desempenho**

Refere vocabulário conhecido

Compara vocábulos

Dá opiniões

Participa no debate

Faz o resumo

Treina a compreensão

Faz a ficha apresentada

Corrige a ficha com os colegas

### **Avaliação da Actividade**

No final desta actividade, os alunos estavam contentes pois tinham conseguido contar a história quando da apresentação das imagens. Souberam sempre dar um seguimento lógico à narrativa imagem a imagem.

Podemos considerar que todos os objectivos a que nos propusemos foram atingidos. Os alunos em conjunto com o mediador (professor), e a partir do livro concluíram que histórias como estas não são cansativas mas aliciantes e inovadoras para trabalhos quer individuais quer de grupo. Foi, por isso, muito importante o trabalho que se realizou posteriormente, levando a uma transversalidades de diferentes áreas curriculares como falaremos mais adiante.

## **2.9 - Pós Leitura**

### **Objectivos:**

Recontar a história;

Distinguir o texto e a imagem;

Escrever textos completando lacunas;

Ilustrar a história;

Ordenar as imagens numa sequência lógica.

No âmbito da Pós Leitura os alunos tiveram a oportunidade de resolver a ficha

**(anexo I) Guião de Língua Portuguesa**

### **Avaliação da Actividade**

No final desta actividade pudemos constatar que todos os alunos que participaram, conseguiram muito satisfatoriamente, atingir as metas a que nos propusemos e que foram salientadas nos objectivos da actividade. Todos conseguiram recontar a história preenchendo as lacunas do texto, assim como desenhar sequencialmente as imagens do *Nabo Gigante*.

## **2.10 - Actividade nº 3 – A Matemática**

Como já referimos anteriormente pretendemos alargar as competências dos nossos alunos noutras áreas do currículo.

Não é difícil estabelecer conexões entre os textos de recepção infantil e o raciocínio Matemático.

De facto, uma das mais importantes noções da Matemática é o estabelecimento de simetrias e de assimetrias. Neste âmbito tentaremos enquadrá-la com a obra em estudo.

### **Objectivos:**

Classificar e ordenar de acordo com um dado critério;

Realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos;

Compor e decompor números;

- Comparar e ordenar números;
- Resolver problemas envolvendo relações numéricas;
- Compreender a adição nos sentidos combinar e acrescentar;
- Situar no espaço em relação aos outros e aos objectos;
- Comparar, transformar e descrever objectos fazendo classificações e justificando os critérios.

### **Desenvolvimento da actividade**

Partindo das imagens do Livro “O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi, os alunos farão diferentes exercícios ao mesmo tempo que relembram o conto narrativo anteriormente apresentado.

### **(anexo II) Guião de Matemática**

#### **Níveis de desempenho**

- Quantifica agrupamentos
- Descobre progressivamente os números
- Lê e escreve números
- Efectua contagens
- Ordena números
- Lê e escreve números por ordem crescente e decrescente
- Calcula somas e diferenças
- Pratica o cálculo mental com números pequenos

Vejamos as questões que compõem o guião de trabalho.

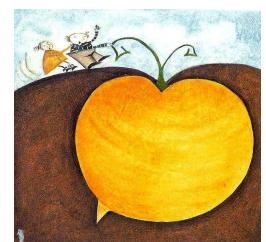
#### **O Nabo Gigante**

De Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey

*...havia um velhinho e uma velhinha que viviam juntos numa casinha...*

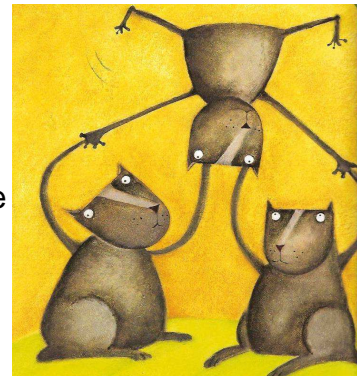


- 1-- Quantas janelas tem a casinha do velhinho e da velhinha?
- 2- Naquele lugar existem cinco casinhas como esta, quantas janelas têm as cinco casinhas?
- 3- Quantos vidros têm as janelas de cada casinha?

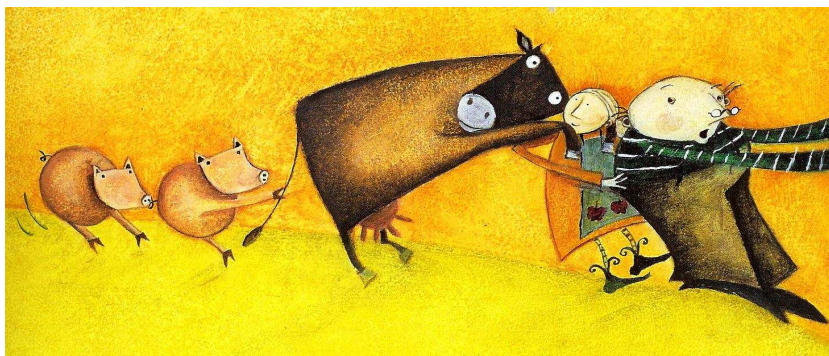


*O velhinho e a velhinha tinham...*

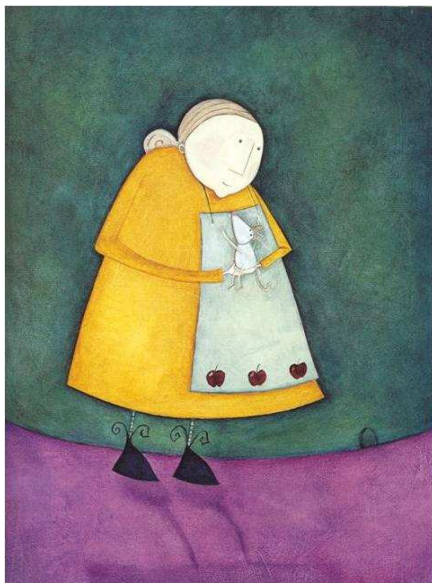
- 1 – Quantos canários e galinhas tinham os velhinhos?
- 2 – Quantas vacas, gatos e porcos tinham o velhinho e a velhinha?
- 3 – Quantos animais tinham o velhinho e a velhinha?



*O velhinho, a velhinha, a grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos...*



- 1 – Quem é o primeiro a puxar o nabo ?
- 2 – Quem é o terceiro a puxar o nabo ?
- 3 – Quem está entre o velhinho e a vaca castanha?
- 4 – O que representa  $1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 =$
- 5 – Quantas pessoas e animais foram necessários para colher o nabo ?



*A velhinha foi até à cozinha...*

- 1 – Observa o avental da velhinha. Quantos frutos vês desenhados ?
- 2 - Desenha uma peça de roupa decorada a teu gosto.
- 3 – A velhinha tem cinco aventais como este. Quantos frutos desenhados há nos cinco aventais?

### **Avaliação da actividade**

Ao propormos estes exercícios aos alunos, pudemos verificar que também desta forma e utilizando a matemática os alunos tinham apreendido, na sua globalidade, o texto e as imagens) de toda a narrativa.

Assim, e servindo-nos de muitas destas imagens poderíamos alargar ainda mais os horizontes das nossas crianças, em contexto de sala de aula.

Foi uma área muito rentabilizada e de forma lúdica os alunos adquiriram competências mais facilmente. Os objectivos, mais uma vez, foram cumpridos e atingidos.

### **2.11 - Actividade nº 4 – Estudo do Meio**

A Língua Materna enquanto objecto de comunicação, atravessa o currículo fazendo dele não apenas um meio mas também um fim.

Em nossa opinião não é difícil extrapolar os conhecimentos adquiridos em Língua Materna para o Estudo do Meio. O paralelismo presente nos temas pode e deve ser explorado através de vários ângulos mas sempre com um fim comum, o alargamento dos esquemas mentais das nossas crianças.

#### **Objectivos:**

- Reconhecer os diferentes espaços da casa;
- Conhecer os amigos, os vizinhos, o professor, os colegas...
- Descrever e representar os seus itinerários diários;
- Reconhecer alguns cuidados a ter com os animais;
- Reconhecer alguns cuidados a ter com as plantas;
- Saber as partes de uma planta;
- Identificar cores, cheiros e sons da natureza;
- Identificar o dia e a noite;
- Reconhecer unidades de tempo: o dia a semana;
- Identificar as estações do ano.

## **Desenvolvimento da Actividade**

Toda a nossa história é passada num meio rural, onde há diferentes plantas e animais. Partindo destes elementos os alunos serão capazes de desenvolverem actividades tanto no aspecto individual como no trabalho do pequeno grupo.

Com esta narrativa infantil o aluno está, à partida, motivado para o estudo de aspectos relacionados com a Natureza.

### **(Anexo III) Guião de Estudo do Meio**

#### **Níveis de desempenho**

- Descreve a sucessão de actos praticados ao longo do dia, da semana...
- Localiza no espaço
- Reconhece unidades de tempo
- Nomeia os dias da semana
- Reconhece os diferentes espaços da casa (salas, quartos, cozinhas...)
- Reconhece as funções desses espaços
- Representa a sua casa (desenho e pinturas)
- Observa e identifica seres vivos do seu ambiente local
- Identifica e distingue a existência de seres vivos e seres não vivos
- Observa e identifica algumas plantas mais comuns existentes no seu ambiente próximo
- Observa e identifica alguns animais mais comuns existentes no seu ambiente próximo
- Distingue plantas de animais
- Reconhece manifestações da vida vegetal (observar plantas em diferentes fases da sua vida)
- Reconhece alguns cuidados a ter com animais e plantas

#### **Avaliação**

Partindo da narrativa já citada, e acompanhando os temas do Estudo do Meio dos alunos, mais uma vez soubemos reportar os seus anseios e motivações para a história do “*Nabo Gigante*”. Na verdade, este livro tem todo um potencial que pode

levar os alunos do imaginário à realidade. Mais uma vez fica em aberta, a novos estudos, outras actividades.

## **2.12 - Actividade nº 5 – Expressão Plástica**

Em nosso entender devemos despertar a consciência crítica dos nossos alunos através de actividades que conduzem à reflexão da língua, a par das mensagens que as expressões artísticas encerram. Entendemos que as potencialidades que as encerram, estas parcerias vão sempre para além dos campos semânticos que se podem aprofundar através de multiplas tarefas.

### **Objectivos:**

- Ilustrar visualmente temas e situações;
- Explorar a relação imagem-texto na construção de narrativas visuais;
- Relacionar as formas naturais e construídas com as suas funções e os materiais que a constituem;
- Criar formas a partir da sua imaginação;
- Criar objectos através do recorte e da colagem

### **Desenvolvimento da Actividade**

Propusemos aos alunos que construíssem, cada um, o seu nabo.

Assim, distribuámos pelos alunos cartolina, papel plissado e paus. Com a ajuda de cola e da tesoura, desenharam, recortaram e colaram o trabalho realizado nos paus (que serviram de estaca).

Depois de todos terem terminado, colocámos os trabalhos num expositor.

***(Anexos IV e V) Recorte , colagem e pintura***

### **Níveis de desempenho**

- Cria objectos através do recorte e colagem
- Cria formas a partir do tema
- Constrói com materiais reciclados

## **Avaliação da actividade**

Esta actividade criou nas crianças uma expectativa muito grande, uma vez que eram utilizados materiais que requeriam alguns cuidados (tesoura e cola). Depois de termos alertado para os devidos cuidados e sobre o olhar atento do professor a actividade correu muito bem. Todos os alunos conseguiram o grande objectivo que era o de construir o seu nabo.

## **Como Conclusão**

Ao chegarmos ao fim da caminhada, uma certeza nos guia: o caminho faz-se caminhando.

Como todo o trabalho de investigação, também o nosso permanecerá em aberto. De facto, o quadro de conceitos trouxe-nos a certeza de que a leitura e a sua promoção devem fazer-se desde tenra idade. A leitura, como a prática diferida, pode desenvolver as estruturas cognitivas, afectivas e culturais das nossas crianças. Mas, para que tal aconteça, deve o mediador, e neste caso o professor, ser alguém atento às necessidades reais das nossas crianças.

Esta investigação trouxe-nos uma nova consciência; devemos saber ouvir os nossos alunos, conhecer as motivações que os guiam, os hábitos de leitura que trazem do seio da família para, posteriormente, seleccionarmos as obras que queremos trabalhar.

Longe vai o tempo em que o manual escolar servia de mediador às práticas curriculares. Actualmente, como afirmámos, ao longo do estudo o P. N. L. vem legitimando um conjunto de obras que podem servir ao professor nas suas opções. Devem ainda realçar o momento multicultural que a nossa escola vive, bem como a necessidade de momento.

Ao seleccionarmos a narrativa “O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi tivemos em conta as diferenças pessoais, porque nem todas as crianças são iguais umas às outras.

Com efeito, temos vindo a observar, ao longo de todos estes anos, que os ritmos diferenciados provêm frequentemente de meios sócio- económicos diferentes uns dos outros, a par da forte imigração que se tem sentido no nosso país fazendo

com que as escolas sejam lugares de acolhimento de muitas etnias. Assim sendo, a escola necessita adaptar-se às grandes mudanças sociais.

Sendo assim, retomamos os modelos explicativos do processo de ler. Aprendemos que não há modelos perfeitos, porém para validar uns em detrimento dos outros, devemos conhecê-los em pormenor. A leitura hoje, é de facto entendida como uma actividade onde interagem o leitor, o texto e o contexto, como afirmámos, tendo Giasson (1993) como suporte.

Qualquer destas variáveis devem ser tomadas em conta na planificação do nosso quotidiano. Não há, efectivamente, alunos iguais, como há textos diferentes e contextos variados.

Finalizamos com a certeza que as actividades desenvolvidas deram como objectivo principal motivo para a leitura, por forma a desenvolvermos competências leitoras que façam dos nossos alunos sujeitos interventivos, livres e felizes.

## **Proposta para Trabalhos Futuros**

Actualmente a pré-leitura pode e deve assumir várias facetas por vezes alargadas no tempo. Se aos alunos forem pedidos textos escritos, entendemos que estes devem ser corrigidos na óptica de uma revisão planificada e consciente que lhes permita confrontar com as suas lacunas.

Também as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderiam ter tido aqui a sua presença. Decidimos não utilizar as TIC na produção e na revisão do texto. Porém, entendemos que em futuros trabalhos poderemos utilizar estas ferramentas na pesquisa sobre a narrativa em estudo; na investigação sobre as obras de recepção Infantil; no acesso rápido à informação e posteriormente fazer uma selecção; possibilidade de fazer um trabalho cooperativo e colaborativo; e desenvolver uma competência de trabalho em autonomia;

Futuramente, deve o professor preocupar-se com o desenvolvimento de competências que vão para além das simples interpretações do texto no âmbito da pergunta/resposta. Entendemos que aos alunos deve ser dada a possibilidade de resolverem dilemas e conflitos, de crescerem cognitivamente a par do desenvolvimento de competências linguísticas.

Abrir mundos possíveis desenvolvendo a sua enciclopédia, na senda da verdadeira aprendizagem significativa, deve ser o lema do professor.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ANTÃO, J. A. S.** (1997) *Elogio da Leitura*. Porto: Edições ASA
- AZEVEDO, F.** (2005) *A aprendizagem da língua materna no contexto do Ensino Básico. Reflexões em torno de uma educação para a literacia*. In Maria Aldina Marques, Erwin Koller, José Teixeira e Aida Lemos (Org.) *Ciências da Linguagem: 30 anos de investigação e ensino*, Braga: Centro de Estudos Humanísticos - Universidade do Minho.
- AZEVEDO, F.** (2006) *Língua Materna e Literatura Infantil*. Elementos nucleares para professores do ensino básico, Lisboa : Lidel
- BALÇA, Ângela Coelho de Paiva** (2003) *Somos todos irmãos, somos todos diferentes - A narrativa infanto-juvenil como meio de promover uma educação multicultural*, in AZEVEDO, Fernando Fraga de (Coord.), *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- BASTOS, G. M. L.** (1991) *A Leitura*. In *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Isabel Martins, Ana Andrade, António Moreira et al. (orgs.). Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 407 - 415.
- BELLENGER, L.** (1979) *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- BELLENGER, L.** (1995) *Les méthodes de lecture*. Collection «Que sais-je?», n° 1701, 6<sup>e</sup> édition corrigée, Paris, PUF.
- BOWEY, J.** (1995) *Socioeconomic status differences in phonological sensitivity and first grade reading achievement*. Journal of Educational Psychology.
- BRITO, Ana.** ( 1999) *A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios de reflexão*. In *Manuais escolares. Estatuto, funções e história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 139-148.
- BUTLEN, M.** (1996) *L'offre de lecture à l'école*. In In Cl. Garcia Debanc et al. (Org.). *Didactique de la lecture, regards croisés*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- CAGNETTI, Suely de Souza e Zoltz Werner** (1986) *Livro que te quero livre*. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica,
- COELHO, Nelly Novaes.**(2000) *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.
- COLOMER, T.** (2001) *O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora*. In Carvajal Pérez, F. e Ramos
- COLOMER, T. & CAMPS, A.** (2002) *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- COLOMER, Teresa** ( 2003) *A formação do leitor literário : narrativa infantil e juvenil actual*. São Paulo: Global
- DEARDEN, Carmen Diana** (1995) *La literatura infantil y juvenil como útil de aproximación y comprensión de la diversidad cultural* In AAVV, *24º Congreso internacional del IBBY de literatura infantil y juvenil – Memoria*. OEPLI.
- DEB/ME** (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: DEB/ME

- DIOGO**, Américo António Lindeza (1994) *Literatura infantil. História, teoria, interpretações*, Porto: Porto Editora.
- EVEN- ZOHAN**, Itamar (1978) *Papers in Historical Poetics*. Telaviv: Poster Institute.
- FROISSART**, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.
- GALVEIAS**, Maria Fátima ( 2004) *Ler e escrever: desafios para a sociedade do conhecimento. Ensinar e aprender a ler no 1º Ciclo do Ensino Básico*. *Intercompreensão*, 11, pp. 71-83.
- GARCIA**, S. M. (2000) *Como Prevenir las Dificuldades en el Aprendizaje de la Lectura – Guia Didáctica para la Escuela Infantil*. Málaga: Ediciones Algibe.
- GOTTLIEB**, J., ALTER, M., GOTTLIEB, B. W., & WISHNER, J. (1994). *Special education in*
- GONÇALVES**, G. (1967). *Didáctica da Língua Nacional*. Porto: Porto Editora.
- GOUH**, P. B. (1972) *One second of reading*. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge: MIT Press.
- HOCKENBERGER**, E. H., GOLDSTEIN, H. & HAAS, L. S. (1999) *Effects of Commenting During Joint Book Reading by Mothers with Low SES*. *Topics in Early Childhood Special Education*.
- JUEL**, C. (1988) *Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grade*. *Journal of Educational Psychology*.(80(4), pp. 437- 447.
- KATO**, M. (1991) *Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana*. In *Leitura – Perspectivas interdisciplinares*. Regina Zilberman & Ezequiel da Silva (org.). São Paulo: Editora Ática.
- KLEIMAN**, A.(1989) *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.
- LEITE**, Carlinda & RODRIGUES, Lurdes (2000) *Contar um conto/Acrescentar um ponto. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*, Lisboa: I.I.E., Coleção Práticas Pedagógicas Ministério da Educação/DEB.
- LOISEAU**, Sylvie (1992) *Les Pouvoirs du conte*, Paris : Puf l’Educatteur
- MARCO**, Aurora (2000) *Multiculturalismo y educación in Puertas a la lectura*. Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Acción Cultural, Seminario Interfacultativo de Lectura, nº 9-10
- MARQUES**, R. (1995) *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora
- MARTINS**, M. A. (1996) *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior Psicologia Aplicada
- MARTINS**, M. A. & NIZA I. (1998) *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO** (1998) *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 2ª ed. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO** (1999) *Ensino Básico. Competências gerais e transversais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

- MOLINA, M.** (1982) Leitura e processo de aprendizagem. In **Revista** Voz das Letras Concórdia: Santa Catarina., n.º2.
- MOLINA, Olga** (1992) *Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo*. São Paulo: E.P.U.
- MORAIS, E. F.** (2006) *Como ensinar a compreensão leitora no primeiro ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- PAYNE, A. C., WHITEHURST, G. J. & ANGELL, A. L.** (1994) *The Role of Home Literacy Environment in the Development of Language Ability in Preschool Children from Low-income Families*. Early Childhood Research Quarterly.
- PARAFITA, Alexandre** (1999), *A comunicação e a literatura popular*. Lisboa:Plátano.
- PINTO, M. G. L. C.** (1998) *O Estudo Nacional de Literacia: Do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca*. In *Saber viver a linguagem: um desafio aos problemas de literacia*. Col. Linguística. Porto: Porto Editora.
- RADONVILLERS** (1768) *De la manière de apprendre les langues*.
- REBELO, J. A. S.** (1993) *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- RUMELHART, D. E.** (1994) *Toward an interactive model of reading*. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4a ed., pp. 864-894). Newark: International Reading Association.
- Sá, C. M.** (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, E. M.** (2000) *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SARDINHA, M.G.** (2007) *Formas de Ler: Ontem e Hoje*. In F. Azevedo, *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel
- SILVA, Ezequiel T.** (1983) *Leitura & realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto,.
- SILVA, A. C.** (2003) *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- SIM-SIM, I., DUARTE, I. & FERRAZ, M.** (1997) *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB/ME.
- SIM-SIM, I.** (2002) *Formar leitores: A inversão do círculo*. In *Actas do 2º Encontro de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Fernanda Viana, M. Martins & E. Coquet (orgs.). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho..
- SIMÃO, A. M. V.** (2002) *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autoregulação*. Lisboa: Ministério da Educação
- SMITH, M. Cecil** (1990) *The Development and Use of an Instrument for Assessing Adults' Attitudes toward Reading*. *Journal of Research and Development in Education*, vol. 23.
- SOROMENHO, Alda Silva & Paulo Caratão Soromenho** (1984) *Contos Populares Portugueses (inéditos) I*. Lisboa: INIC / Centro de Estudos Geográficos.

**SOUSA, R. V.** (2004) *Discursos sobre a leitura*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. (tese de mestrado)

**STANOVICH, K.** Toward (1980) *Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency*. *Reading Research Quarterly*. v. 16

**VIANA, F. L. e TEIXEIRA, M.** (2002) *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

**VYGOTSKY, L. S.** (1987) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

**WILLKINSON, L. C., & Silliman, E. R.** (2000) *Classroom language and literacy learning*. In *M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research* (Vol. III, PP. 337 – 360) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

**WHITEHURST, G. J., & Lonigan, C. J.** (1998) *Child development and emergent literacy*. *Child Development*, 69.

**ZILBERMAN, Regina** (1985) *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global.

## **OUTRA BIBLIOGRAFIA**

**AZEVEDO**, Fernando (coord.) (2007) *Formar Leitores. Da Teoria às Práticas*. Lisboa: Lidel

**AZEVEDO**, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do ensino básico*, Lisboa : Lidel.

**AZEVEDO**, Fernando; **SARDINHA**, Maria da Graça (2009) *Modelos e Práticas em Literatura*. Lisboa: Lidel

**CERRILLO**, Pedro (2006) *Literatura Infantil e a Mediação Leitora*. In Fernando Azevedo (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel

**DECRETO-Lei** n°6/2001

**GIASSON**, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA

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

**PROJECTO CURRICULAR DE TURMA** (2009/2010)

**RIGOLET**, Sylviane A. (2009) *Ler Livros e contar Histórias com as crianças*. Porto: Porto Editora.

**TOLSTOI**, Alexis (2005) *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte

**TRAÇA**, Maria Emília (1992) *O Fio da Memória Do Conto Popular ao Conto para Crianças*, Colec. Mundo de Saberes 3, Porto: Porto Editora.

**VIANA**, Fernandes L. (2009) *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: DEB/ME

## **WEBGRAFIA**

<http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net>

<http://www.webartigos.com/articles/11588/1/A-Importancia-da-Literatura-na-Educacao-Infantil/pagina1.html>

<http://web.letras.up.pt/ftopa/Rec%20Orais-Pdf/Literatura%20Infantil.pdf>

<http://www.casadaleitura.org/>

<http://www.planonacinaldeleitura.gov.pt>

<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo9/saladeleitura.pdf>

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2853/1/Santiago.pdf>