

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

**FACULDADE DE ARTES E LETRAS**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS**



**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LITERÁCIAS, LITERÁRIAS  
E CULTURAIS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

---

**ANA ISABEL PINA CAETANO**

**Covilhã  
Junho, 2010**

**Desenvolvimento de Competências Literárias, Literárias e Culturais  
no 1º Ciclo do Ensino Básico**

---

**CANDIDATA:** Ana Isabel Pina Caetano

**ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha

Dissertação de 2º Ciclo em Estudos Ibéricos conducente ao grau de Mestre, apresentada  
à Universidade da Beira Interior.

# ÍNDICE

---

Agradecimentos	8
Resumo/Resumen	9
Résumé	10
Introdução	11
<b>CAPÍTULO I: Literacia e Leitura</b>	
1.1. Literacia no Primeiro Ciclo do Ensino Básico	17
1.2. Leitura	26
1.3. Compreensão na Leitura	27
1.3.1. Níveis de Compreensão	33
1.4. Modelos e Métodos de Leitura	34
1.5. Hábitos de Leitura no Ensino Básico	40
<b>CAPÍTULO II: Literatura Infantil e Mediação Leitora</b>	
2.1. A Literatura Infantil	44
2.2. O Papel do Mediador	51
2.2.1. O Mediador e a Selecção de Livros de Literatura Infantil	56
<b>CAPÍTULO III: Ensino Explícito da Leitura</b>	
3.1. Motivação para a Leitura	58
3.2. Aspectos Multifacetados da Motivação para Ler	59
3.3. Factores Relativos à Sala de Aula que Influenciam a Motivação para a Leitura	63
3.4. Ensino de Estratégias de Leitura	64
3.5. Modelos de Ensino Explícito para a Leitura	66
3.5.1. A Variável Texto	72
<b>CAPÍTULO IV – Projecto: Promover a Leitura - “Um Lobo Culto”</b>	
4.1. Objectivos	76
4.2. Intervenientes	77

4.2.1. Caracterização da Turma	77
4.3. Contextos	79
4.3.1. Caracterização da Escola	79
4.4. Projecto Curricular de Turma	80
4.5. A Obra	84
4.5.1. Justificação da Escolha da Obra	85
4.6. Actividades	87
4.6.1. Planificação	87
4.6.2. Desenvolvimento	88
Considerações Finais	101
Bibliografia	103
Webgrafia	112

Anexos

## LISTA DE FIGURAS

---

<b>Figura 1</b> - Determinantes da fluência na compreensão de textos	30
<b>Figura 2</b> - Elementos que intervêm na comunicação literária em geral	52
<b>Figura 3</b> - Elementos que intervêm na comunicação literária de recepção leitora infantil	53
<b>Figura 4</b> - Modelo contemporâneo da compreensão na leitura	67
<b>Figura 5</b> - As componentes da variável leitor	69
<b>Figura 6</b> - Processos de leitura e suas componentes	71

## LISTA DE QUADROS

---

<b>Quadro 1</b> - Funções do texto	74
<b>Quadro 2</b> - Temas contidos na obra	86
<b>Quadro 3</b> - Competências a desenvolver na pré-leitura, primeiro momento	89
<b>Quadro 4</b> - Questões colocadas aos alunos e respectivos níveis de desempenho	91
<b>Quadro 5</b> - Competências a desenvolver na pré-leitura, segundo momento	92
<b>Quadro 6</b> - Competências a desenvolver durante a leitura, terceiro momento	94
<b>Quadro 7</b> - Competências a desenvolver na pós-leitura, quarto momento	97
<b>Quadro 8</b> - Resultados recolhidos na auto-avaliação	99

## ÍNDICE DE ANEXOS

---

<b>Anexo I</b> – Fotografias de uma casa feita em cartão	II
<b>Anexo II</b> – Fotografias das máscaras	IV
<b>Anexo III</b> – Fotografias sobre os elementos paratextuais	V
<b>Anexo IV</b> – Ficha de trabalho	VIII
<b>Anexo V</b> – Ficha de trabalho	IX
<b>Anexo VI</b> – Tapete narrativo	X
<b>Anexo VII</b> – Tapete narrativo com as respectivas personagens	XI
<b>Anexo VIII</b> – Ficha de trabalho	XII
<b>Anexo IX</b> – Banda desenhada	XIII
<b>Anexo X</b> – Sopa de letras	XIV
<b>Anexo XI</b> – Puzzle	XV
<b>Anexo XII</b> – Ficha de auto-avaliação	XVII

## AGRADECIMENTOS

---

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

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

Ao Professor Doutor Paulo Osório pela forma amável com que sempre me recebeu.

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

À Paulinha pelo sorriso constante.

E, finalmente, agradeço aos meus familiares a disponibilidade dispensada, e todo o apoio e incentivo que me dedicaram.

**A todos, obrigado.**

## RESUMO

---

O presente estudo enquadra-se na perspectiva da leitura como compreensão, tendo a obra “*Um Lobo Culto*” de Becky Bloom para posterior desenvolvimento na sala de aula com alunos do primeiro ano de escolaridade.

Recorrendo à activação do conhecimento dos nossos alunos, leccionámos a obra supracitada recorrendo à Pré-leitura, Leitura e Pós-Leitura, desenvolvendo para o efeito, estratégias conducentes a aprendizagens verdadeiramente significativas por forma a despertar nas crianças o gosto pelos livros.

## RESUMEN

---

El presente estudio se encuadra en la perspectiva de la lectura como comprensión, teniendo en cuenta la obra “*Un Lobo Culto*” de Becky Bloom para posterior desarrollo en la clase con los alumnos del primer año de escolaridad.

Recorriendo a la activación del conocimiento de los alumnos, elegimos la obra recorriendo a la Pré-Lectura, Lectura y Post-Lectura, utilizando para el efecto, estrategias conducentes al aprendizaje verdaderamente significativas y, despertando en las crianzas el gusto por los libros.

## RÉSUMÉ

---

Cette étude s'inscrit dans la perspective de la lecture comme outil de compréhension, en prenant le travail *Um Lobo Culto* de Becky Blomm comme base de travail ultérieure, dans la salle de classe, avec des élèves de première année.

En stimulant les connaissances de nos élèves, nous avons exploré l'œuvre à travers les trois étapes de Pré-Lecture, Lecture et Lecture Postérieure, en utilisant, à cet effet, des stratégies propices à un apprentissage vraiment efficace, et ainsi, éveiller chez l'enfant le goût des livres.

## INTRODUÇÃO

---

A leitura e as práticas que lhe estão associadas foram mudando ao longo dos tempos.

Com efeito, nos anos quarenta e cinquenta as crianças aprendiam a ler, a escrever e a contar na escola primária e, para a maioria delas, terminava aí o seu percurso escolar. Não interessava que a população fosse escolarizada, mas que tivesse apenas um mínimo para se poder inserir na sociedade de então.

Mas, na década de sessenta, deparamos com grandes transformações, especialmente na consolidação da rede das bibliotecas itinerantes, que apostou nas zonas mais desfavorecidas do nosso país. Assim, estas tiveram um peso extraordinário no processo de aprendizagem e consolidação da leitura, não sendo, todavia, suficiente para se poder fazer face às exigências cada vez maiores de um país como o nosso, onde se observavam transformações profundas.

Actualmente, os textos de recepção infantil passaram a marcar presença no quotidiano escolar e as crianças passaram a ouvir histórias e a conhecer alguns dos nomes dos escritores que para eles escreviam; o livro único foi entretanto abandonado, para dar lugar a um leque de oferta muito amplo; as fichas de leitura começaram a aparecer, como complemento às leituras que iam além do manual escolar.

Ao longo de trinta anos as mudanças foram notórias: concretizaram-se mestrados e doutoramentos no domínio da aprendizagem da leitura, realizaram-se seminários e congressos, os professores actualizaram-se. Mas, um estudo realizado sobre a literacia em Portugal prova-nos que ainda estamos na cauda dos vários países da OCDE. As questões inerentes à literacia não são, contudo, desprezadas e levantam desafios e responsabilidades muito grandes, aos nossos governantes.

Para nós, docentes do primeiro ciclo, é óbvio que o sucesso escolar depende, em grande parte, do trabalho desenvolvido pelos educadores de infância e pelos professores do primeiro ciclo. No domínio da leitura é particularmente marcante que, no pré-escolar, já se fale em literacia, no sentido de interpretação e tratamento de informação, concretizada numa clara referência à “leitura” da realidade e das “imagens” e de saber para que serve a escrita.

Há uma literacia emergente que tem de ser consolidada para que a entrada na escola garanta o sucesso escolar. É no primeiro ciclo que a criança adquire e desenvolve competências de leitura que lhe permitirão relacionar os textos lidos com as suas experiências. A leitura de textos integrais de poemas e contos deve ser preconizada ao longo dos quatro anos de escolaridade. Consideramos inadmissível que uma criança chegue ao segundo ciclo desconhecendo textos integrais e autores portugueses.

Todos nós lutamos para que a leitura seja fonte de prazer nos jovens leitores, criando nestes um estado de dependência com efeitos muito positivos nos domínios emotivo, cognitivo e imaginário.

Para José Morais (1997, citado em Rui Veloso, 2006), ler é alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha.

Segundo Rui Veloso (2006), a hora do conto e a leitura extensiva surgem como estratégias que conduzem ao amor pela literatura, peça indispensável para a aquisição de competências literárias por parte das crianças.

Pretendemos, com este trabalho, promover o interesse pelos livros e pelas histórias, demonstrar a importância da leitura e, acima de tudo, dar ênfase à leitura como fonte de prazer, que poderá ser um valioso instrumento na aquisição e aperfeiçoamento do vocabulário e de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento de competências literárias.

Na fase infantil, é fundamental promover acções e actividades que tenham como objectivo incentivar o prazer da leitura, o gosto por ter um livro na mão e poder percorrer as páginas observando o que ele nos transmite.

Somos conhecedores do enorme poder cativante de um livro, que nos transporta para outros mundos, outras vidas, outra magia. O facto de trabalharmos no primeiro ciclo do Ensino Básico dá-nos a certeza de que é aqui que tudo começa e se desenvolve, mas, longe vai o tempo em que na escola primária se aprendia apenas a ler, a escrever e a contar.

Actualmente, a par da aprendizagem dita formal, há todo um envolvimento que faz com que a criança potencie todas as aprendizagens que traz do núcleo familiar, lugar da primeira socialização. Neste âmbito, podemos afirmar que toda a criança quando chega à escola já é portadora de um conjunto de saberes que cabe à escola ampliar. A criança já fala, já domina algum vocabulário, já traz conhecimentos da sua cultura. O professor deverá estar atento, para que a partir das aprendizagens que todos os alunos já fizeram, possibilite a construção de novas e renovadas aprendizagens.

O Plano Nacional de Leitura, um projecto de âmbito nacional, tem vindo a colocar ao serviço de todos nós uma panóplia de textos que podem ser levados ao contexto pedagógico para que, através da sua leitura, se possam dinamizar várias actividades no sentido de se promover a leitura e obviamente se formarem leitores, desde tenra idade.

Também o Projecto das Bibliotecas das Escolas – BECRE- tem tido uma importância vital no estabelecimento de pontes com as competências do Currículo Nacional, para a formação de leitores activos e proficientes.

Do professor do primeiro ciclo do Ensino Básico espera-se que seja alguém capaz de fomentar e desenvolver o gosto pela leitura, alguém que saiba familiarizar a criança com obras de suportes variados, textos cativantes e culturalmente enriquecedores, capazes de darem sentido às experiências pessoais de cada uma delas.

O nosso trabalho apresenta, assim, para além de uma síntese sobre leitura e compreensão, um conjunto de actividades que promovem interrogações do texto baseadas numa metodologia activa, possibilitadora de polissemia que vai, obviamente, além dos habituais detalhes à volta das personagens como o tempo, o espaço e a acção.

Creemos, deste modo, que as nossas actividades podem promover o desenvolvimento de competências literárias, literárias e culturais.

Para uma leitura mais eficaz da nossa dissertação, apresentamos, de seguida, a forma como se organiza.

Após a introdução, procedemos à apresentação de um conjunto de conceitos que enquadrámos no:

### **Capítulo I: Literacia e Leitura**

- Literacia no Primeiro Ciclo do Ensino Básico;
- Leitura - trata da temática da leitura, compreensão na leitura e níveis de compreensão da mesma;
- Modelos e Métodos de Leitura;
- Hábitos de Leitura no Ensino Básico;

### **Capítulo II: Literatura Infantil e Mediação Leitora**

- A Literatura Infantil;
- O Papel do Mediador – mostra a importância do mediador na promoção da leitura, na formação de leitores e na selecção de obras de literatura infantil;

### **Capítulo III: Ensino Explícito da Leitura**

- Motivação para a Leitura – faz considerações, apresenta aspectos multifacetados da motivação para ler, factores que influenciam a motivação para ler e ensino de estratégias de leitura;
- Modelos de Ensino Explícito para a Leitura – faz referência aos componentes dos modelos de ensino e à variável texto.

## **Capítulo IV: Projecto: Promover a Leitura – “Um Lobo Culto”**

- Este capítulo é composto pelo projecto intitulado: “Um Lobo Culto” de Becky Bloom com ilustrações de Pascal Biet, a desenvolver com a nossa turma, em quatro momentos e a respectiva avaliação realizada no final de cada momento.

### **No final apresentamos:**

- Considerações finais;
- Bibliografia;
- Anexos.

## **Inserção do estudo na área científica de metodologia do ensino da língua materna**

A metodologia do ensino da língua materna refere como o próprio nome indica metodologias para o ensino da língua. Como já afirmámos, teremos uma exploração da narrativa apresentada que vai mais além de questões estruturalistas que não permitiam ao aluno uma leitura global do texto, numa perspectiva plurissignificativa.

Ora, a metodologia do ensino do português elabora e promove teorias como refere Sardinha (2005).

Assim sendo, também nós tentaremos apresentar um conjunto de actividades que cremos inovadoras, porque permitem ao aluno um saber – fazer alicerçado no saber, por sua vez ampliado no seu pensamento crítico e criativo já trazido do seio familiar.

Acreditamos, assim, que só partindo das experiências de que os alunos já são portadores, se podem alterar as suas estruturas mentais no sentido de se enriquecerem cada vez mais, num processo comunicativo, tendo as narrativas infantis como elos mediadores das aprendizagens linguísticas e culturais.

Objectivos

Mediante o exposto, os objectivos que pretendemos atingir com a nossa dissertação são os seguintes:

- Promover a leitura junto dos nossos alunos.
- Partilhar com os nossos alunos experiências de natureza linguística, social e cultural.
- Potenciar experiências linguísticas na interacção dos diálogos estabelecidos entre o leitor e o texto.
- Formar leitores autónomos, críticos e proficientes.

# **CAPÍTULO I**

## **LITERACIA E LEITURA**

### **1.1. LITERACIA NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO**

---

O termo literacia designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita em contextos apropriados, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer. Para Ana Benavente, Alexandra Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila (1996:22), a literacia designa as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana, sendo concebida como uma chave para o sucesso escolar.

Para uma criança de seis anos, aprender sistematicamente o código e as regras do processo de leitura não é uma tarefa fácil: as dificuldades podem ser de várias ordens. Podem ser apenas dificuldades na aplicação e mobilização de conhecimentos anteriores até à incapacidade de cooperar com tarefas e contextos de aprendizagem.

Ler é um processo complexo e requer experiências linguísticas ao longo da infância, ou seja, do nascimento até cerca dos oito anos, que irão determinar o desenvolvimento da literacia.

A aprendizagem inicial da leitura e escrita requer que a criança identifique os sons da língua, conceptualize que estes sons variam nas palavras tal como variam os símbolos na escrita e que associe os sons à sua grafia. (Sulzby & Teale, 1996; Scarborough, 2001; cit. em Fernandes, 2007)

Para a emergência de uma competência literária, é necessário que se desenvolva uma linguagem oral competente, incluindo o conhecimento fonológico da língua, o reconhecimento de letras e a motivação para a leitura (Burns e al.1999, cit. em Fernandes 2007).

A literacia não se adquire espontaneamente, requer um trabalho de planificação, de práticas sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação.

Literacia é, então, a maneira como o indivíduo processa a informação escrita, usando as capacidades de leitura com o intuito de decifrar textos. A literacia centra-se no uso de competências e não na sua aquisição. (Benavente et al, 1996).

Nunca, como hoje, se falou tanto em literacia. Vejamos como Teresa Calçada se refere à literacia.

[...] o problema da literacia é, sem dúvida, mais complexo, recolocando com pertinência a necessidade da escola e das bibliotecas encontrarem as estratégias adequadas, no tempo e no espaço, para que se evite, também a fractura digital, esse novo e outro mecanismo de exclusão individual, profissional e social. (Calçada, 2007:11)

A autora estabelece uma relação de causa/efeito entre a literacia e a leitura. Veja-se na citação que se segue:

Perceber o papel, a importância e as funções da leitura nas sociedades contemporâneas, gerindo com eficácia o presente e antecipando o futuro, será, porventura o grande repto da biblioteca escolar e das bibliotecas em geral. (Calçada, 2007:11)

A preocupação com o tipo de leituras que os jovens fazem é um dos problemas que podem gerar falhas na literacia.

Os nossos jovens passam mais tempo a ler e a escrever, nessa interacção única que o hipertexto permite, mas corresponde essa atitude a práticas de leitura, a competências leitoras capazes de lhes abrir o acesso a uma obra literária ou científica? Ou, pelo contrário traduzem-se numa outra modalidade de leitura e escrita mais redutora nos sentidos, menos exigente conceptualmente, mas ainda assim, leitura? (Calçada, 2007:11)

A preocupação daquela autora está também presente em Pontes, Verónica e Barros, Lúcia cit. em Azevedo (2007), que referem a ausência da criação de significados com o texto lido uma grande lacuna espelhada no âmbito da literacia.

[...] um conceito de leitura caracterizado pela acção racional que relaciona o indivíduo que lê e o mundo que o cerca, e entendemos que esta acção não pode ser mecânica, nem muito menos estática, mas uma acção em que se admitem as várias interpretações, o desvendar dos significados omitidos no texto que deixam ser deduzidos, inventados e uma busca da consciência do ser no mundo. Sendo assim, o leitor ao ler estabelece uma relação ampla com o texto e uma acção mediadora entre ele, o texto, o contexto em que está inserido. [...] ler é uma acção complexa que requer abstracção, capacidade de pensar, reflectir, que envolve as informações apresentadas pelo texto com que o leitor já tem, já traz consigo mesmo.

Aliás a definição de Azevedo (2007:162), é bastante clara quando define literacia.

Unanimemente reconhecida como instrumento fundamental, susceptível de potenciar uma alteração da qualidade de vida do sujeito falante o domínio da literacia constitui, nas sociedades crescentemente globalizadas em que vivemos, um desafio a que todos, colectivamente, temos a obrigação de dar resposta.

Araújo, aponta vários parâmetros que ao dificultarem a compreensão leitora, colocam sérios problemas ao “saber em uso” que o termo literacia implica.

[...] a falta de fluência na leitura, que ocorre quando há um défice na descodificação automática de palavras escritas, vai afectar qualitativamente e quantitativamente as leituras dos alunos. Mas há outros factores que influenciam a

compreensão leitora, nomeadamente um conhecimento deficiente do vocabulário, dificuldades na compreensão do oral e uma capacidade para inferir sentidos. (Araújo, 2007:1)

A compreensão inferencial “apoia-se na capacidade de dedução lógica do leitor, nos seus conhecimentos e na sua capacidade para integrar e avaliar a informação de forma a apreender o sentido global de um texto.” (Araújo, 2007:12)

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

Mas, Azevedo propõe alguns cuidados acompanhados de sugestões, que podem servir de combate à iliteracia e como tal promover a literacia.

Se a integração dos materiais escritos e impressos nas rotinas do quotidiano das crianças mais novas e o aproveitamento, para esse fim, de situações de ficcionalização lúdica (Azevedo e Rosa, 2003), podem reforçar o valor cultural e social inerente às práticas de contacto com materiais escritos, conduzindo a uma aprendizagem implícita da literacia, o direito a uma aprendizagem da leitura que não apenas ensine a ler, mas, principalmente, cria nos leitores o desejo de ler materiais cada vez mais elaborados e complexos só poderá concretizar-se se os materiais colocados à sua disposição forem culturalmente enriquecedores e significativamente relevantes. (Azevedo, 2007:150)

Nesta perspectiva, não resistimos a colocar a citação de Azevedo quando fala do valor formativo da leitura e nos maravilhosos encontros que esta pode proporcionar.

De facto, aprender e saber exercitar competências leitoras garante aos seus detentores a posse de uma chave capaz de os auxiliar na descoberta de domínios maravilhosos onde poderão beneficiar de mais fecundas viagens e encontros. A leitura, tratando-se de textos literários, desafia o seu leitor a preencher aquilo que explicitamente não é dito, mas prometido, permitindo-lhe tornar-se, ele próprio, um co-construtor dos significados textuais. Concretizada pela imaginação, o leitor

pode, graças à exercitação dessa actividade, descobrir outras experiências, outros valores e outros mundos. (Azevedo, 2007:149)

Jane Braunger & Jan Patrícia Lewis (2006:140);cit. em Azevedo e Sardinha (2009), asseguram que a chave para o sucesso em literacia reside na criação de oportunidades plurais de interacção com os materiais literários. No entender destes investigadores, para se fomentar uma educação para a literacia, não poderá existir um currículo único, dado que as escolas são, cada vez mais, frequentadas por alunos com experiências de literacia, culturas e línguas diversas.

Deve haver um envolvimento da escola, dos seus profissionais e de toda a comunidade envolvente, no sentido de fomentar uma cultura de leitura, como já afirmámos.

Os pais têm de ser vistos como parceiros activos no desenvolvimento da literacia. Em casa, todos os materiais relacionados com a leitura e a escrita devem ser bastante valorizados. No entanto, reconhecemos que essa valorização depende do nível sócio-económico e dos hábitos culturais das famílias.

Pela experiência da nossa prática pedagógica, verificamos que as crianças que revelam um melhor desempenho escolar vivem em contextos ricos de literacia.

Para promovermos uma educação para a literacia temos de assegurar o acesso da criança a uma grande diversidade de materiais escritos de qualidade, como referiu Azevedo.

Para este efeito, as escolas e as bibliotecas deverão ser objecto de renovação periódica, tendo um espólio alargado e actualizado. Cabe a estas instituições criar e desenvolver nos alunos competências na área da informação e na pesquisa para, desta forma, contribuírem para que os futuros cidadãos se tornem informados e participantes activos na sociedade.

O desejo de ler estimula-se através da existência de materiais escritos relevantes, significativos e atractivos. Aprende-se a ler lendo, contactando com textos diversificados que permitam despertar na criança capacidades e conhecimentos.

[...] consideramos que a promoção do gosto e prazer pela leitura se concretiza quando os textos, sendo semanticamente ricos, apelam, pelos seus espaços em branco e elementos não ditos, explicitamente à cooperação interpretativa dos seus

leitores e ostensivamente prometem/sugerem múltiplos percursos de leitura. (Azevedo, 2007: XIII)

De facto, aprender a ler permitirá que uma criança processe a informação escrita e, em última instância, que compreenda através da compreensão das leituras que efectua.

Também pode revelar-se bastante motivante para as crianças o facto dos professores as tentarem envolver, de forma activa, nas aprendizagens a realizar, havendo uma interacção activa com as suas experiências de literacia.

Segundo David Landis (2003), citado em Azevedo e Sardinha (2009), não basta assegurar ao aluno um ambiente rico em produtos literários, mas é fundamental que, conhecendo os seus usos sociais da leitura e da escrita, na pluralidade dos seus contextos, os alunos tomem consciência das práticas e das oportunidades para a aprendizagem que a sociedade define e valoriza.

O professor tem várias funções das quais destacamos:

- **A mediação do saber:** o professor é o elo de ligação entre o saber e o aluno, facilitando a sua aprendizagem através de uma escolha de materiais, das actividades e das estratégias de uma forma criteriosa e atractiva;
- **A observação:** o professor observa não para avaliar o aluno mas para identificar e melhorar as suas práticas de interacção;
- **A organização:** o professor deverá ter a capacidade de organizar a aula de forma a promover a aprendizagem dos alunos;
- **A avaliação:** o professor terá a preocupação de proporcionar ao aluno uma resposta positiva ou os aspectos a melhorar em todas as actividades.

Ora, actualmente, quando falamos em literacia e no papel do professor pensamos de imediato:

### **Afinal lemos para quê?**

Poderíamos enumerar infinitas razões justificativas: para aprender, estudar, distrair, jogar, sonhar, enfim, viver. Martins (2008:3-7) enumera algumas razões:

- **Ler para desenvolver a inteligência humana** – a leitura exercita múltiplas capacidades do ser humano. Refere estudos sobre a leitura enquanto actividade complexa e plural, e como “processo neurofisiológico (operação de percepção de signos), cognitivo (actividade de compreensão), afectivo (emoções desencadeadas), argumentativo (potencialidade ilocutória) e simbólico (relação com a cultura e o imaginário).”
- **Ler pela sedução** – certas obras despertam emoções, sentimentos; elevam-nos na sua beleza, encantam-nos com a sua magia e levam-nos a fazer releituras. Refere Vladimir Nabokov ao dizer que “não se pode ler um livro: pode-se apenas relê-lo. Um bom leitor, um leitor criador e activo é um re-leitor.”
- **Ler para alimentar o imaginário** – o homem tem uma “necessidade inata de histórias e de emoções” e cita Humberto Eco dizendo que o homem “tem necessidade de ouvir e contar histórias, desde o nascimento até à morte.”
- **Ler para aumentar a linguagem** – ao lermos desenvolvemos a linguagem “enquanto poderoso e incontornável instrumento de comunicação”, uma vez que ela é sobretudo “linguística e logocêntrica”. “A riqueza léxica, a argumentação, a explicação, a expressão dos próprios sentimentos, a compreensão dos alheios, a liberdade de pensamento, adquirem-se pela leitura” (citando José António Marina).
- **Ler para opinar** – estando mais informados podemos facilmente formular opiniões, expressar pensamentos, tomar decisões. A leitura é “a fonte insubstituível de instrução e desenvolvimento do sentido crítico”; contribui para o exercício da cidadania valorizando a liberdade de expressão e de pensamento.
- **Ler para enriquecer a memória** – os livros são fonte de conhecimento e “guardiões de sabedoria”.
- **Ler por obrigação** - em várias profissões ou na vida escolar, há leituras de obras que são obrigatórias. Geralmente, os jovens mostram alguma resistência ao que lhes é imposto.
- **Ler por prazer** – é uma leitura que não é imposta, despreocupada, uma leitura prazerosa. É uma leitura que pode ser passatempo, divertimento, companhia, refúgio e que pode ocorrer em diferentes situações do quotidiano.
- **Ler para imitar** – desde que nascemos que agimos por imitação. A admiração por alguém que é um bom leitor pode ser um modelo a imitar, “uma importante

fonte de criação de bons hábitos de leitura”. Moraes (s.d.) defende que ao iniciar-se uma tarefa de leitura se deve saber com que objectivo se vai desenvolver e aponta alguns, tais como:

- **Ler para obter informações** - procurar saber algo que nos interessa, por exemplo consultar um horário ou um dicionário.
- **Ler para seguir instruções** – permite-nos ficar a saber algo concreto, por exemplo, livros de instruções, as regras de um jogo, receitas de cozinha.
- **Ler para aprender** – a leitura permite-nos aumentar conhecimentos, por exemplo estudar ou pesquisar.
- **Ler para comunicar** – quando lemos uma mensagem a um público utilizando vários recursos, (entoação, pausas, ênfase) para facilitar a compreensão, por exemplo ler poesia.
- **Ler para corrigir** – é uma leitura crítica e auto-correctiva, por exemplo quando lemos uma composição.
- **Ler para praticar a leitura em voz alta** – incentivar os alunos neste tipo de leitura com a finalidade de adquirirem maior clareza, rapidez, fluência levando à compreensão do que se lê, como exemplo referimos mais uma vez a leitura de poesia.

Todas estas diferentes formas de ler não são exclusivas. Muitas vezes, lê-se superficialmente uma passagem para ver qual é o assunto, antes de decidirmos se vale a pena uma leitura mais atenta e pormenorizada.

A leitura é, portanto, um processo em que os aspectos sintácticos, semânticos e pragmáticos, e o conhecimento acerca do assunto transmitido pelo texto se influenciam mutuamente na descodificação e compreensão da palavra, da frase, do parágrafo ou do texto.

Todavia, partimos do princípio de que existem aspectos comuns a todos os tipos de leitura. O leitor fluente faz a abordagem de um texto com expectativas baseadas no conhecimento que tem sobre o tema. À medida que avança na leitura, ele confirma ou revê essas expectativas recorrendo às chaves ortográficas, sintácticas e semânticas do texto.

Desta forma, o texto tem que comunicar com o leitor de um modo activo e participativo. O prazer da leitura só se efectua quando o acto de ler se converte em criação, num acto produtivo, pondo em jogo as capacidades do leitor.

Para Campos (2006), “ler significa informar-se, progredir e adaptar-se para agir e reagir. Ler implica avanços e recuos, antecipar sentidos possíveis, inferir sentidos implícitos, colocar hipóteses, questionar o texto, mobilizando e transferindo saberes e competências anteriormente adquiridos.”

Lê-se por variadíssimas razões. Ler é muito mais que um acto de descodificar, é um acto cognitivo em que o leitor atribui sentido ao que lê envolvendo compreensão e o consequente desenvolvimento de uma competência literária. Sobre este assunto, Verónica Pontes e Lúcia Barros (2007:71), escreveram:

É esta competência que permite ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferindo, prevendo, comparando com leituras e experiências anteriores, estabelecendo relações com as mesmas, interpretar, e assim construir novos conhecimentos. É desta interacção que advém a conquista do pensamento crítico e divergente, a abertura a novos mundos e horizontes.

Cada um de nós estabelece uma relação íntima com o livro e a leitura. “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1998:12).

Em jeito de conclusão, afirmamos que ler é uma acção complexa que exige abstracção, capacidade de pensar, reflectir e que envolve as informações apresentadas pelo texto que o leitor já tem, o que para Smith (1991), representa o seu repertório de leitura, e para Freire (1990), a leitura do mundo.

## 1.2. LEITURA

---

“O verbo ler não suporta o imperativo”

(*Como um Romance*, Daniel Penac, 1993)

Ao ingressar no ensino formal muitas crianças fizeram já descobertas importantes, descobertas essas que lhes poderão assegurar êxito, nomeadamente ao nível da leitura. Por exemplo, as crianças a quem foram lidas muitas histórias, quando entrarem para a escola são já capazes de produzir narrativas compatíveis com o registo escrito de linguagem.

A escola possui um papel elementar na promoção da leitura, facultando à criança a capacidade de adquirir o prazer da leitura e de contribuir para formar verdadeiros leitores.

A leitura enriquece o pensamento, estimula o sonho, a imaginação, a criatividade e intensifica as emoções.

De forma análoga, a leitura desenvolve a capacidade crítica, aumenta a informação e o conhecimento, e constitui uma forma de participação activa na sociedade.

A leitura aparece nas nossas vidas como um acto de magia e dá-nos todas as fórmulas mágicas para serem usadas com criatividade nos mais diversos contextos. Ler é fundamental para a articulação do pensamento e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento da expressão escrita.

### 1.3.COMPREENSÃO NA LEITURA

---

Se falar em literacia implica falar em leitura, também sabemos que leitura sem compreensão não é uma verdadeira leitura.

A compreensão na leitura é não só fundamental para a aprendizagem escolar em todas as disciplinas, mas também para tornar o indivíduo capaz de funcionar adequadamente como cidadão. A sociedade hoje em dia exige leitores autónomos, que compreendam e interpretem o que lêem.

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. O importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto.

Todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional. Esta condição individual tem uma aplicação directa na vida das comunidades.

Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a retirar informação contida num texto escrito, ou seja, dar aos alunos as ferramentas necessárias para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e, assim, se tornarem leitores fluentes. Assim sendo, para que a criança aprenda a ler torna-se imprescindível que ela perceba a natureza do acto de ler e aquilo para que serve, funções e objectivos. De tal forma, o trabalho pedagógico, desde os primeiros contactos da criança com a escola, deve ser dirigido no sentido de encaminhar a criança para essa compreensão.

Mendoza Fillola (1999), diz-nos que a leitura “puede entenderse como um acto de descodificación” que envolve dois processos:

- **A compreensão:** através da aprendizagem dos aspectos gráficos, léxicos, sintácticos e semânticos da língua, e onde as inferências subjectivas do leitor entram em menor grau.

- **A interpretação:** na qual a complexidade aumenta, dependendo da capacidade de realizar inferências, ou seja, a competência enciclopédica e da experiência literária do leitor.

A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita. O ensino da compreensão da leitura tem de incluir estratégias pedagógicas dirigidas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências que possuem sobre o mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.

O leitor constrói o significado do texto por meio da interpretação e das inferências. O leitor terá que ter algum conhecimento anterior do tópico em análise que lhe permita a integração das novas informações nas já pré-existentes na memória semântica. Os processos semânticos podem ser divididos em três sub-processos: extracção do significado do texto, integração da nova informação na memória a longo prazo e processos inferenciais. Mas, integrar não é somar, é articular, é acomodar a informação nova com a já existente.

Piaget (1932), defende que se constrói conhecimento através da interacção entre o que já sabemos (conhecimento prévio) e o conhecimento novo. Mobilizamos o conhecimento adquirido previamente para compreender a informação nova: a criança parte do que já sabe para procurar perceber a informação nova.

Sempre que um aluno tenta descobrir o significado de uma palavra nova, deve ser orientado para olhar para a frase toda. Se tem dificuldade em compreender um parágrafo, devemos mostrar como dividi-lo em unidades sintácticas ou por pequenas pausas. Para compreender as mais simples mensagens, o aluno faz muitas inferências.

A dificuldade que os alunos têm em fazer as inferências pode ser devido à falta de conhecimento anterior sobre o assunto do texto. Por isso, quando lemos um texto a um aluno, devemos ter sempre uma conversa prévia para o introduzir. O objectivo é activar conhecimentos prévios, de modo a que os textos ganhem sentido.

Vygotsky (1978), sublinha a importância de deixar o aluno falar, quanto mais desafiante a tarefa mais importante é a verbalização.

Um dos factores que mais influenciam a compreensão do texto é o conhecimento prévio que se tem acerca do assunto tratado. O conhecimento prévio ajuda os alunos a perspectivarem o conteúdo do texto, estimula o interesse, favorece a atenção e facilita a selecção da informação (Gee, 2000).

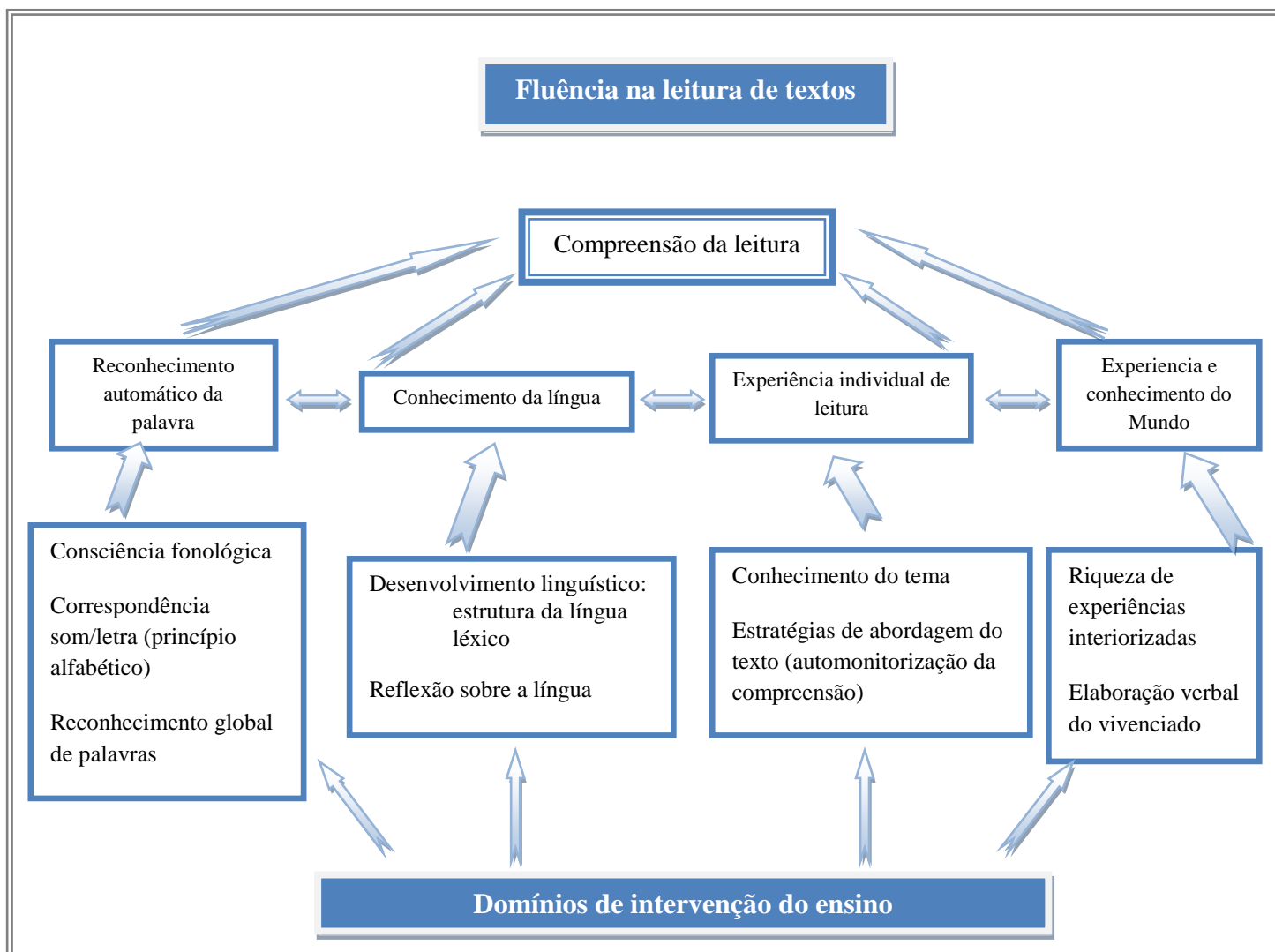
O grande objectivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura. Um leitor fluente reconhece as palavras automaticamente e sem esforço, agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto lido.

Ao lermos um texto, independentemente do género literário a que pertença, apreendemos-lhe o sentido, desenvolvendo, assim, a nossa competência leitora. O texto deixa de ser apenas uma mensagem passando a ser “objecto de interlocução entre o leitor e o autor” (Moraes, s.d.).

Um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da confluência de quatro vectores:

- a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras;
- o conhecimento da língua de escolarização;
- a experiência individual de leitura;
- as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor.

As estratégias de ensino usadas pelos professores terão, por isso, de contemplar estes quatro vectores. A figura 1 expressa esquematicamente a relação interactiva entre os quatro vectores em presença.



**Figura 1 – Determinantes da fluência na compreensão de textos: ( modelo cognitivo de avaliação de leitura de McKenne e Stahl, 2003, cit. por Sim-Sim 2007).**

A compreensão do que lemos depende, em grande parte, do que já sabemos sobre o assunto a ler. A escolha das estratégias de leitura são igualmente importantes na compreensão. Quanto mais diversificadas forem as estratégias de abordagem de um texto por parte do leitor, maior será a capacidade da compreensão da leitura. Para Inês Sim-Sim (2007:13), no ensino da compreensão da leitura devemos contemplar intervenções pedagógicas com estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, fomentando o desenvolvimento linguístico dos alunos, promovendo o seu

comportamento como leitores e aumentando o conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o mundo.

Ainda sobre a compreensão leitora, Sim-Sim, anteriormente citada, diz-nos que esta se inicia mesmo antes da criança saber ler, isto é, lê através da nossa voz, quando ouve histórias e exploramos o seu conteúdo. Esta competência desenvolve-se em simultâneo com a aprendizagem da decifração e prolonga-se por toda a escolaridade.

Quem lê um texto associa o que lê às suas vivências, experiências, conhecimentos. A leitura permite-nos aprender a ler o mundo, o seu contexto, estabelecendo uma relação dinâmica que envolve linguagem e realidade.

Ler é a procura constante de sentido, de significado. Sardinha (2005:29) faz referência a Loureiro (2000), para focar os conceitos de “dado” e de “novo”, sendo o “dado” o que é conhecido e o “novo” o que se apresenta pela primeira vez. Citando o mesmo autor (p.107) diz-nos que o “professor deve incluir os conhecimentos necessários para construir o ponto de partida da comunicação para a apresentação dos conteúdos novos (o novo...) para que o aluno os possa perceber e representar como dotados de articulação e coerência.” Assim, haverá compreensão quando o “novo” se transforma em “dado”, salientando-se a necessidade de reformular o processo e enquanto o “novo” não se transformar em “dado”.

Desta forma, entendemos que compreender um texto é o resultado do passado com o presente; passado porque o leitor transporta conhecimentos adquiridos, presente ao atribuir significado ao “novo”, ao texto, ao interpretar.

Assim, os alunos devem ter oportunidade para interagir com textos diversificados, quer narrativos quer expositivos, uma vez que contribuem para melhorar a motivação e o desempenho na leitura.

Na aprendizagem da leitura, a descodificação assenta na compreensão do princípio alfabético e no reconhecimento de padrões ortográficos (léxico ortográfico). O reconhecimento de palavras assenta em dois processos: o fonológico e o ortográfico. O processo fonológico é “a habilidade de usar o conhecimento das correspondências letra-som para identificar palavras não familiares” (Pinheiro, 2005:22).

A componente ortográfica, que assenta no processamento visual de padrões ou representações ortográficas, vai permitir a automatização no reconhecimento de palavras e a expansão do léxico. Por sua vez, a descodificação de palavras de maneira

fluente e correcta traduz-se num melhor desempenho na fluência ortográfica, no conhecimento de vocabulário e na compreensão leitora (Cary e Verhaeghe, 2005). Segundo Schreiber, (1981); Rasinski e Padak, (2001), cit. em Araújo, (2007), a fluência na leitura caracteriza-se por uma leitura sincopada por frases ou unidades de sentido a que corresponde um observável respeito pelos sinais de pontuação e entoação adequada.

A falta de fluência na leitura, ou seja, uma leitura sílaba a sílaba ou palavra a palavra, tem efeitos devastadores: faz com que as crianças e jovens leiam menos e que se esquivem a ler textos mais complexos, (Chall e Jacobs, 2003), cit. em Araújo, (2007), resistindo à leitura. Ora, sabe-se que os alunos que mais lêem têm melhores resultados na compreensão leitora.

Desta forma, a falta de fluência na leitura, que ocorre quando há um défice na descodificação automática de palavras escritas, vai afectar qualitativamente e quantitativamente as leituras dos alunos. Há também outros factores que influenciam a compreensão leitora, tais como: um conhecimento deficiente do vocabulário; dificuldades na compreensão do oral e uma incapacidade para inferir sentidos.

A capacidade para inferir o sentido de informação que não está implícita no texto caracteriza os bons leitores. Estes são capazes de fazer deduções lógicas e de se basear nos seus conhecimentos para construir o sentido de um texto (Yuill e Oakhill, 1991), cit. em Araújo, (2007).

O ensino de estratégias de compreensão de textos deve permitir que uma criança no final do primeiro ciclo do Ensino Básico seja capaz de:

- Apreender o sentido global do texto;
- Identificar o essencial e o acessório;
- Localizar informações específicas e usá-las para cumprir instruções;
- Sintetizar partes do texto;
- Reconhecer os objectivos do autor;
- Compreender inferências;
- Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;
- Retirar conclusões do que foi lido;
- Seguir instruções escritas para realizar uma acção;
- Utilizar estratégias de monitorização da compreensão;
- Ler autonomamente pequenas obras integrais adequadas a esta faixa etária.

### 1.3.1. Níveis de Compreensão

Segundo (Viana e Teixeira, 2001), existem vários níveis de compreensão da leitura:

- Literal;
- Interpretativa ou inferencial;
- Avaliação ou julgamento;
- Apreciação;
- Criação.

A compreensão literal refere-se à reprodução do significado explícito do texto, nomeadamente, seguir instruções, reproduzir factos e estabelecer a sequência de uma história.

A compreensão interpretativa consiste na capacidade de reconhecer o significado implícito do texto, inferir sentidos, é ao que se chama a “leitura das entrelinhas”. Esta parte do processo de leitura requer uma actividade mental mais intensa e envolve as capacidades de deduzir e construir o conteúdo, o sentido e o significado de uma passagem.

É de extrema importância que, antes da leitura de um texto, se recorra aos conhecimentos prévios do leitor sobre o tópico da leitura, para que seja possível a integração dos novos conhecimentos. Se o aluno tem poucos conhecimentos e experiências terá, sem dúvida, mais dificuldade em fazer inferências.

A avaliação/crítica do significado é o resultado da síntese e da integração dos níveis anteriormente referidos. Neste nível, o leitor questiona, analisa e extrai inferências para avaliar se a mensagem é verdadeira e detectar o que é enganador. A leitura avaliativa inclui a capacidade de distinguir a realidade da fantasia.

A apreciação diz respeito à reacção às qualidades estéticas de uma obra. Neste nível, estão envolvidos processos afectivos. A apreciação inclui, principalmente, respostas emocionais ao enredo ou tema, à linguagem usada pelo autor

e a identificação com as personagens. Os alunos deverão ser ensinados a distinguir a denotação da conotação das palavras, que é, frequentemente, emocional.

Quanto ao último nível, a criação, consiste em trabalhar o texto de uma forma diferente para a produção de uma síntese nova e original. As actividades que favorecem o pensamento divergente englobam as dramatizações e a criação de histórias. A criação consiste em relacionar as várias partes de um texto e combiná-las numa estrutura nova, descobrindo os significados implícitos num texto.

Desta forma, a habilidade na elaboração do significado está dependente dos conhecimentos anteriores, dos processos cognitivos e metacognitivos.

## **1.4.MODELOS E MÉTODOS DE LEITURA**

---

Entendemos que como professores do primeiro ciclo do Ensino Básico convém reflectir sobre modelos de leitura e os métodos que a sustentam. Dependendo do enfoque dado ao processo de leitura (texto, sujeito-leitor e relação texto leitor), e baseados em diversos autores, os modelos de leitura podem ser agrupados em modelos ascendentes (Bottom-up) pela valorização que concedem ao texto, descendentes (Top-down) por se basearem no conhecimento do sujeito enquanto leitor e interactivos (Interactive) que valorizam a interacção entre o leitor e o texto.

### **MODELOS ASCENDENTES**

No modelo de leitura ascendente, a aproximação do leitor ao texto processa-se através de processos perceptivos, isto é, identificamos letras, agrupamo-las para formar sílabas, que por sua vez formam palavras, que juntas nos levam ao significado das frases e do texto. Desta forma o leitor constrói o significado do texto através da identificação das letras, palavras e frases e o processo de leitura passa a ser automático, o que irá facilitar a compreensão do significado de forma mais natural (Barnett, 1989).

A leitura é vista como um “mosaico de habilidades isoladas” (Giasson, 1993:18), salientando as correspondências grafo-fonéticas ou grafonológicas como meio para atingir o significado. De tal forma, o leitor terá o domínio da leitura.

Segundo Gough (1972), o modelo ascendente

(...) é uma descrição pormenorizada de como um leitor processa o texto desde o primeiro momento em que vê as palavras impressas até ao momento em que extrai significado das mesmas. (citado por Barnett, 1989:14)

Todavia, para estes autores, e de acordo com Martins e Niza (1998), a leitura implica um percurso ordenado e sucessivamente hierarquizado, passando de “ processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido)” (p.118).

Rumelhart, (1994), considera que a leitura implica um processamento sequencial e hierarquizado, indo de processos psicológicos de ordem inferior (converter os grafemas em fonemas) a processos cognitivos de ordem superior (compreensão). Partem da ideia de que a linguagem escrita se resume à codificação da linguagem oral, e de que a leitura é a capacidade de decifrar a mensagem escrita no seu equivalente oral.

Neste modelo de leitura, incluem-se os métodos de ensino da leitura conhecidos como métodos sintéticos porque privilegiam a correspondência grafema-fonema; parte-se sempre da letra para a sílaba, da sílaba para a palavra e da palavra para a frase.

Estes modelos não dão relevância ao contexto e, por isso, receberam algumas críticas. Martins e Niza (1998), referem alguns autores como Mitchell (1982), Kolers (1973), Coltheart et al (1979), Johnston e McClelland (1973), para enunciarem algumas críticas, tais como a falta de flexibilidade ao considerarem a grafo-fonologia como a única forma de aceder ao significado, não dando lugar a adoptar estratégias de acordo com o texto e a situação.

O processamento letra a letra também é posto em causa pois os leitores nem sempre constatarem erros ortográficos, pelo que nem todas as letras são processadas.

Estes modelos consideram que um leitor, perante um texto, identificaria em primeiro lugar as letras e seus sons, que por sua vez seriam combinadas em sílabas, que originavam palavras, que por sua vez se organizariam em frases.

Por outro lado, a via fonológica não é a única via de acesso à leitura, pois como se explicaria a compreensão de palavras homófonas, isto é palavras que se pronunciam da mesma maneira com significados diferentes, como por exemplo vós e voz ou cinto e sinto.

É de salientar que o contexto é um factor que influencia bastante a leitura e que a percepção de uma palavra depende do contexto em que se insere, assim como a interpretação depende do contexto do próprio texto.

A velocidade de leitura varia se lermos palavras ou não palavras e também do reconhecimento de palavras semanticamente relacionadas.

Por tudo o que foi referido, o modelo ascendente é considerado limitado pois torna-se insuficiente nos processos de compreensão de um texto em que o leitor pode inferir, propor reflexões e interpretações sobre o mesmo.

## **MODELOS DESCENDENTES**

Os modelos descendentes aparecem por oposição aos modelos ascendentes, privilegiando a criação de hipóteses sobre o significado do texto, isto é, o sujeito dirige a si próprio perguntas sobre o texto. Assim, para analisar o texto, o leitor tem de recorrer ao seu conhecimento do mundo e à estrutura das frases.

O leitor projecta no texto os seus conhecimentos culturais, sintácticos, linguísticos e históricos, fazendo antecipações, criando expectativas sobre o tema e o contexto, promovendo um novo sentido ao texto que será confirmado ou não pela leitura podendo surgir uma nova informação. A leitura é concebida como verificação de informações privilegiando o nível visual - semântico para aceder ao significado.

Os defensores deste modelo criticam a concepção pela qual ler é “descodificar”, ou seja, traduzir os símbolos impressos em sons e, a partir destes, retirar o significado. Consideram que o reconhecimento das palavras é, sob o ponto de vista perceptivo, holístico, não sendo preciso recorrer à descodificação (Goodman, 1970 e Smith 1978).

Goodman chamou a este processo “jogo” de adivinhação psicolinguística. Tomando a leitura como um jogo, o papel do leitor é fazer previsões sobre o texto para depois as confirmar; esta fase preditiva tem suporte no conhecimento anterior, adquirido ao longo da vida, sobre o mundo, o vocabulário e a sintaxe. Dá-se importância à leitura

visual, ao reconhecimento de palavras sem recorrer à correspondência grafo - fonológica, como forma de aceder ao sentido.

Desta forma, a leitura caracteriza-se pela interpretação que o leitor dá ao texto, orientando-se para a compreensão como produto final.

Dá-se, assim, uma mudança de paradigma colocando o enfoque no leitor e não no texto, proporcionando uma interacção no processo de leitura.

Goodman procurou tornar o leitor activo em todo o processo de leitura. Sendo um processo psicolinguístico, a leitura permite a interacção entre a linguagem e o pensamento. Para Carrell et al (1988), é também um processo sociolinguístico porque se passa num contexto social que inclui leitores e autores. O autor elabora um texto com um determinado significado ao qual o leitor irá atribuir o seu próprio significado.

No processo do ensino da leitura, englobam-se nos modelos descendentes os métodos analíticos ou globais, aqueles que privilegiam o reconhecimento global de palavras; parte-se da frase para a palavra, da palavra para a sílaba e, finalmente para a letra.

Este modelo explica bem o processo de um leitor experiente mas apresenta limitações face aos leitores de nível inicial, ou menos competentes, principalmente se o texto tiver vocabulário desconhecido.

A leitura integra os modelos ascendentes e descendentes, sendo ambos necessários na formação dos leitores. Reconhecemos que o processo de leitura não é linear, que se valoriza a utilização de estratégias ascendentes e descendentes originando os modelos interactivos.

## **MODELOS INTERACTIVOS**

Representou um grande avanço nas teorias de leitura, a abordagem de Rumelhart (1977), ao tentar explicar a relação dos conhecimentos lexical e do mundo no processo de compreensão do texto, estabelecendo uma interacção entre o leitor e o texto.

Os modelos interactivos, especialmente de Rumelhart (1977), e Mitchell (1983), tentam conciliar as duas posições extremas. Dizem que o leitor recorre a capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, isto é, utiliza estratégias ascendentes e

descendentes, dependendo do que se lê, do conhecimento do conteúdo do texto e da sua competência linguística.

Segundo Gibson e Levin (1985), a leitura constitui um processo adaptativo e flexível, variando com os tipos de textos e os objectivos do leitor. Se não existe apenas um processo de leitura, também não pode existir um único modelo de leitura.

Diferentes dos processos anteriores (ascendente e descendente), os modelos interactivos ultrapassam a visão dicotómica e sugerem que no processo de leitura há uma constante dependência e interacção de ambos. No acto de ler, dá-se a utilização de várias estratégias em simultâneo ou em interacção, bem como capacidades de ordem superior e de ordem inferior. (Martins, 2000)

Segundo esta autora, estes modelos baseiam-se no construtivismo valorizando os conhecimentos do leitor sobre o tema para representar ou organizar a informação. As diferenças individuais entre leitores residem nos diferentes conhecimentos de base com que abordam um texto escrito, pois são esses conhecimentos que nos levam “a compreender ou não a forma como o autor de um texto escrito codificou a sua compreensão do mundo.” (p.35)

O leitor, na compreensão do texto, utiliza os conhecimentos prévios do tema sendo também necessário que tenha conhecimentos do código linguístico. A leitura aparece como o produto de processos primários (correspondência grafema/fonema; reconhecimento de sílabas, palavras) e de processos superiores (produções sintáctico-semânticas e o contexto).

Magalhães (in Azevedo, 2006:78), evidencia a necessidade de equilíbrio no uso dos processos, pois daí poderão surgir, ou não, as dificuldades na aprendizagem da leitura. Para esta autora, os modelos interactivos supõem que o bom leitor utiliza processos cognitivos diferentes dos leitores em fase inicial. Cita Mendes e Martins (1986:33), para explicar que a aprendizagem da leitura “consistiria essencialmente na aprendizagem e na automatização das competências de nível inferior para que o sujeito se possa concentrar posteriormente nos processos mais complexos da compreensão.”

Deste modo, os modelos interactivos apontam para a aprendizagem de forma ascendente mas que depois se vai automatizando, sendo o leitor capaz de compreender e questionar sobre a língua escrita.

Stanovich (1980), desenvolve o modelo interactivo compensatório de leitura, segundo o qual “um processo a qualquer nível pode compensar as deficiências de qualquer um dos outros níveis” (p.36). Neste modelo são os leitores que escolhem as estratégias que melhor se ajustam em função das características do texto. Martins (2000:37), exemplifica que se uma pessoa sabe reconhecer com facilidade palavras mas sabe pouco sobre o tema abordado no texto, “pode privilegiar estratégias ascendentes de leitura, enquanto que outra que não se sinta segura no reconhecimento de palavras pode privilegiar estratégias descendentes, com base no contexto sintáctico e/ou nos conhecimentos prévios sobre o tema.

No que diz respeito à forma como os leitores reconhecem as palavras (processo em que as sequências de letras de uma palavra escrita se transformam em unidades semânticas facultando o acesso ao sentido) apareceram outros modelos como o de Rumelhart e tal (1981, 1982) e o de Ellis (1989). Nestes modelos, defende-se “a existência de dois sistemas paralelos de reconhecimento de palavras, o sistema visual e o sistema auditivo, que são activados consoante se trate de identificar palavras familiares ou não familiares” (Martins e Niza, 1998:126).

Daqui se infere que nas palavras conhecidas o leitor parte da análise visual, nas palavras desconhecidas o leitor recorre à correspondência grafo-fonológica para ler a palavra.

Esta visão de leitura mais alargada reúne níveis linguísticos, psicológicos, emocionais que o leitor utiliza para “desconstruir” e construir novamente o texto. É aqui que consiste a importância dos modelos interactivos.

Todavia, os modelos interactivos adquirem como crítica o facto desta visão de leitura mais ampla se ajustar a leitores competentes e não se adaptar a leitores em fase de aprendizagem da leitura.

A partir da década de oitenta, várias investigações no âmbito da Psicologia Cognitiva têm ajudado a compreender todos os processos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita. A leitura deixou de ser vista como um acto meramente mecanicista, de carácter perceptivo-motor, para passar a ser vista como um acto cognitivo complexo, uma destreza em que as sub-habilidades envolvidas intervêm simultânea e interactivamente (Irwin, 1986). Para a autora, o acto de ler envolve dois grandes grupos de processos: linguísticos e cognitivo-afectivos. Nesta perspectiva, a

leitura constitui um processo sócio-cognitivo, consequência da interação de três componentes: leitor, texto e contexto (Irwin, 1986), no qual o leitor passou a ter um papel activo no processo de ler.

Dulce Rebelo (1990:76), considera que,

a aprendizagem da leitura compreende vários níveis. No início os métodos globais revelam-se muito úteis por permitirem à criança um percurso que vai da forma da palavra ao sentido. Mas, em dado momento impõe-se a decifração, e daí a vantagem do método sintético para a realização de diversas operações, tais como a decomposição e a associação. Estas operações aliás também não estão ausentes dos métodos globais.

A escola deve promover o uso de estratégias ascendentes e descendentes, de modo a otimizar o processo de ensino - aprendizagem da leitura, não descurando o que a criança já sabe à entrada na escola.

## 1.5. HÁBITOS DE LEITURA NO ENSINO BÁSICO

---

Os livros gostam de ser amados  
de ser lidos e lembrados  
e de crescer com os meninos  
com quem foram embalados.  
Os livros têm um sonho:  
o de ver outros livros nascer  
para que a paixão da leitura  
não possa nunca morrer.

(*Ler Doce Ler*, José Jorge Letria, 2004)

Sabemos que as crianças provenientes de extractos sociais mais desfavorecidos têm pouco acesso à literatura e o convívio com livros é escasso.

As crianças que lêem pouco e que não estão motivadas para ler têm menos oportunidades para aprender. Frequentemente, esta situação leva-as a adoptar sentimentos negativos para com os livros e em particular para com a leitura.

Henrique Barreto Nunes (1998:169) cit. em Azevedo (2007), diz-nos que: “Não se pode obrigar ninguém a ler, mas pelo menos temos a obrigação de criar condições e incentivos para que as pessoas, no nosso caso as crianças e os jovens, leiam”.

É neste sentido, que a escola, e sobretudo a Escola Básica terá que encontrar o caminho para tentar, em conjunto com os seus parceiros sociais, a promoção da leitura.

No entender de Sardinha (2007: 2), a consulta de livros, as actividades de observação e de escuta (como a hora do conto) estimulam e reforçam o interesse da criança pela leitura.

A leitura da literatura feita por prazer tem sido associada ao aumento da aquisição do vocabulário, ao aumento das competências literárias em leitura e escrita e ao aumento geral do conhecimento (Guthrie, in Azevedo, 2007:35).

Segundo os resultados do Programme for International Student Assessment (PISA, 2000), constatou-se que crianças de grupos socialmente menos privilegiados gostavam menos de ler. A investigação salientou que, as crianças oriundas de famílias economicamente desfavorecidas lêem menos, divertem-se menos com a leitura e recebem menos estímulos para ler, da parte dos pais.

Estes resultados preocupam-nos porque, como já referimos, quanto menos as crianças lerem menos possibilidades têm de desenvolver competências literárias e de compreender o que se passa nas aulas (Ramalho, 2003 in Azevedo, 2007). As consequências são importantes porque sendo-se um fraco leitor, em criança, pode-se prefigurar uma possível exclusão social, em adulto.

Esta situação, no entanto, poderá ser revertida se se aproveitar o acesso aos bens educacionais proporcionados pela Escola Básica:

- A sala de aula, proporcionando diferentes actividades de leitura;
- A biblioteca, com o acesso a obras, de diversos géneros textuais;
- As actividades escolares, como feiras de livros, sessões de animação de leitura, etc.

Azevedo (2007:36), afirma que encorajar as crianças a ler por prazer pode ser um factor importante para o aumento dos níveis educacionais e, portanto, pode constituir-se como um forte contributo para combater a exclusão social, tentando quebrar o ciclo das desvantagens.

Este autor, tendo em conta as recomendações já existentes de algumas organizações nacionais e internacionais, enumera as que parecem mais significativas no combate à exclusão a partir da escola, através de actividades de leitura baseadas na literatura infantil:

- Criar uma cultura de escola na qual todas as crianças sejam encorajadas a ser leitores entusiastas e tornar a leitura num hábito constante;
- Apoiar os pais no encorajamento da leitura em casa;
- Tirar partido do gosto de ouvir e contar histórias;
- Organizar programas de leitura em parceria com instituições de apoio social e outras organizações educativas locais;
- Proporcionar exemplos adequados de leitura, pelos adultos mediadores.

Quando um leitor pega num livro lê-o de diversas formas. Pode lê-lo até ao fim, mas também pode fazê-lo em fragmentos, saltar páginas, começar no meio, enfim relê-lo.

Estas diferentes formas de ler correspondem a diferentes posturas que os leitores adoptam em relação aos textos que lêem. A leitura não tem que ser rápida ou lenta, caracteriza-se por variações de ritmo adaptadas às diferenças de interesse e às diferenças de importância.

Tal como afirma Daniel Pennac (2002), citado em Azevedo (2007), há direitos inalienáveis do leitor e só ele pode decidir o que fazer com o livro.

As crianças também lêem de diferentes maneiras e nem sempre do modo que os pais e professores consideram adequado. Elas também têm os mesmos direitos inalienáveis, mas é função da escola poder ajudá-las a ter em conta certas pistas de leitura, certos espaços em branco (Azevedo, 2006), que os livros nos dão a ler e o modo mais adequado de lê-los.

Podemos e devemos sempre valorizar, nas nossas práticas pedagógicas, a forma como as crianças convivem com os livros pois, dessa forma, partimos das suas experiências de vida permitindo que elas se relacionem de uma forma mais amistosa com esses mesmos livros desenvolvendo-se como leitores.

A função da escola é ensinar novidades, aumentar perspectivas, expor os alunos a novos desafios e, como já foi referido, o doseamento necessário será feito pelo professor, de acordo com os interesses e a idade dos alunos.

Nos últimos tempos, o papel da escola alterou-se substancialmente e a leitura não pode ser apenas responsabilidade das aulas de português. Terá que ser uma responsabilidade partilhada e temos de compreender que a leitura é tarefa comum a todas as áreas. A formação do leitor é um processo continuado e bastante exigente para o mediador/professor. Temos de ter em conta que o processo de formação de leitores é um processo de amadurecimento tanto para os que planeiam como para os que são os sujeitos das actividades de leitura. Para a criança gostar de ler e ter motivação para o fazer é necessário que o professor tenha ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura, para que esta deixe de ser encarada como trabalho ou mesmo aborrecimento. Compete ao docente dos primeiros anos de escolaridade velar pela diversidade e pela qualidade das leituras individuais. A leitura deve surgir sempre associada a uma situação que a torne apetecível e indispensável no contexto das actividades desenvolvidas.

Quando percorremos os caminhos da literatura, devemos palmilhá-los com paixão e nada nos deverá impedir que a leitura seja íntima dos nossos alunos.

## **CAPÍTULO II**

# **LITERATURA INFANTIL E MEDIAÇÃO LEITORA**

### **2.1. A LITERATURA INFANTIL**

---

Literatura Infantil é o termo que designa uma literatura concebida especificamente para as crianças. O conteúdo de uma obra infantil precisa ser de fácil entendimento pela criança que a lê, por si mesma, ou com a ajuda de uma pessoa mais velha. São características usuais da literatura infantil o privilégio do estímulo, pelo livro, de impressões sensoriais, com um investimento nos valores fónicos e visuais a que ultimamente se acrescentam os estímulos tácteis e olfactivos ou o recurso a personagens que encarnam o maravilhoso, nomeadamente as personagens animais ou dotadas de poderes sobrenaturais.

A literatura infantil gera efeitos significativamente enriquecedores, que permitem ao leitor uma interacção precoce com textos literários. Neste sentido, vejamos a opinião de Azevedo (2006:11), sobre o que esta literatura potencia nos jovens leitores.

De facto, por meio dela, a criança tem a possibilidade de aceder a um conhecimento singular no mundo, expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística e cultural), encontrando raízes para uma adesão frutificante e efectiva à leitura.

Motivos de ordem histórica, social e cultural contribuíram para que, durante muito tempo, se tivesse negado a existência de literatura infantil. Por um lado, a criança não conseguia ler compreensivamente um texto literário, por outro, se se tentasse adequar o texto ao seu nível de maturidade, deixaria de se poder falar em literatura.

Com efeito, a literatura infantil, durante muito tempo foi considerada como um subproduto da literatura para adultos e, com frequência, apontada como uma forma literária menor.

Na perspectiva de alguns, ver sobreposto ao nome “literatura” o atributo “infantil”, com as inevitáveis implicações negativas que daí advêm, minimizaria o grau de exigência dos textos, ficando estes desprovidos de qualidade literária. A literatura infantil era considerada o conjunto de produção textual (não necessariamente literária) especificamente dirigida ao público infantil.

Ora, tal posição crítica parte do equívoco de entender de forma indiferenciada o significado de *livros para crianças e literatura infantil*, quando, como sabemos, “no toda publicación para niños es literatura” (Cervera, 1991:12), embora existam bons livros para crianças que não são literatura. Porém, com frequência, encontramos livros para crianças, de má qualidade, que a crítica menos esclarecida facilmente possa desvalorizar o que considera ser a literatura para crianças.

Segundo a opinião de Magalhães, o excesso de didactismo que ainda se verifica em algumas práticas lectivas tem um efeito perverso e contra produtor: desvirtua a natureza e a dimensão estética do texto literário. Algumas fichas pedagógicas que acompanham e complementam os manuais escolares não fazem mais do que destruir e transformar os textos seleccionados em objectos de “tortura”.

O manual escolar não pode ser o único e exclusivo recurso pedagógico a utilizar na sala de aula. A escola tem de facultar aos seus alunos livros de literatura infantil para lerem e não apenas excertos existentes nos manuais.

É certo que as crianças, pensando que determinado livro lhes apresenta modelos sociais ou lhes irá transmitir uma certa moralidade não terão o mesmo interesse que teriam ao ler um outro texto em que tais propósitos não fossem tão evidentes.

Portanto, podemos concluir que a literatura infantil nem sempre tem recebido da parte da crítica o reconhecimento que merece, sendo marginalizada em relação à

literatura para adultos. Assim, pouco estudada pelo cânone, a literatura infantil tem sido apelidada como uma forma literária menor.

De seguida, faremos uma abordagem, embora bastante sintetizada, dos marcos fundamentais, quer em termos educacionais quer no que se refere aos autores mais significativos em cada período considerado.

A partir do século XIX surgem as primeiras produções concebidas para a leitura das crianças: o período que Peter Hunt designa por “maturity” – desde 1860 até 1920 – “a primeira idade de ouro dos livros para crianças” (1994:59), citado in (Glória Bastos, 1999), é também, para o caso de Portugal, uma época de maturidade e de maioridade, em alguns aspectos.

Nas primeiras décadas desse século, a escrita destinada aos mais novos prendia-se a uma linha predominantemente com função educativa, pragmática e moralizadora, de que é exemplo a obra de Frei José Inácio Roquette, com o seu “Tesouro da mocidade portuguesa”. Reunia tanto excertos de autores consagrados em antologias organizadas com um fim pedagógico, como histórias simples, derivadas da fábula, destinadas à educação moral das crianças.

A partir da década de setenta, assiste-se a um enriquecimento bastante significativo no domínio das obras para crianças. Notamos uma grande preocupação com a adequação e a qualidade dos livros para os mais novos e maior riqueza e valor artístico das ilustrações. Uma das linhas condutoras das edições para crianças será a publicação de contos tradicionais, exemplo disso são os trabalhos de Adolfo Coelho, “Contos nacionais para crianças”.

Perto do final do século, verificamos uma atenção progressiva pelos reais interesses da criança não só nas traduções como na produção nacional. O movimento de descoberta de uma literatura infantil enriqueceu-se, marcando a entrada decisiva do maravilhoso na narrativa infantil, ao mesmo tempo que, embora não isenta de moralidade, se orienta cada vez mais para o divertimento e para ir ao encontro do imaginário infantil.

É nas primeiras décadas do século XX que se estreia uma produção literária vocacionada para a infância: a adaptação de contos tradicionais e o surgimento de trabalhos originais de qualidade. Merecem destaque alguns autores como exemplos ilustrativos de uma escrita original de qualidade que ainda hoje conseguem marcar

presença: Ana de Castro Osório, com destaque para as “Viagens aventurosas de Felícia e Felizardo”, Maria Sofia de Santo Tirso, com “A boneca cor-de-rosa” ou Aquilino Ribeiro e o seu “Romance da Raposa”.

Ao longo do século, surgem alguns nomes que se incluem no conjunto dos nossos melhores escritores para crianças, tais como: Sophia de Mello Breyner Andresen, Matilde Rosa Araújo, Ilse Losa, Alice Gomes, Alves Redol, entre outros. Todos eles partilham uma atenção especial pela criança e por uma literatura que se lhes dirige, em que a qualidade é requisito fundamental.

Na evolução da literatura infantil, devemos ainda considerar o peso de que se reveste o paratexto visual, a ponto de se sobrepor ao texto escrito, e o papel socializador desempenhado por esta literatura ao apresentar modelos e valores numa fase fundamental na construção da personalidade do jovem leitor.

Para percebermos em que consiste a literatura infantil é conveniente fazer uma explicação, pois as diferentes terminologias não facilitam a conceptualização. Os termos “literatura infantil”, “literatura para crianças”, “literatura para jovens”, “literatura juvenil” ou “literatura infanto-juvenil” são utilizados de forma aleatória para referir uma realidade que adquire contornos específicos tendo em conta o público-alvo. Com facilidade percebemos que escrever para crianças não é o mesmo que escrever para jovens e, nesse sentido, uma produção literária destinada aos mais novos deve utilizar mecanismos técnico-formais diferentes dos utilizados pela literatura destinada ao público juvenil.

Na opinião de Cervera (1991:25), literatura infantil deveria ser utilizada apenas para aludir a uma produção literária dirigida a crianças que se encontram nos estádios pré operacional (dos 2 aos 7 anos) e das operações concretas (dos 7 aos 12 anos).

Desta forma, uma peculiaridade da literatura infantil é a articulação entre dois modos de representação e de significado que se interpenetram e complementam: o texto verbal e o texto gráfico-plástico. No caso das crianças mais novas, é necessário um suporte visual que facilite o entendimento da palavra poética e provoque deslumbramento.

No entanto, se por um lado as imagens se tornaram num precioso auxiliar na captação de sentidos, por outro lado, os elementos da narrativa gráfico-plástica obrigam a criança a um esforço redobrado ao nível da percepção e da interpretação. Para Teresa

Colomer (1994:19), “las ilustraciones no pueden ser excesivamente complejas”, pois a ilustração não pode ser uma explicação do legível, porque lida com o invisível, com aquilo que se esconde atrás das linhas do texto e permanentemente se oferece e escapa aos sentidos.

Apesar da inegável importância da ilustração num livro, especialmente por estimular a imaginação, o fundamental é a qualidade literária do texto verbal, tal como refere Cervera (1991:20), “lo que produce el ilustrador no es literatura, sino imagen”.

É precisamente essa qualidade literária que confere particularidade à literatura infantil, permitindo distingui-la da restante produção para os mais novos, quer a nível formal quer semântico. O texto literário permite explorar, com criatividade, as potencialidades da língua, utilizando uma expressão linguística marcada pela originalidade, manifestando-se sobretudo num contexto lúdico e/ou poético, contribuindo para a formação da sensibilidade literária na criança (pré) leitora e para o alargamento da capacidade imaginativa.

Da mesma opinião partilha Azevedo (2006), quando afirma que o contacto activo com textos literários possibilita àqueles que com eles interagem, seja enquanto leitores seja enquanto ouvintes de uma leitura realizada por outros, anuir ao conhecimento e fruição da cultura.

Desta forma, percebemos que nem todos os textos para crianças são literatura. Aliás, alguns estudiosos como Juan Cervera (1991:12), excluem da literatura infantil alguns livros para crianças, nomeadamente os álbuns, a banda-desenhada e os livros escolares.

Parece-nos, portanto, que os livros em que não existe qualidade literária, ainda que possam ser bons livros para crianças, não podem ser incluídos na “literatura infantil”.

Assim, a literatura infantil pode ser entendida como “toda producción que tiene como vehículo la palabra com un toque artístico o creativo y como destinatário al niño” Cervera (1991:11).

Porém, sabemos que os mais novos não lêem apenas a literatura que lhes é dirigida, pois existe literatura para adultos lida igualmente pelas crianças. Por isso, pensamos que a criança deve ter liberdade para escolher as suas próprias leituras. O

adulto deve apenas apontar-lhe directrizes, orientá-la no sentido de lhe dar a conhecer o vasto leque de obras para crianças e jovens existente no mercado.

Segundo Ângela Balça (Azevedo, 2007), só conseguiremos formar crianças leitoras através da leitura de livros de literatura infantil, permitindo às crianças dialogar com os textos, activar os seus conhecimentos intertextuais e possibilitar o desenvolvimento da sua competência literária.

No entender de Teresa Colomer (1999), uma das funções da literatura infantil é oferecer à criança o acesso ao imaginário humano mas também a de lhe permitir conhecer os modelos narrativos e poéticos próprios da literatura.

A literatura infantil assume um papel transversal, dando a todos os que interagem com ela uma diversidade de vivências culturais, que vão originar uma função profundamente enriquecedora do conhecimento que a criança tem do mundo. Neste sentido, a literatura oferece à criança, cuja competência enciclopédica ainda está numa fase inicial, um alargamento dos seus horizontes de expectativas e a oportunidade de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas, uma vez que do seu cânone podem fazer parte textos e autores não exclusivos do património da língua e cultura de um país.

Partilha da mesma opinião Azevedo (2006:20), quando afirma:

Neste sentido, ela proporciona à criança cuja competência enciclopédica está em fase incipiente de formação um alargamento do seu horizonte de expectativas e oportunidade de crescimento e de expansão da sua capacidade de diálogo com outras culturas e com sistemas de valores alternativos ao seu.

Concordando com Cerrillo (2005), o ensino-aprendizagem da literatura para além de pretender que a criança aprenda a ler, deve fazer com que sinta prazer com os livros, valorizá-los a ter uma experiência pessoal de leitura. Para que a criança deseje ser ela própria leitora, tem de ouvir ler textos com os quais sinta prazer.

Se familiarizarmos a criança, desde cedo, com uma grande variedade de textos literários, dando-lhes oportunidade para tomarem conhecimento de obras em suportes variados, com temas, géneros e modos diversificados, iremos com certeza desenvolver o gosto pela leitura e pela literatura.

A escola tem um papel crucial na divulgação do livro de literatura infantil e na valorização de uma educação literária, visto haver ainda muitas crianças inseridas em contextos de baixos níveis de literacia familiar, em que o contacto com o texto literário é feito apenas na escola. Há que permitir à criança o contacto com textos de qualidade, cativantes e culturalmente enriquecedores. Ao abordar textos de qualidade literária a criança adquire uma competência linguística cada vez mais enriquecida que lhe permitirá desenvolver uma competência literária cada vez mais abrangente.

Desta forma, a promoção de uma educação literária, junto das crianças, tem sempre como recurso pedagógico distinto o texto literário de recepção infantil. É através do contacto frequente com textos de literatura infantil que a criança vai adquirindo a formação literária e, em simultâneo a aquisição da sua competência literária.

Como nos alerta Mendoza Fillola (2005), os professores nem sempre tomaram consciência da importância formativa que os textos literários de recepção infantil encerram no desenvolvimento da competência literária da criança. Desta forma, torna-se fundamental a leitura quotidiana de textos literários de recepção infantil na sala de aula.

Devemos igualmente proporcionar à criança oportunidades para que ela possa verbalizar e discutir, com os colegas, as razões emotivas e afectivas pelas quais gosta ou detesta um texto. São de salientar os seguintes parâmetros sobre os quais a criança se poderá pronunciar:

- As emoções que a leitura lhe provocou;
- As sensações que experimentou perante o texto;
- Os horizontes que o texto abriu ou as portas que encerrou;
- As relações intertextuais que permitiu estabelecer.

Desta forma, conseguimos desenvolver a capacidade de exercício de um pensamento crítico e criativo, que não é inato, mas social e culturalmente adquirido.

## 2.2. O PAPEL DO MEDIADOR

---

Neste século das novas tecnologias, somos obrigados a preparar as crianças para se saberem movimentar nele, livre e criticamente; e isto não será possível sem o domínio de uma competência leitora.

A leitura não é apenas o reconhecimento de uns sons, de umas sílabas ou de umas palavras num texto; as palavras podem significar coisas muito distintas que apenas um leitor competente saberá compreender.

Ler não é só um jogo, mas uma actividade cognitiva e compreensiva muito complexa, na qual intervêm o pensamento e a memória. Devemos entender a leitura como a capacidade de compreender e interpretar mensagens, que facilita opinar e atribuir valor ao que se lê.

Não nos devemos esquecer que apesar de se aprender a ler, a experiência da leitura não se aprende, mas se atinge pela prática, por contágio, pela emoção.

Muita da leitura que se pratica é instrumental; lê-se para estudar, para participar num concurso, ou para saber as regras de um jogo. Os perigos de exercitar apenas essa leitura advêm das limitações que acaba por impor ao leitor.

No século XVIII não foi fomentada a literatura criativa, nem para adultos nem para crianças. Pelo contrário, foi asfixiada a favor da leitura instrumental. Como diz Paul Hazard (1977:26), “debía utilizarse el deleite imaginativo para la instrucción”. As leituras que, naqueles anos, se ofereceram às crianças continham problemas resolutos, soluções, ou ainda receitas muito úteis, mas não tinham divertimentos que as ajudassem a desenvolver a sua imaginação.

A criatividade, a imaginação ou a sensibilidade não eram valores em si mesmos no século das luzes, mas sim meios de que os professores se podiam socorrer para que crianças e jovens aprendessem, de uma forma mais simples, os segredos das ciências ou qualquer tipo de lição.

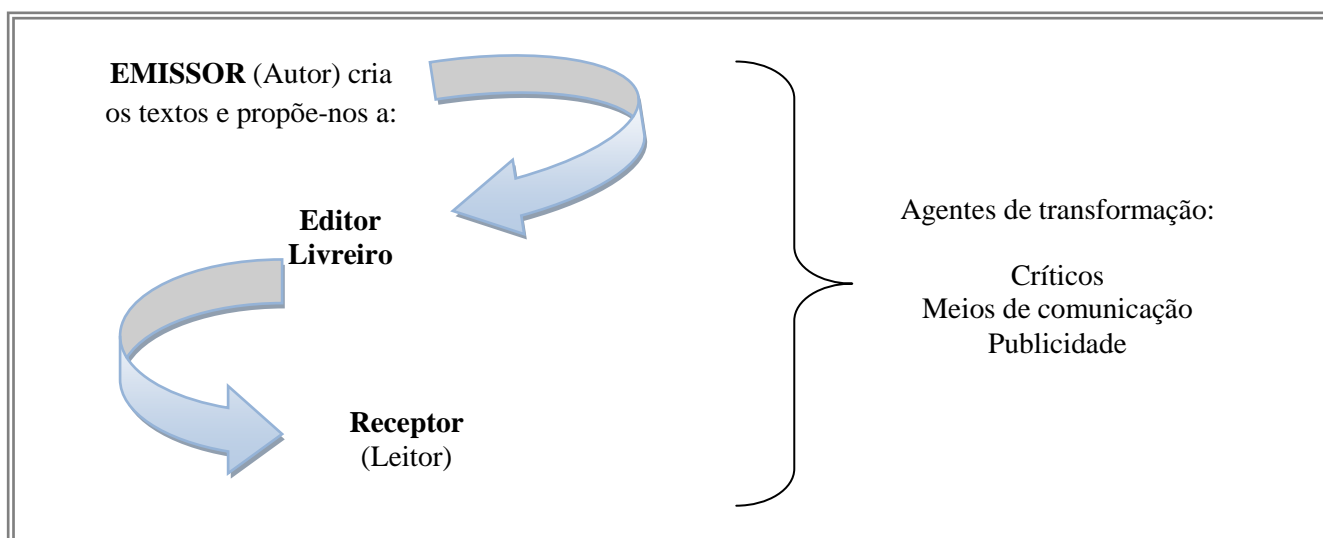
No início deste século, pensa-se, sem qualquer dúvida, que é necessário alargar os hábitos de leitura porque essa prática trará benefícios ao indivíduo quer no desenvolvimento pessoal, quer na facilidade para compreender o mundo, quer na aquisição de instrumentos para a crítica e a capacidade para comunicar.

Na opinião de Pedro Cerrilho, fazemo-nos leitores ou não leitores com o passar do tempo, no decurso de um processo formativo no qual intervém o desenvolvimento da personalidade, e no qual vivemos experiências leitoras, regra geral em dois únicos contextos: o familiar e o escolar.

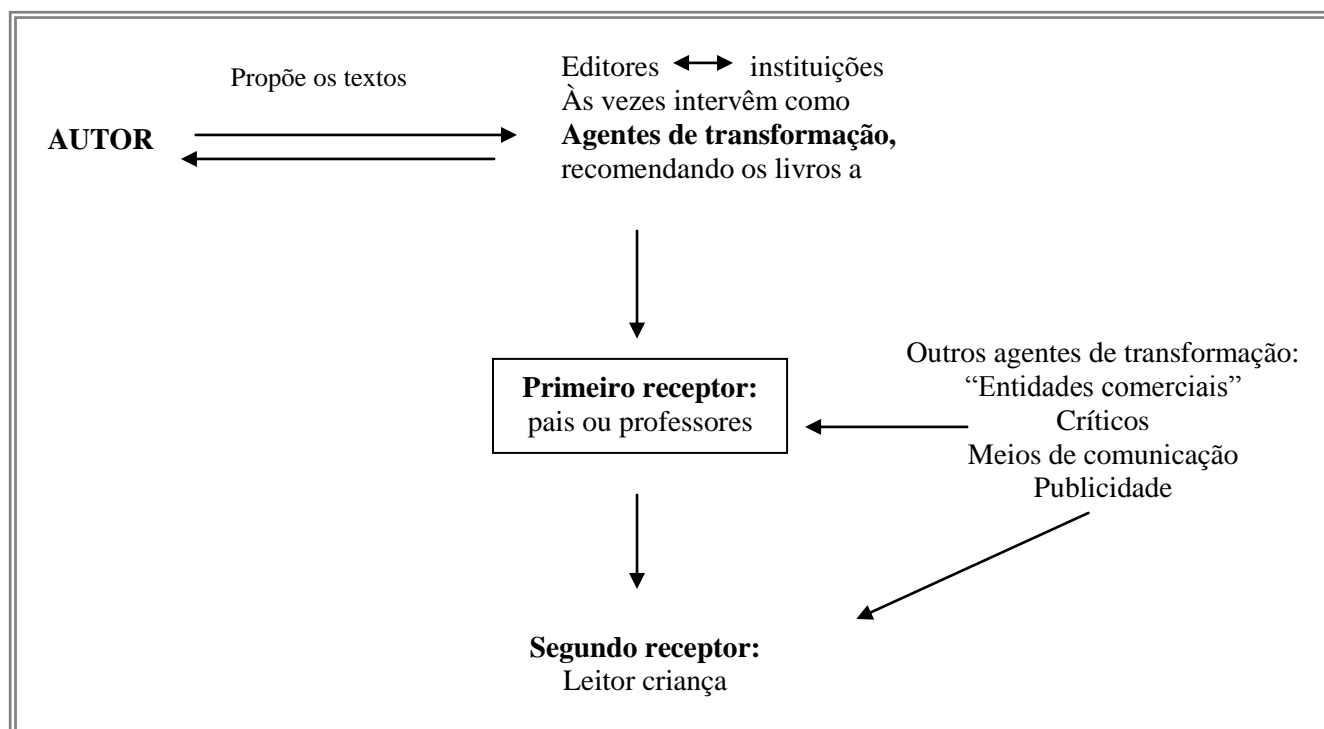
Na promoção da leitura, quando é dirigida a crianças, é muito importante a figura do mediador, papel que é geralmente realizado pelos pais, professores, educadores e bibliotecários.

Na infância e na adolescência, os leitores revelam diferentes níveis das suas capacidades de compreensão leitora. Por isso, é necessário o mediador como ponte entre os livros e esses leitores, facilitando o diálogo entre ambos; tendo esse mediador o papel de primeiro receptor do texto, sendo o segundo receptor o leitor infantil, algo que se passa apenas na literatura infantil porque é uma leitura que se dirige a um público específico. Segundo (Even-Zohar, 1978), cit. em Cerrillo, (2006), trata-se de uma literatura “de fronteira”, face à literatura “canónica” que ocupa o centro do sistema e que não aspira a um leitor específico.

Nas figuras seguintes indicamos os elementos que intervêm na comunicação literária, tanto nas obras literárias gerais (figura 2) como nas infantis (figura 3), de modo que poderemos compreender essa especificidade do receptor da literatura infantil.



**Figura 2 – Elementos que intervêm na comunicação literária em geral: (Lluch, 1998; Lluch, 1999, cit. por Azevedo, 2006).**



**Figura 3 – Elementos que intervêm na comunicação literária de recepção leitora infantil: (Lluch, 1998; Lluch, 1999 cit. por Azevedo, 2006).**

Na literatura infantil, o mediador é, ou deve ser, o primeiro receptor da obra, com conhecimentos prévios, que facilitará caminhos para realizar as leituras e também para as escolher, porque o destinatário é um ser em desenvolvimento; a este respeito diz Fernando Fraga de Azevedo (2005:8), citado in Pedro Cerrilho, que esse destinatário é um ser com pouca experiência de contacto consciente com os textos literários (a sua experiência reduz-se à literatura oral), assim como uma limitada competência enciclopédica. Além disso, é fundamental que os mediadores da relação de interacção leitor/texto sejam eles próprios bons leitores, que não só gostem de ler, como leiam regularmente, exercitando essa actividade cultural.

De seguida enumeramos as principais funções do mediador:

- Promover e fomentar hábitos leitores estáveis;
- Ajudar a ler por prazer, fazendo a distinção entre leitura obrigatória e leitura voluntária;
- Orientar a leitura extra-escolar;

- Coordenar e facilitar a escolha de leituras segundo a idade e os interesses dos destinatários;
- Preparar, realizar e avaliar animações de leitura.

O mediador, sobretudo se é professor, não deve esquecer que formar leitores no âmbito escolar contém uma série de dificuldades. Um conhecimento mais apurado e específico ajudará a superá-las em muitos momentos. Essas dificuldades têm a ver com o seguinte:

- A aprendizagem dos mecanismos de leitura e de escrita como uma actividade mecânica, sem ter em conta os aspectos compreensivos;
- A tendência para identificar “livro” com “manual”;
- A excessiva “instrumentalização” da leitura, ou seja, utilizá-la apenas como meio para adquirir outros conhecimentos;
- A demasiada consideração da leitura como uma actividade “séria” que por vezes se transforma em “aborrecida”;
- A inadequada selecção de leituras por idades;
- A falta de ambiente de leitura no contexto extra-escolar da criança;
- Os défices de fundos bibliotecários escolares e a falta de profissionais bibliotecários que animem essas bibliotecas.

Alguns dos problemas com que nos deparamos encontramos-los na formação dos mediadores. O sistema universitário actual proporciona formação aos professores no domínio da leitura, mas não os capacita para que criem e formem leitores. O problema agrava-se quando o mediador-professor não é um leitor habitual.

Neste sentido, o mediador para poder cumprir as funções antes enumeradas, tem de cumprir uma série de requisitos:

- Ser um leitor habitual;
- Transmitir o prazer pela leitura;
- Ter conhecimento do grupo e das suas capacidades;
- Ter imaginação e criatividade;
- Confiar no seu trabalho de mediador;

- Ter uma formação literária, psicológica e didáctica que lhe confira conhecimentos sobre:
- O processo leitor e as técnicas que facilitam a leitura;
- Um determinado cânone de leituras literárias;
- A prática de técnicas e estratégias de animação de leitura;
- A contextualização histórica da literatura infantil;
- A literatura infantil e os mecanismos editoriais.

Partilhando a mesma opinião de Azevedo (2006), entendemos que o mediador é quem fomenta as primeiras tendências leitoras. O seu trabalho é fundamental mas bastante complexo, visto trabalhar com leituras de diversos tipos com as quais pretende atingir diferentes objectivos (informação, instrução, diversão...).

O professor, mediador, tem de organizar e gerir os comportamentos e as estratégias conducentes à aquisição da leitura por parte da criança, que dada a sua natureza e distanciamento dessa competência, necessita de estratégias lúdicas que a ajudem a chegar ao conteúdo textual presente em cada livro. Conduzindo a uma aprendizagem da leitura, que não apenas ensine a ler, mas, principalmente, crie nos leitores o desejo de ler.

A figura do mediador aparece com redobrada responsabilidade, pois, para além de ser uma ponte entre os livros e as crianças, propicia e desenvolve o diálogo entre ambos.

No entanto, o mediador tem um concorrente ímpar: a televisão e as novas tecnologias que potenciam um fascínio imediato, ao contrário da leitura com aquilo que tem de individual, esforçado ou silencioso.

Contudo, sabemos que foi através da prática da leitura que os homens desenvolveram a capacidade de interpretar, debater e criticar. Os mediadores, sendo os promotores da leitura, devem ser os primeiros a tê-lo em conta e as instituições têm que os formar adequadamente e proporcionar os meios necessários para que possam cumprir com dignidade essa responsabilidade.

### **2.2.1. O Mediador e a Selecção de Livros de Literatura Infantil**

As leituras escolares são obrigatórias e têm que ser realizadas. São leituras que requerem esforço, disciplina, tempo e dedicação. Devemos demonstrar às crianças que essas leituras são importantes para a sua vida, no presente e no futuro. De qualquer forma deverão ser leituras adequadas à capacidade compreensiva e interpretativa do leitor, a quem se destinam e devem ser seleccionadas com critérios literários, de forma a que ajudem a despertar a imaginação e a interpretar o mundo.

Desta forma, o mediador tem de estar consciente de que se irá deparar com dois problemas: por um lado a leitura obrigatória versus leitura voluntária, o que nem sempre é tarefa fácil. Por outro lado, salientamos a tarefa árdua da selecção das leituras obrigatórias, de modo a produzir empatia entre o leitor e o livro.

No entanto, a escolha das leituras literárias está condicionada, no âmbito escolar, pela consecução de objectivos académicos, distintos da prática leitora e mais ainda da competência literária.

A escola pode e deve fazer com que as crianças se mentalizem que ler é importante, mas mais difícil será convencê-las de que a leitura pode ser uma alternativa de ócio.

Nas primeiras idades existe uma tendência fácil para a actividade leitora. Mas, a decisão de se tornar leitor é tomada por cada pessoa de forma livre e voluntária. No entanto, a escola pode abrir horizontes para que essa decisão seja tomada mais facilmente.

No que concerne à palavra “selecção”, esta é constrangedora para algumas pessoas pois escolher uns livros é sinónimo de eliminar outros. Nesse sentido, e concordando com a opinião de Azevedo (2006), entendemos que a selecção de leituras se deve adequar à idade do leitor, de modo que oriente e que evite os fracassos nas primeiras leituras. O papel do mediador na escolha de leituras será o de apresentar soluções para as possíveis dúvidas e ajudar na decisão da leitura adequada.

Segundo o mesmo autor, na selecção de leituras, 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 no que diz respeito a: tipo de vocabulário, tema de que trata, frequência das ilustrações, número de páginas...

A função do mediador é a de colocar em contacto o livro que acha adequado com os seus potenciais leitores, entendendo, sempre, que a última palavra na escolha do livro deve pertencer ao leitor.

Para que uma história possa prender a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. A leitura conjunta de uma história favorece a possibilidade de comunicação, de intercâmbio, de riso. É um triângulo mágico constituído pela criança, o livro e o adulto que lê.

## **CAPÍTULO III**

### **ENSINO EXPLÍCITO DA LEITURA**

#### **3.1. MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA**

---

As motivações para a leitura são razões interiorizadas para ler que activam as operações cognitivas, tornando o indivíduo capaz de realizar actos tais como adquirir conhecimento, valorizar experiências estéticas, realizar tarefas e participar em contextos sociais. A aquisição das competências de leitura não podem ser explicadas só pelo modelo cognitivo, a leitura é uma actividade que envolve esforço e requer escolha, (“vou ler ou fazer outra coisa”?) por isso, a motivação tem um papel crucial (Guthrie e Wigfield, 2000).

A motivação para ler constitui uma prioridade, porque muitos alunos correm o risco de ter insucesso na leitura por razões motivacionais (Palmer, Codling & Grambell, 1994). A explicação está, em parte, ligada ao facto de a leitura ser frequentemente conotada com os exercícios escolares e, desta forma, os alunos consideram que os seus tempos livres não devem ser ocupados com tarefas escolares.

A recente investigação sobre a motivação para a leitura, sobretudo a partir dos anos oitenta, fundamenta-se no constructo motivacional cognitivo (teoria da expectativa, teoria da atribuição, auto-eficácia, estabelecimento/orientação por objectivos), o que tem permitido uma abordagem mais compreensiva da motivação para

ler. Mas, é nos anos noventa que a investigação na leitura se tem centrado na interacção entre motivação e o social, assim como nos aspectos cognitivos e metacognitivos, tais como a aquisição de competências e estratégias auto-reguladoras (Gambrell, 1996, Guthrie, 1996). Esta visão do desenvolvimento da leitura combina as competências e estratégias com actividades que promovem a motivação e o envolvimento (Guthrie, & Wigfield, 2000); (Reed & Schallert, 1993); (Skinner & Belmont, 1993).

### **3.2. ASPECTOS MULTIFACETADOS DA MOTIVAÇÃO PARA LER**

---

Na literatura actual encontramos conceitos como objectivos de leitura, motivação intrínseca e extrínseca e auto-eficácia. Estes aspectos motivacionais do leitor impulsionam as crianças a escolher ler e a usar estratégias cognitivas e metacognitivas para compreender.

As pessoas orientadas para os objectivos de aprendizagem procuram melhorar as suas competências e aceitam os desafios que as actividades de leitura, lhes proporcionam, tais como compreender ideias complexas num texto.

A motivação intrínseca é definida por Deci (1992), como a realização de actividades de leitura pelo prazer em si e não pelas consequências externas, sobretudo recompensas.

Os indivíduos motivados intrinsecamente prosseguem essas actividades no seu tempo livre (Morrow, 1996).

A investigação tem demonstrado que as ameaças, (Deci & Ryan, 1985), prazos (Amabile, Dejong, & Lepper, 1976), directivas (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984), e a pressão competitiva (Reeve & Deci, 1996), diminui substancialmente a motivação intrínseca porque os alunos sentem o seu comportamento controlado. Pelo contrário, a escolha dos livros e dos textos e a oportunidade de se auto-dirigir (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, & Deci, 1978), parece aumentar a motivação intrínseca porque oferece um maior sentido de autonomia. Por exemplo, vários estudos

têm mostrado que os professores que proporcionem autonomia e, ao mesmo tempo, apoiem os seus alunos, aumentam a motivação intrínseca, a curiosidade e o gosto pelo desafio (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Ryan & Grolnick, 1986). Os alunos que são controlados não só perdem a iniciativa como também aprendem menos quando a aprendizagem é complexa ou requer processos criativos (Benware & Deci, 1984; Grolnick & Ryan, 1987). Contudo, a motivação intrínseca ocorre só para as actividades que têm valor intrínseco para o aluno, aquelas que apelam à novidade, desafio ou valor estético para esse aluno. O problema crucial está, portanto, em como motivar os estudantes a valorizar e auto-regular tais actividades sem pressão externa.

A motivação extrínseca consiste no desejo de receber reconhecimento externo, recompensas ou incentivos (Deci, 1992). Por exemplo, uma criança que faz o seu trabalho por causa do medo das consequências, está extrinsecamente motivado, porque realiza o trabalho por um motivo que lhe é exterior e não porque encontra interesse nisso.

A motivação extrínseca não é simplesmente o oposto da motivação intrínseca, elas estão correlacionadas. No que diz respeito à leitura, ambas predizem o aumento e a frequência da leitura nas crianças (Guthrie e Wigfield, 1997).

Deci & Ryan (1985), mentores da teoria da autodeterminação, introduziram os conceitos de interiorização e integração. A forma mais autónoma de motivação extrínseca é a regulação integrada. Quanto mais um indivíduo interioriza as razões para determinada acção e as assimila ao Eu mais as suas acções extrinsecamente motivadas se tornam determinadas. As formas de motivação integrada partilham um denominador comum com a motivação intrínseca, ambas são autónomas.

A não motivação consiste na falta de intencionalidade para agir. No que diz respeito à leitura, a não motivação resulta da não valorização desta actividade e do nível baixo de auto-eficácia. Um aluno que não compreende o que lê e não vê utilidade no desenvolvimento das competências e estratégias de leitura, não se sente motivado para esta actividade.

A categoria que representa a forma menos autónoma de motivação extrínseca, é a regulação externa. O indivíduo age em função de uma exigência externa, como obter uma recompensa.

O segundo tipo de motivação extrínseca é a regulação introjectada. A introjecção é um tipo de regulação interna ainda muito controlada. Embora a regulação seja interna à pessoa, os comportamentos introjectados não são experimentados como fazendo totalmente parte do Eu e, por isso, ainda são de locus de causalidade externa.

A identificação é uma forma de motivação extrínseca mais autónoma ou auto-determinada. A pessoa identifica-se com a importância pessoal de um comportamento e aceita a regulação como sua. Um aluno que memoriza as regras ortográficas porque pensa que é importante para a escrita, sendo o objectivo a alcançar a aquisição desta competência, identifica-se com o valor da sua aprendizagem.

Por último, a forma de motivação extrínseca, mais autónoma e auto-determinada é a regulação integrada. Uma pessoa pode originalmente iniciar uma actividade por causa de uma regulação externa (recompensa) e, se a recompensa não for percebida como demasiado controladora, pode levar a que valorize as propriedades intrinsecamente interessantes da actividade.

Foram encontradas diferentes atitudes associadas a estes três tipos de motivação extrínseca. Por exemplo, quanto mais os alunos forem regulados externamente, menos interesse, valor ou esforço mostram pelas actividades e têm mais tendência para culpar os outros, especialmente os professores, pelos maus resultados. A regulação introjectada está relacionada positivamente com o dispêndio de esforço, mas também está relacionada com mais ansiedade e com a dificuldade em lidar com os fracassos. A regulação tipo identificação está associada com maior gosto pela escola e com estilos positivos de lidar com os fracassos.

A leitura e a escrita, como fenómenos sociais, são influenciadas positivamente pelo valor que os pais atribuem a esta actividade. Nas famílias em que a leitura é valorizada, as crianças compartilham a leitura de livros com os pais e os irmãos mais velhos. Estes servem como modelos, fornecem materiais, estabelecem expectativas e oferecem ajuda e encorajamento. Estas situações em que a família transmite conhecimento e competências relacionadas com a leitura, são mais usuais em certos meios sócio-culturais do que noutros. Desta forma, o desenvolvimento da leitura depende, em grande parte, do contexto social em que ocorre. Na sala de aula, o hábito de o professor ler alto um livro que suscite a curiosidade aos alunos é uma prática bastante motivadora.

Outra razão para um indivíduo adoptar um objectivo exterior como se fosse seu está relacionado com a competência percebida, ou seja, ter um sentimento de eficácia em relação a ele (auto-eficácia). Aplicando este conceito à leitura, Schunk e Rice (1993), referem que promover objectivos claros para as actividades de leitura e “feedback” durante os progressos na sua execução, aumenta a auto-eficácia e as estratégias para a compreensão do texto.

No que diz respeito à auto-eficácia, os estudos têm demonstrado que os estudantes com elevada auto-eficácia encaram as tarefas difíceis de leitura como desafiadoras e trabalham diligentemente para as realizar com sucesso, usando estratégias cognitivas adequadamente (Schunk & Zimmerman 1997).

Frequentemente, os alunos perdem o seu entusiasmo inicial para ter sucesso e surge o insucesso na leitura. Os alunos vão construindo uma imagem negativa de si próprios resultante da exigência das tarefas e, algumas vezes, pelas atitudes negativas dos professores e pela falta de interesse das actividades que lhes são propostas.

Na escola, a motivação intrínseca diminui com o avançar da escolaridade e aumenta a motivação extrínseca assim como a concentração nos objectivos de desempenho. Uma das razões desta mudança na motivação tem a ver com o facto das crianças se tornarem mais conscientes do seu desempenho, de se compararem com os seus colegas e acharem que não são capazes, o que leva à diminuição da motivação. Outra razão está relacionada com as práticas de ensino muito baseadas na competição e na comparação entre as crianças e os adolescentes.

### **3.3. FACTORES RELATIVOS À SALA DE AULA QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA**

---

Há vários factores que afectam a motivação para ler. São, essencialmente, factores relacionados com o aluno (cognitivos, afectivos, etc.), com a sociedade (valores, cultura, etc.), com a escola (cultura, clima, etc.), relativos à vida do aluno (família, amigos, etc.) e relativos à sala de aula (ensino, avaliação, recompensas e sanções, etc.). O papel do professor é decisivo nos factores relativos à sala de aula. No que diz respeito aos factores relativos à sociedade, à vida pessoal da criança e à escola o professor tem pouco controlo.

De uma maneira geral, os alunos não estão auto-motivados para a leitura e escrita e não percebem de imediato o seu valor e importância. Para desenvolver leitores que gostem de aprender, se responsabilizem pela sua aprendizagem e acreditem nas suas capacidades, o contexto social da sala de aula tem de preencher as necessidades básicas dos alunos, principalmente a autonomia, a relação com os outros e a competência. Na sala de aula, a autonomia é promovida pela liberdade que o professor dá aos alunos para tomarem decisões e se responsabilizarem pelo que realizam. Gebhard (1987), sugere a criação de uma biblioteca na sala de aula onde as crianças possam seleccionar os materiais que mais lhe interessam. É de salientar, que os alunos compreendem melhor os materiais quando têm um nível de interesse pessoal mais elevado.

Do mesmo modo, leituras feitas pelo professor têm um impacto positivo na compreensão da leitura (ONL, 2003). As leituras realizadas pelo professor (que devem ser diárias e incluir textos de diferentes géneros literários) incentivam o gosto pela leitura.

Se os alunos são capazes de compreender os diferentes materiais de leitura e estão conscientes das suas limitações e capacidades estão mais motivados, têm mais auto-eficácia, são mais estratégicos e socialmente interactivos (Harter, 1982).

### 3.4. ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

---

A investigação estabelece uma relação elevada entre a motivação e o uso de estratégias (Guthrie, 1996). Desta relação podemos concluir que os estudantes motivados usam estratégias de leitura mais organizadas.

O desenvolvimento da motivação intrínseca está bastante dependente da competência dos alunos (Deci e al., 1991). Guthrie, Van Meter e al. (1998), observaram que todas as crianças que no decorrer do ano se tornaram mais motivados intrinsecamente aumentaram também o uso das estratégias de leitura.

Embora saibamos que é a competência na utilização das estratégias que leva à motivação para a leitura e/ou vice-versa.

As estratégias de leitura e de escrita não são fáceis de aprender e exigem um ensino a longo prazo e, mesmo depois de aprendidas, podem não ser aplicadas com frequência. (Brown, 1992). Dembo (1994), afirma que “mesmo que se tenha conhecimento de uma estratégia de aprendizagem, pode não se estar motivado para aplicá-la.” (1994, p.91)

No entanto, o conhecimento e o uso de estratégias expressam também uma influência directa na motivação, porque os alunos que aplicam com eficácia as estratégias irão sentir-se mais competentes na execução das suas tarefas e, naturalmente, fomentarão os seus níveis de auto-eficácia.

Desta forma, numa perspectiva de acordo Pajares declara “os estudantes necessitam de ter o desejo “Will” e a competência Skill” para serem bem sucedidos na sala de aula” (1996).

A investigação tem demonstrado que as estratégias de leitura que mais contribuem para a auto-eficácia são: usar o conhecimento anterior; procurar a informação (Guthrie, McGough et al. 1996); compreender textos informativos; interpretar textos literários (Graesser, Singer e Tabasso, 1994); e a auto-regulação (Baker e Brown, 1984; Zimmerman, 1989).

A auto-regulação refere-se à intensidade em que os estudantes estão activos na sua aprendizagem, quer a nível cognitivo, quer da motivação, quer do comportamento.

O ensino de estratégias é considerado uma das soluções principais da promoção da aprendizagem auto-regulada (Zimmerman, 1989).

Outra estratégia de leitura é a aprendizagem colaborativa, sendo esta um processo de aprendizagem em grupo onde todos os seus membros se ajudam para conseguir o seu objectivo.

Muitos professores acreditam que este processo aumenta o interesse na aprendizagem, mantém os alunos activos durante longos períodos de tempo e contribui para que os alunos sejam leitores independentes futuramente (Morrow, 1996).

A investigação tem demonstrado que o trabalho colaborativo se traduz na melhoria dos resultados e das interacções pessoais e sociais dos alunos, no aumento da auto-estima, na maior aceitação do outro e no reforço das amizades (Johnson & Johnson, 1989 e Salvin, 1995).

Devemos estimular a interacção social durante as actividades de leitura porque aumentam a motivação intrínseca, a autoconfiança e a auto-eficácia. Quando deparamos com alunos com interesse pelo mesmo livro devemos incentivá-los a trabalharem juntos. Podem ser encorajados a discutir o que leram e partilhar o que aprenderam com a turma (Beach, 1994).

O professor deve ensinar as competências sociais para aprenderem e trabalharem cooperativamente. Os grupos não devem exceder os quatro ou cinco alunos para poderem planificar e desenvolver as actividades com sucesso. Nos grupos com maior número de elementos, nota-se que existe dificuldade em manter todos os membros envolvidos nas actividades.

O elogio e a recompensa são estratégias persuasivas para estimular o esforço e a atenção dos alunos. Wlodkowski (1985), aconselha-nos que o elogio deve ser sincero, específico, suficiente e adaptado ao aluno.

A investigação demonstra que os professores no princípio de carreira recorrem à punição e ao elogio como estratégias essenciais de motivação. Newby (1991), constatou que os professores no primeiro ano de trabalho valem-se da punição e do elogio em 75% do tempo.

Concluindo, o elogio e a recompensa devem ser usados moderadamente, escolhendo práticas que levem à auto-avaliação dos alunos. São eles próprios que

devem estabelecer as suas próprias recompensas quando atingem os objectivos a que se propuseram.

### **3.5. MODELOS DE ENSINO EXPLÍCITO PARA A LEITURA**

---

Actualmente, há resultados de pesquisa fiáveis, em número suficiente, que nos permitem pensar que é possível oferecer aos nossos alunos um melhor ensino da compreensão em situação de leitura.

Com efeito, em contexto pedagógico há modelos apropriados para ensinar a leitura.

Todavia, fazemos nossas as palavras de Anderson quando refere que a aprendizagem da leitura é um trabalho árduo e até problemático.

À luz dos conhecimentos actuais, não se pode pensar que existe uma etapa simples e única que, uma vez transposta, permitiria imediatamente à criança saber ler. Tornar-se leitor é um percurso que inclui várias etapas. Também não podemos esperar que se descubra um dia uma estratégia particular do ensino da leitura que assegure um processo rápido a todos os alunos. Um ensino de qualidade deve integrar vários elementos. Melhorar um só elemento constituiria apenas um progresso mitigado. Para um avanço considerável neste domínio, é indispensável que vários elementos sejam considerados. (Anderson et al, 1985:4)

Mas, para que se observe o ensino explícito da compreensão de textos, torna-se necessário identificar os factores que a impedem, no sentido de se tomarem medidas adequadas.

Neste sentido, vejamos os três parâmetros encontrados em (Giasson 1993:13), no âmbito do ensino explícito.

- Em primeiro lugar, confirmando o valor de certas estratégias pedagógicas; não está em causa recusar o que funciona bem e é inevitável que a pesquisa corrobore as intuições dos bons pedagogos;
- Em segundo lugar, deitando uma nova luz sobre estratégias contemporâneas; a pesquisa tem conseguido ultimamente determinar as condições, os limites e o público, alvo de certas estratégias, de que só conhecia, antes, a orientação geral;
- Em terceiro lugar, propondo pistas de ensino totalmente novas.

Diz-nos a autora que a compreensão na leitura é vista hoje como um processo holístico ou unitário. As habilidades de leitura ensinadas antes não são para rejeitar (algumas delas são com certeza válidas), mas é cada vez mais notório que uma habilidade aprendida separadamente não contribuirá de forma automática para uma actividade real de leitura.

De seguida, eis o modelo de compreensão proposto pela mesma autora:

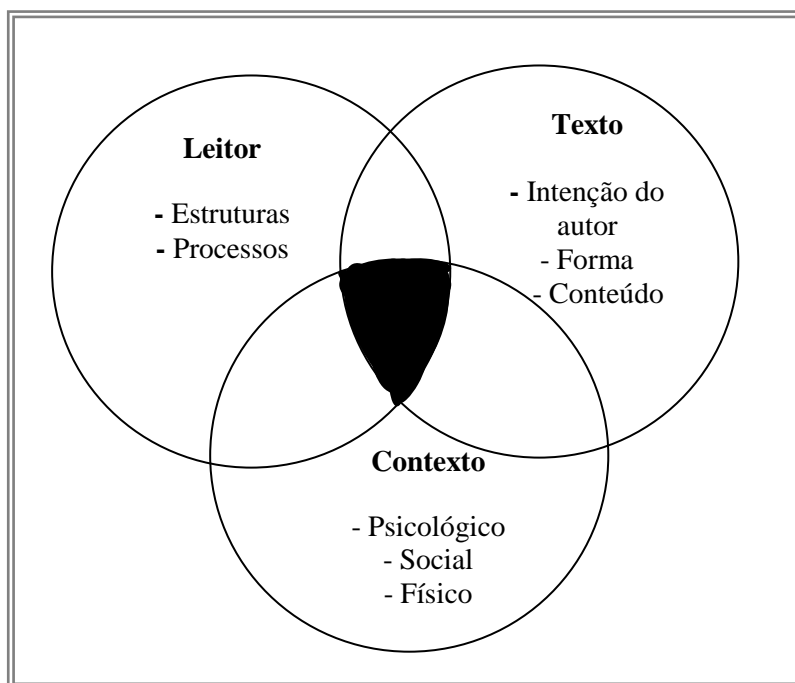


Figura 4 – Modelo contemporâneo da compreensão na leitura de Giasson (1993).

No modelo, existem três componentes: o leitor, o texto e o contexto. Vejamos cada um deles.

A parte leitor do modelo de compreensão diz respeito às estruturas do sujeito e aos processos de leitura que ele utiliza (Denhière, 1985), cit. em Giasson (1993). No conjunto, as estruturas dizem respeito ao que o leitor é (os seus conhecimentos e atitudes) enquanto que os processos se referem ao que ele faz durante a leitura (habilidades a que recorre).

A variável texto tem a ver com o material a ler e deve ser considerada sob três aspectos: a intencionalidade do autor, a estrutura do texto e o conteúdo. A intenção do autor determina a orientação dos outros dois aspectos. A estrutura diz respeito ao modo como o autor organizou as ideias no texto. Por sua vez, o conteúdo faz referência aos conceitos, aos conhecimentos e vocabulário que o autor transmitiu.

O contexto compreende elementos que não fazem parte do texto e que não têm a ver directamente com as estruturas ou processos de leitura, mas têm influência na compreensão dos textos.

Podemos salientar três contextos: o contexto psicológico (interesse pelo texto, intenção de leitura...), o contexto social (os comentários dos professores, dos colegas...) e o contexto físico (o tempo disponível, o barulho...).

Pela importância atribuída ao leitor, que a autora considera a variável mais complexa do seu modelo, apresentamos de seguida as estruturas e os processos inerentes ao processo.

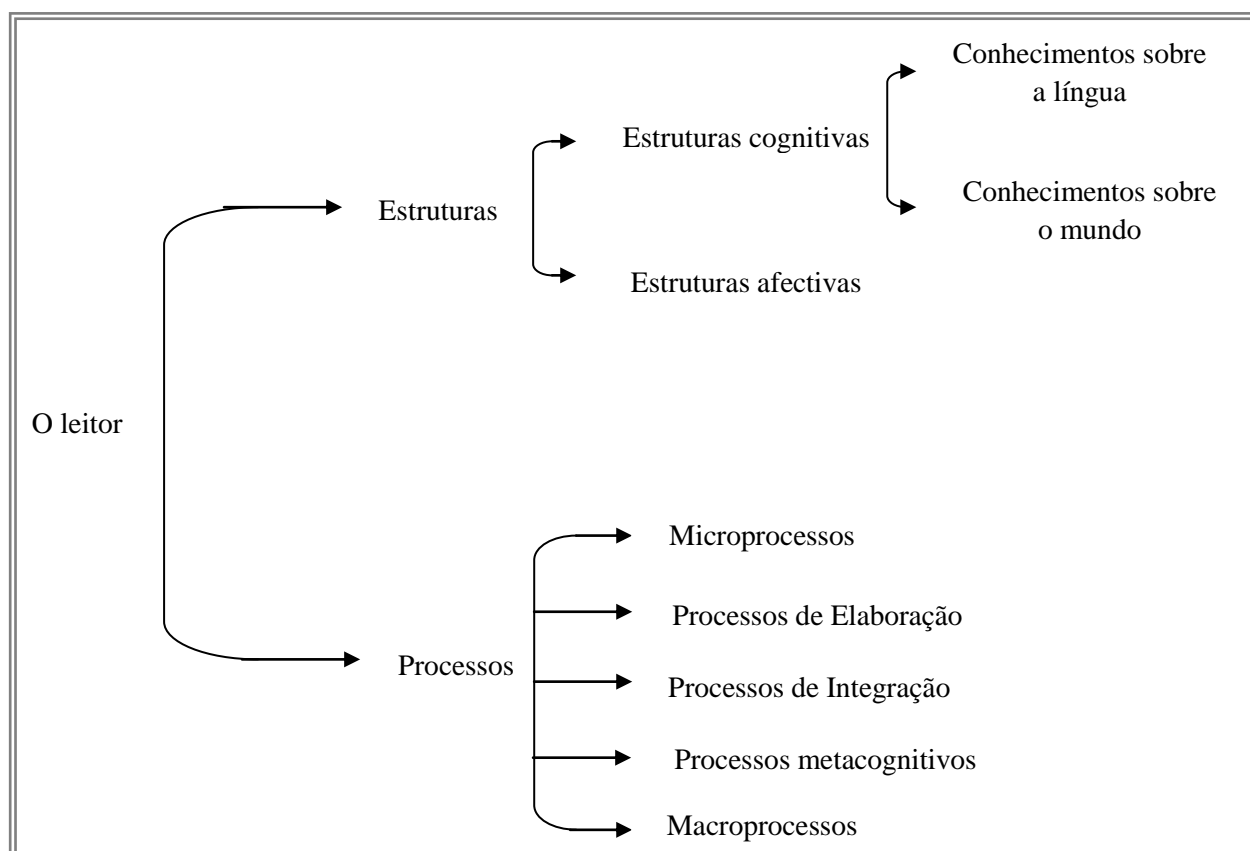


Figura 5 – As componentes da variável *leitor* de Giasson (1993).

Vejamos, agora, cada uma das partes constituintes do modelo no âmbito do processo do leitor.

Quanto às estruturas, distinguem-se as cognitivas e as afectivas. As cognitivas dizem respeito aos conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo.

Quanto aos conhecimentos sobre a língua distinguem-se os fonológicos, os sintácticos, os semânticos e os pragmáticos.

No âmbito dos conhecimentos sobre o mundo, vejamos a citação de Adams e Bruce (1982:23), encontrada em Giasson (1993):

A compreensão é a utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento. Sem conhecimentos anteriores, um objecto complexo, como um texto, não é apenas difícil de interpretar, para falar com rigor, ele não tem significação.

De facto, os conhecimentos que a criança adquiriu sobre o mundo que a rodeia constituem um factor importantíssimo na compreensão dos textos que irá ler. Na realidade, a compreensão na leitura não acontece se não existir nada com que o leitor possa relacionar a nova informação oferecida pelo texto. Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos prévios sobre o assunto).

A investigação tem vindo a demonstrar que os conhecimentos anteriores têm influência na compreensão do texto e na aquisição de conhecimentos novos. Os alunos que retêm mais informações e que as compreendem melhor são os que possuem conhecimentos anteriores mais desenvolvidos.

Desta forma, podemos afirmar que quantos mais conhecimentos os alunos tiverem adquirido, mais possibilidades terão de sucesso na leitura. As crianças que tiveram experiências ricas a nível cultural (visitas a museus, idas ao teatro...) estarão mais aptas para ler textos. Mas, as experiências só por si não são suficientes, é necessário que as crianças falem das suas experiências, de modo a aumentarem e desenvolverem o seu vocabulário. Posteriormente, esses conhecimentos poderão ser utilizados para a compreensão textual.

Mas, os esquemas são importantíssimos no âmbito da leitura.

Os esquemas dividem-se em estruturas afectivas e esquemas propriamente ditos.

Vejamos, nesta parte do estudo a classificação dos processos encontrada em Giasson.

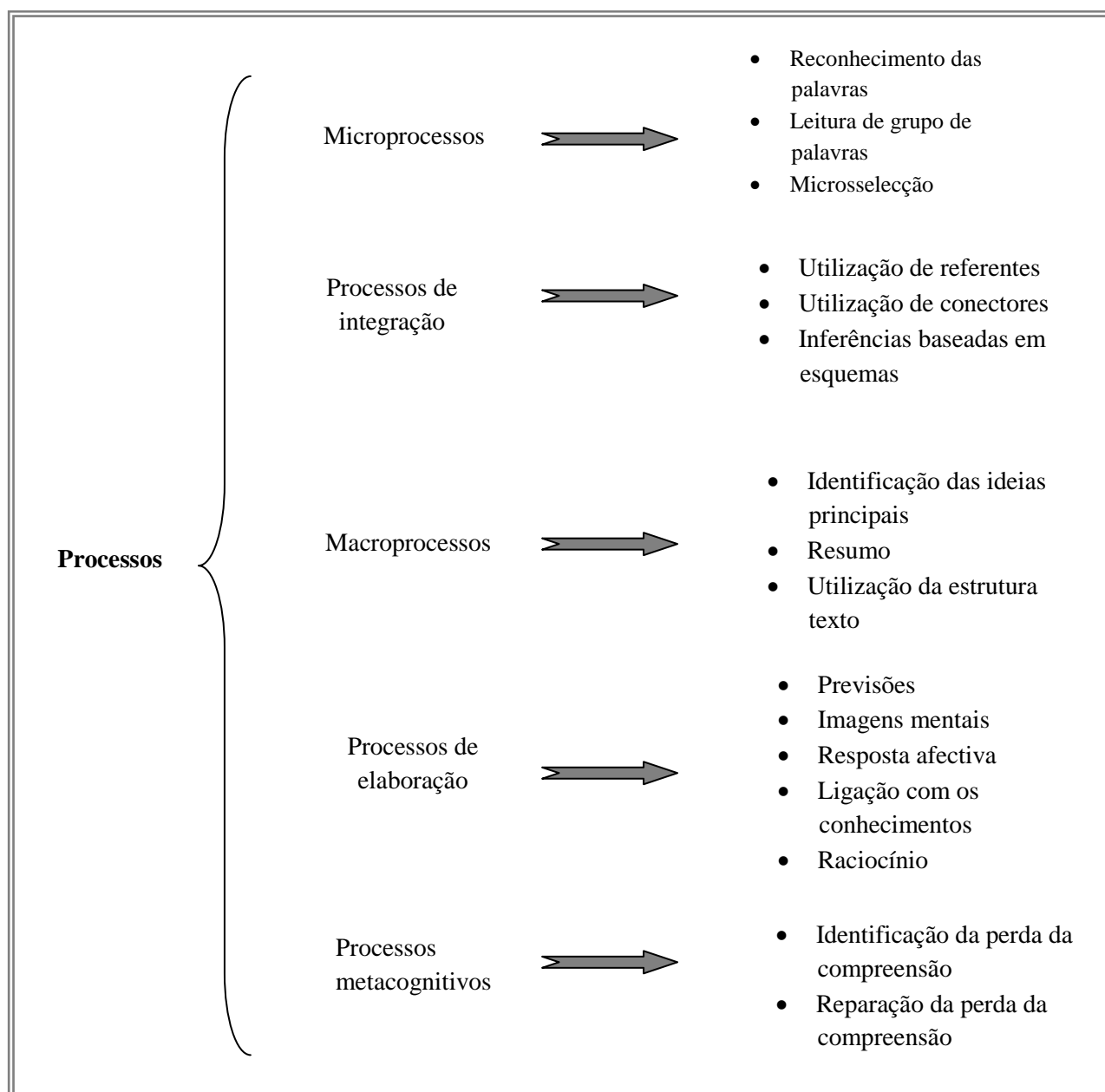


Figura 6 – Processos de leitura e suas componentes de Giasson (1993).

Eis cada um caracterizado ao pormenor.

- **Microprocessos** – Servem para compreender uma informação contida numa frase; o leitor faz o reconto do texto utilizando a mesma estrutura sintáctica e semântica que o autor.

- **Processos de integração** – Estes processos têm como função efectuar ligações entre as proposições ou as frases; o leitor produz um enunciado que liga duas proposições do texto.
- **Macroprocessos** – Orientam-se para a compreensão global do texto, para as conexões que permitem fazer do texto um todo coerente; o leitor procede a um resumo ou a uma generalização que junta várias proposições do texto.
- **Processos de elaboração** – São os que permitem aos leitores ir para além do texto, efectuar inferências que o autor não efectuou; o leitor emite uma opinião sobre o texto. Completa uma proposição do texto relacionada com os seus conhecimentos prévios.
- **Processos metacognitivos** – Os processos metacognitivos orientam a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação em si. O leitor revela reflexões que demonstram que está envolvido num processo de pesquisa da compreensão e de auto-avaliação.

### 3.5.1. A Variável Texto

O texto constitui a última variável do modelo de compreensão. Já foi demonstrado que os leitores se comportam de forma diferente consoante os textos que se lhes apresentam.

O autor propicia diferentes intenções, pode persuadir, informar, ou distrair.

A estrutura do texto diz respeito ao modo como as ideias se organizam, enquanto que o conteúdo remete para o tema, para os conceitos apresentados no texto. Desta forma, o autor seleccionará uma estrutura de texto que veicule o conteúdo que quer transmitir.

Marshall (1984), citado em Giasson (1993), propõe um modelo de classificar os textos que representa os dois pólos de comunicação: a estrutura do texto e a intenção de comunicação.

No que se refere à estrutura distingue duas categorias:

- Os textos que apresentam uma sequência;
- Os textos que tratam de um tema.

- Quanto às intenções de comunicação salienta três:
- Agir sobre as emoções do leitor;
- Agir sobre os comportamentos do leitor;
- Agir sobre os conhecimentos do leitor.

Neste âmbito, o texto é uma peça fundamental no modelo de ensino explícito para a leitura.

Segundo Giasson, se o texto contém uma sequência temporal é necessário evidenciar a intenção do autor. Se o autor quiser agir sobre a sensibilidade, o texto será narrativo (conto, lenda, romance...), se quiser actuar sobre os comportamentos, o texto será directivo (instruções, receitas...), se quiser visar os conhecimentos, teremos um texto informativo. Neste caso, o melhor exemplo será o do texto que narra acontecimentos históricos.

Quando um texto está organizado em função de um tema, se a intenção do autor for influenciar os sentimentos, teremos textos poéticos (um poema sobre o amor, sobre a vida...). Se a intenção for actuar sobre os comportamentos, os textos serão persuasivos ou incitativos (um texto contra o tabagismo...). Por último, se a intenção do autor for agir sobre os conhecimentos, os textos serão informativos (um texto sobre os planetas, a poluição...).

A autora apresenta-nos a seguinte grelha de classificação:

FUNÇÕES	FORMA	
	Sequencia Temporal	Tema
Agir sobre as emoções	Texto narrativo	Texto poético
Agir sobre o comportamento	Texto directivo	Texto incitativo
Agir sobre os conhecimentos	Texto informativo (com sequência)	Texto informativo

**Quadro 1 – Funções do texto: (adaptado de Marshall, 1984 cit. por Giasson, 1993).**

No âmbito do contexto a autora divide-o em três tipos de contextos:

- **Psicológico** – que depende da maneira como o leitor aborda o texto;
- **Social** - que remete para as produções entre os seus pares;
- **Físico** – que compreende as condições materiais em que se desenrola a leitura.

Quanto ao contexto psicológico, refere-se às condições textuais de cada leitor, ou seja, ao seu interesse pelo texto que vai ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura. Destas condições, a mais importante é a intenção de leitura.

O que o leitor vier a compreender e a reter em relação ao texto lido é influenciado pela forma como aborda o texto.

O contexto social remete para as formas de interacção que se podem elaborar no decorrer da actividade entre o leitor e o professor ou entre ele e os seus pares.

Já foi demonstrado que um aluno que fizer uma leitura silenciosa terá mais hipóteses de compreender melhor o texto do que um aluno que o lê em voz alta, perante um grupo (Holmes, 1985), citado em Giasson, (1993). Verificou-se igualmente que os alunos que trabalhavam juntos, para melhorarem a compreensão de um texto, retinham mais informações do que os que trabalhavam sozinhos (Dansereau, 1987), cit. em Giasson, (1993).

O contexto físico engloba todas as condições materiais que envolvem a leitura. Estes factores não actuam apenas sobre a leitura mas também sobre todas as aprendizagens escolares.

## **CAPÍTULO IV- PROJECTO**

### **PROMOVER A LEITURA - “UM LOBO CULTO”**

#### **4.1. OBJECTIVOS**

---

- Desenvolver competências em leitura;
- Desencadear emoções;
- Desenvolver o imaginário;
- Desenvolver o pensamento crítico;
- Desenvolver a fluência na leitura;
- Desenvolver o ensino explícito da leitura.

## 4.2. INTERVENIENTES

---

- Professor;
- Turma.

### 4.2.1. Caracterização da Turma

A turma R1A, de primeiro ano de escolaridade, é constituída por vinte e dois alunos. Quatro dessas crianças entraram para a escola com cinco anos, tendo as restantes seis anos. Desses alunos, doze são do sexo feminino e dez do sexo masculino.

A representante de Encarregados de Educação desta turma é a mãe do aluno António Venâncio.

Os alunos são provenientes de diferentes meios sócio económicos, porém a maioria provém de uma classe média/alta.

A maior parte dos encarregados de educação possui uma situação financeira estável ou mesmo boa, três deles possuem o grau de mestre, doze possuem licenciatura, dois o bacharelato, treze o ensino secundário e os restantes possuem desde o primeiro até ao terceiro ciclo.

Existem alguns problemas do foro familiar com determinados alunos. Tem-se notado, quer nos alunos, quer nas famílias, falta de perspectivas para o futuro e de acompanhamento das crianças quer na vida familiar, quer na vida escolar. Sete destas crianças não têm um ambiente familiar muito estável. São filhos de pais separados, que ora estão em casa da mãe, ora estão em casa do pai, ou ainda com os avós, o que dificulta o seu acompanhamento a nível escolar.

A turma é caracterizada por alguma heterogeneidade no que diz respeito à aprendizagem.

Podemos destacar já a aluna Raquel Rocha Soares visto não estar a acompanhar o processo de aprendizagem. É uma criança bastante imatura e revela dificuldades de visão. Têm de ser planificadas para esta criança actividades diferenciadas com um ensino mais individualizado, visto ser quase impossível a criança trabalhar sozinha.

Exprime-se de uma forma pouco clara e pouco audível. Ainda não identifica todas as vogais.

Foi elaborado um relatório, para o Serviço de Psicologia do Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã.

Destacamos também a aluna Beatriz Duarte Januário, que tem dificuldades na aprendizagem, porque revela uma enorme falta de atenção/concentração. Não consegue estar sossegada no lugar. Tudo serve de pretexto para se distrair. Foi elaborado um relatório e, a Beatriz vai ser acompanhada nas consultas de pedopsiquiatria.

O Yuri Martinho apenas chegou à escola em meados de Outubro. Existe no seu processo um documento comprovativo de que ele residia na Suíça e que só nessa altura integraria a turma. Revela dificuldades de integração pois não conhece ninguém na escola e, também tem dificuldades em se exprimir oralmente.

O resto do grupo encontra-se a acompanhar o processo de ensino/aprendizagem, embora se destaquem por motivos de falta de atenção, de falta de interesse, imaturidade e falta de acompanhamento dos encarregados de educação, os alunos, Adriano, Miguel e Marco.

O Adriano chega sistematicamente atrasado à escola, (entre as nove horas e trinta minutos e as dez horas). A mãe trabalha e estuda e, o tempo que lhe dedica é escasso. O pai vive em África. No caso do Marco, não se nota qualquer tipo de participação da mãe na vida escolar nem no acompanhamento dos seus trabalhos. Quando fica com o pai, o comportamento é idêntico.

A turma tem um comportamento razoável mas, por terem ritmos de trabalho tão diferentes, por vezes existem dificuldades em gerir o tempo com a turma no geral. É necessário os alunos interiorizarem que têm que aprender a ser mais autónomos no seu trabalho e a não dependerem tanto da ajuda da professora. Nota-se em vários alunos uma grande imaturidade.

## 4.3. CONTEXTOS: A ESCOLA

---

### 4.3.1. Caracterização da Escola

A escola do Rodrigo está situada na freguesia da Conceição e iniciou a actividade em Março de 1951. Ela surgiu devido à necessidade que se criou ao construir o Bairro do Rodrigo. Um bairro de trabalhadores da indústria têxtil.

Esta freguesia é a primeira da cidade, das quatro que a constituem. Foi criada através de decreto de 19 de Fevereiro de 1851, inicialmente com o nome de São Francisco e posteriormente de Conceição da Covilhã. A sua história, no entanto, está intimamente ligada à cidade da Covilhã, tanto como a das outras freguesias, já que lhe pertenceu desde o início.

A população, de cerca de 7684 habitantes, dedica-se essencialmente à indústria de lanifícios, construção civil e pequeno comércio. Possui algumas colectividades tais como: Clube Desportivo da Covilhã, Grupo Educação e Recreio Campos Melo, Grupo Instrução e Recreio do Rodrigo, Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários da Covilhã, Grupo de Intervenção Cultural da Covilhã, entre outros...

Esta escola possui boas vias de acesso e o edifício está em bom estado de conservação, pois foi remodelado e ampliado no ano de 2003.

A escola é constituída por oito salas de aula, as quais possuem três amplas janelas com bom arejamento e luz. Depois das obras de ampliação ficou com mais três salas pequenas – uma para a coordenação, outra para atendimento aos pais e encarregados de educação e sala de professores. As casas de banho também foram remodeladas.

Existe outra sala onde funciona o ATL. Possui biblioteca e um polivalente e, está equipada com aquecimento central a gás e ar condicionado.

A escola é frequentada por cento e oitenta e seis alunos, os quais são filhos de funcionários públicos, técnicos de indústria, profissões liberais, quadros médios da

indústria, do comércio e operários. As oito turmas existentes funcionam com cerca de vinte e quatro alunos cada, perfazendo um total de cento e oitenta e seis alunos.

#### **4.4. PROJECTO CURRICULAR DE TURMA**

---

Quando trabalhamos, recorremos ao Projecto Curricular de Turma onde inserimos as nossas actividades.

Vejamos, então, esta articulação:

...é a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. (Roldão, 1999)

O Projecto Curricular de Turma é o documento que estabelece o conteúdo programático a desenvolver ao longo de um ano escolar, junto de cada turma, decorrente do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

Tem por referência o Currículo Nacional, o Projecto Curricular de Escola, o Regimento Interno, a Lei de Bases do Sistema Educativo e a legislação em vigor. Visa assegurar a adequação do Currículo ao perfil da turma.

Abandonada a concepção de aprendizagem levada a cabo pela escola tradicional, urge reformular os métodos de ensino, de acordo com as necessidades da sociedade contemporânea e das crianças em questão.

É neste sentido que se constrói este Projecto, tentando promover uma aprendizagem activa e harmoniosa dos alunos, respeitando os seus saberes, as suas vivências, os seus interesses pessoais e os seus diferentes ritmos.

É de grande importância o envolvimento e a colaboração activa dos pais/encarregados de educação, para que haja um maior sucesso no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos.

O Projecto Curricular de Turma obedece ao tema “ À Descoberta dos Livros”.

A implementação deste projecto visa promover o gosto pela leitura, o interesse pelos livros, pelas histórias, pelas imagens e pela ficção.

É fundamental promover acções e actividades que tenham como objectivo estimular o prazer da leitura, o gosto por ter um livro na mão e poder folhear as suas páginas em busca de novas aventuras.

Torna-se tarefa difícil estimular as crianças para a leitura quando os momentos de lazer são disputados pela televisão, pelos jogos de computador e pela internet, que cativam de uma forma mais rápida o interesse das crianças. É nossa intenção alargar o leque de escolhas para que se possam divertir e ao mesmo tempo se desenvolverem.

Este projecto, foi elaborado com vista a trabalhar a cultura dos livros nas crianças, proporcionando-lhes momentos e vivências que as motivem a descobrir o mundo que as rodeia.

Estimular uma criança para a leitura é desenvolver-lhe um bom hábito para toda a vida, que se irá revelar crucial no seu sucesso escolar e, mais tarde na sua vida profissional.

De acordo com a idade dos alunos, já referida na caracterização da turma, as actividades e estratégias definidas serão variadas e adequadas à faixa etária em questão.

É um trabalho estimulante, cujos resultados nos iremos aperceber ao longo do ano lectivo.

Os livros são uma fonte de diversas competências. Saber ler e demonstrar curiosidade e interesse pela leitura, tornou-se num bem essencial para o mundo que nos rodeia. É de salientar, a importância de no primeiro ano de escolaridade, familiarizar as crianças com os livros e despertar nelas o gosto pela leitura.

É urgente desenvolver a literacia dos nossos alunos. É urgente incentivar a capacidade criadora da criança, valorizando a sua natural tendência para o fantástico/imaginário.

É importante que nesta nova etapa da vida, se criem as condições necessárias para que a criança se sinta motivada para aprender.

A família deverá ser o pilar fundamental na educação e na formação da criança, mas, cabe à escola, nomeadamente ao professor, desempenhar o papel pedagógico de preparar a criança para a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre, solidário e consciente dos desafios que a esperam.

Com o objectivo de promover a auto-estima e a auto-confiança, pretende-se desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita e estimular a autonomia, a criatividade e a reflexão.

Os livros são a metade  
Dos sonhos que tu tens,  
São a tua liberdade  
E o maior dos teus bens  
Porque tendo a tua idade  
Têm tudo o que tu tens.

(*Ler Doce Ler*, José Jorge Letria, 2004)

Sabendo da necessidade que os alunos têm de ser bons leitores para se tornarem, mais tarde, cidadãos activos, críticos, participativos e responsáveis na sociedade e, sabendo-se que a leitura tem ao longo dos anos adquirido um significado mais abrangente ultrapassando a sua dimensão funcional e situando-se no campo da compreensão, decidimos seleccionar este tema para o projecto, depois de termos verificado que as crianças não possuem hábitos de leitura e que não faz parte da rotina de muitos pais contar histórias aos filhos.

Desta forma, o desenvolvimento deste projecto visa incentivar e motivar para a leitura tentando desenvolver a capacidade das crianças, desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e reflectir sobre eles.

Tendo como base o Plano Nacional de Leitura, estão integradas as seguintes obras no Projecto:

*João e o pé de Feijão*, (sem autor) - 1º Período

*Olá, eu sou um livro!*, de Rui Grácio - 2º Período

*A mosquito*, de Inês Oliveira - 3º Período

**Dificuldades Detectadas:**

- Ausência de hábitos de leitura.
- Dificuldade na expressão oral.
- Falta de fluência vocabular.
- Falta de autonomia.

- Falta de atenção/concentração.
- Imaturidade.

**Os objectivos gerais deste projecto são os seguintes:**

- Criar o gosto pela leitura, verificando a eficácia de um conjunto de estratégias e actividades utilizadas;
- Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de grupo;
- Criar novos leitores, ouvindo e contando histórias, utilizando novos recursos, como a expressão corporal e outras actividades lúdicas;
- Desenvolver os níveis de compreensão da leitura;
- Contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e criativo;
- Promover o sucesso educativo e pessoal;
- Fomentar situações de diálogo e de debate;
- Valorizar os bons leitores;
- Promover a transversalidade nas aprendizagens e a interdisciplinaridade;
- Descobrir a importância da leitura.

**Como objectivos específicos, o presente projecto visa:**

- Desenvolver a capacidade criativa;
- Flexibilizar e dinamizar actividades relacionadas com a leitura;
- Proporcionar a auto-confiança, a autonomia e a realização pessoal;
- Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza;
- Facultar processos de aprender a aprender;
- Desenvolver o gosto pela leitura, pela escrita, pela linguagem oral, aumentando a capacidade de comunicação criativa;
- Relacionar-se com o livro de uma forma lúdica, de modo a despertar o interesse pelo livro e pela leitura;
- Promover a leitura de obras variadas, de forma a que as crianças encontrem respostas para as suas dúvidas, interesses e expectativas;
- Valorizar o património oral;

- Desenvolver a fluência da leitura;
- Respeitar a pontuação de um texto;
- Treinar a entoação;
- Desenvolver a descrição;
- Desenvolver a expressão oral.

**Estratégias/Actividades a desenvolver:**

- Conto e leitura individual dos livros de histórias;
- Trabalhos de ilustração;
- Recolha de imagens;
- Leitura em voz alta;
- Leitura silenciosa;
- Leitura dialogada;
- Momentos de expressão dramática;
- Leitura integral de obras de literatura infantil;
- Visitas semanais à Biblioteca da escola;
- Realização de actividades de expressão artística.

**4.5. A OBRA: *Um Lobo Culto* com texto de Becky Bloom e ilustrações de Pascal Biet – breve resenha**

---

Esta obra é bastante interessante quer do ponto de vista da história, quer da ilustração.

Retrata-nos a vida de um lobo esfomeado que procurava desesperadamente alimento. Assim, dirigiu-se a uma quinta à procura de comida. Pulou a cerca, mas deparou-se com uma quinta diferente das demais, pois era uma quinta onde os animais ocupavam o seu tempo livre a devorar livros: eram animais educados.

Trataram o lobo com desprezo e empurraram-no para fora da quinta. O lobo que até então nunca fora tratado daquela forma, resolveu aprender a ler.

Deste modo, decidiu ir para a escola. Esforçou-se bastante e aprendeu a ler. Posteriormente, voltou à quinta, pulou a cerca e leu um livro aos outros animais. Mas, como era uma leitura sem entoação, sem ênfase, eles não gostaram e nem sequer os conseguiu impressionar.

Desta vez, foi direito à biblioteca. Leu imensos livros e treinou até ser capaz de ler sem parar.

Então, regressou novamente à quinta. Bateu à porta e começou a ler-lhes a história “Os três porquinhos”.

Os animais acharam que ele tinha melhorado mas não o suficiente para ser um bom leitor, pois precisava melhorar a entoação e fazer adequadamente as pausas.

O lobo foi-se embora, mas nem por um momento pensou em desistir. Contou o pouco dinheiro que tinha e foi à livraria mais próxima comprar um belo livro de histórias.

Leu-o dia e noite, letra por letra e linha por linha. De certeza que agora os animais da quinta não poderiam deixar de o admirar.

Voltou à quinta e, para se fazer anunciar, tocou a campainha do portão. Estendeu-se no chão e começou a ler o livro de histórias: leu com confiança e entusiasmo. Mal acabava de ler uma história, os animais da quinta pediam-lhe para contar outra.

E o lobo leu uma história atrás da outra. Os animais escutavam com entusiasmo deliciando-se ao ouvi-lo.

No final, tornaram-se contadores de histórias e grandes amigos.

#### **4.5.1. Justificação da Obra**

Foram várias as razões que nos levaram a seleccionar a obra “Um lobo culto”. A primeira prende-se com o facto de se tratar de um lobo que habitualmente era tido como um animal feroz e nesta perspectiva aparece como um lobo culto, um lobo instruído, um lobo que gosta de ler.

A segunda razão prende-se com os temas oferecidos na obra e que passamos a apresentar no quadro que se segue:

TEMAS	JUSTIFICAÇÃO	CITAÇÃO	PÁGINAS
<b>DISCRIMINAÇÃO</b>	O lobo é demasiado grosseiro e inculto.	“Esta quinta é para animais educados.”	11
		“Ainda tens de comer muita batata.”	14
<b>CIDADANIA</b>	Este lobo tornou-se num animal culto que sabe o valor da leitura.	“Vou também aprender a ler! E lá foi ele para a escola.”	12
<b>AMOR</b>	Pela literatura, pela vida.	“...e foi à livraria onde comprou um belo livro de histórias.” “...ia lê-lo dia e noite.”	20
<b>MORALIDADE/ÉTICA</b>	O lobo passa a ser admirado pelos animais da quinta.	“Havia de ler tão bem que os animais da quinta não poderiam deixar de o admirar.”	20
		“Estava feliz por ter aqueles amigos.”	27
<b>LITERATURA</b>	É a fonte inesgotável de aprendizagem; Efectiva a imagem da coragem; da honra; da esperança; da vida.	“Podíamos tornar-nos contadores de histórias.” Podíamos viajar pelo mundo fora.”	27
<b>ESPERANÇA</b>	O lobo, mesmo com tentativas frustradas, sente sempre esperança de conseguir o seu objectivo.	“Agora já devo estar bom para eles.”	16
		“Mas o lobo não ia desistir.”	20

Quadro 2- Temas contidos na obra (adaptado de Gisela Silva, in Azevedo, 2007).

Face ao exposto, procedemos à apresentação das actividades sobre a obra supracitada:

## 4.6. ACTIVIDADES

---

- **Actividade 1** – Pré-leitura ou antecipação de sentidos com apresentação de uma casa feita em cartão e máscaras recorrendo à activação do conhecimento;
- **Actividade 2** – Durante a leitura  
Leitura e exploração do texto com recurso ao tapete narrativo e às respectivas personagens;
- **Actividade 3** – Pós-leitura  
Momento de confirmação, ou não, de expectativas e de reorganização de ideias.

### 4.6.1. Planificação

**Duração:** a obra vai ser desenvolvida em quatro momentos, tendo cada momento a duração de uma hora.

**Público alvo:** 22 alunos do 1º ano de escolaridade.

**Organização:** trabalho individual e em grupo.

**Material:** casa feita em cartão, máscaras, tapete narrativo fichas de trabalho, lápis de cor e personagens.

## 4.6.2. Desenvolvimento

### PRÉ-LEITURA – PRIMEIRO MOMENTO

As actividades de pré-leitura têm como principais objectivos:

Activar e construir a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais, como a capa, a contracapa, a lombada, o título, as ilustrações, incentivando-o a expressar as suas ideias e a partilhar com o grupo as suas experiências. Este diálogo, para além de favorecer a participação oral, contribui para o desenvolvimento da linguagem, beneficiando da partilha dos comentários do grupo, alargando, assim, os seus próprios conhecimentos, contribuindo para um maior enriquecimento do grupo, na medida em que o leque de experiências e vivências do mesmo será, com certeza, mais alargado e a partilha mais proveitosa.

Despertar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura é outra das finalidades das actividades de pré-leitura, e faz-se através do levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra, que serão ou não confirmadas, no momento da leitura.

Quanto ao primeiro momento, (pré-leitura), esperamos conseguir desenvolver as seguintes competências:

COMPETÊNCIAS	DESCRITORES DE DESEMPENHO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escutar para aprender e construir conhecimentos.</li> <li>• Falar para aprender (aprender a falar, construir e expressar conhecimento).</li> <li>• Participar em situações de interacção oral.</li> <li>• Ler para aprender.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder a questões acerca do que ouviram.</li> <li>• Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.</li> <li>• Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</li> <li>• Usar a palavra de uma forma clara e audível.</li> <li>• Participar em actividades de expressão orientada respeitando regras: <ul style="list-style-type: none"> <li>-ouvir os outros;</li> <li>-esperar a sua vez;</li> <li>-respeitar o tema;</li> <li>-antecipar conteúdos;</li> <li>-mobilizar conhecimentos prévios.</li> </ul> </li> </ul>

**Quadro 3 - Competências a desenvolver na (pré-leitura), primeiro momento: (Programas de Português do Ensino Básico, 2009).**

**MOTIVAÇÃO:** Observação de uma casa feita em cartão. (anexo1)

É usada a estratégia da cesta literária, (neste caso apresentamos uma casa feita em cartão).

A cesta literária é um objecto no qual se colocam adereços considerados relevantes no contexto da obra. Esta é uma actividade simples, mas bastante eficiente, pois não só

desperta a curiosidade e motiva as crianças para a obra que irá ser lida, como as ajuda a fazer inferências.

Serão feitas perguntas aos alunos sobre o local onde poderá existir uma casa parecida com aquela.

Da caixa irão ser retirados máscaras que são as personagens da história, pela seguinte ordem: lobo, porco, vaca e pato. (anexo 2)

Ao retirar a personagem do lobo, será perguntado aos alunos qual será a história, activando, deste modo, os seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Este momento proporciona a activação dos seus conhecimentos intertextuais quer sobre os contos tradicionais; quer sobre a figura do lobo; o seu papel; os seus hábitos, as suas características...

A presença de um lobo desconhecido contribui igualmente para despertar o interesse e a curiosidade sobre o texto que vão conhecer.

À medida que se retiram as restantes personagens, as crianças vão verificar que elas não fazem parte das histórias tradicionais que anteriormente enumeraram.

Seguidamente e recorrendo à técnica do *book talk* serão apresentadas e exploradas, a capa, a contracapa, as guardas e a folha de rosto para que os alunos consigam antecipar o conteúdo da história. (anexo 3)

Como se trata de um livro com elementos paratextuais bastante ricos, nomeadamente a capa e as guardas o *book-talk* pode revelar-se uma boa técnica de aproximação à obra e à leitura. O seu objectivo principal é suscitar a curiosidade do leitor para o texto em causa, apelando à sua cooperação interpretativa.

Através da observação das personagens e suas expressões evidentes na capa e nas guardas, as crianças poderão ainda activar quadros intertextuais, como outras histórias onde as personagens também sejam lobos e outros referenciais da sua competência enciclopédica.

Os alunos irão descobrir qual será a personagem principal.

Na fase de pré-leitura colocámos algumas questões e tivemos em conta os seguintes níveis de desempenho:

QUESTÕES	NÍVEIS DE DESEMPENHO
Onde existem estas casas?	Faz inferências criativas Selecciona vocabulário Identifica espaços Participa no debate Desenvolve a imaginação Desenvolve a fantasia Desenvolve o sentido estético
Onde se passará a história?	
Que animais existem nas quintas?	
Quais são as personagens da história?	
Qual é a personagem principal?	
De que falará a história?	
Como era o lobo?	
Como ficou depois o lobo?	

**Quadro 4 - Questões colocadas aos alunos e respectivos níveis de desempenho:**  
(adaptado de Sardinha, 2009).

### AVALIAÇÃO

Em relação ao primeiro momento do desenvolvimento do nosso projecto, conseguimos, através de observação directa, constatar que os nossos alunos permaneceram durante esta actividade, motivados, participando activamente em todas as questões levantadas.

O diálogo foi muito participado e enriquecedor.

Relativamente à primeira e à segunda pergunta oito alunos disseram que a casa existia numa floresta e a história se passava na floresta. Três alunos referiram que era no bosque e onze que seria numa quinta. Todos enumeraram vários animais que se encontram nas quintas.

Identificaram com facilidade as personagens da história e a personagem principal.

Dezasseis crianças afirmaram que a história falava de um lobo que lia livros e seis alunos disseram que era uma história de quatro amigos.

Quando observaram as guardas no início do livro, disseram que o lobo estava triste porque não tinha amigos, que tinha fome e que era mau. Sobre as guardas do final do livro afirmaram que o lobo tinha ficado bom (até sentava meninos ao colo), era amigo dos animais e das crianças. Lia para todas histórias bonitas.

### PRÉ-LEITURA- SEGUNDO MOMENTO

Em relação ao segundo momento, (pré-leitura), pretendemos atingir as seguintes competências:

COMPETÊNCIAS	DESCRITORES DE DESEMPENHO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Participar em situações de interação oral.</li><li>• Ler para aprender.</li><li>• Escutar para aprender e construir conhecimento.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participar em actividades de expressão orientada respeitando regras:<ul style="list-style-type: none"><li>-antecipar conteúdos;</li><li>-mobilizar conhecimentos prévios.</li></ul></li><li>• Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação.</li></ul>

**Quadro 5- Competências a desenvolver na (pré-leitura), segundo momento:  
(Programas de Português do Ensino Básico, 2009).**

Será distribuída aos alunos uma ficha onde irão através do desenho, transmitir como imaginam o lobo da nossa história e o lobo das histórias tradicionais. A ficha é constituída pelos seguintes parâmetros: comparação entre os lobos. (anexo 4)

Posteriormente, vão ilustrar o local onde pensam que vivem esses animais, onde o lobo teria aprendido a ler e para que animais leria. A ficha é constituída pelos seguintes parâmetros: desenhos relativos às vivências dos lobos. (anexo 5)

### **AVALIAÇÃO**

Quanto ao segundo momento, surgiram trabalhos com bastante imaginação e criatividade.

Os alunos conseguiram transmitir de uma forma bastante concreta, as semelhanças e as diferenças entre os lobos que já conheciam dos contos clássicos e, este novo lobo, que embora desconhecido, já conseguiam retratar quer física quer psicologicamente.

Também representaram com precisão o local onde pensam que a história se passará, onde o lobo aprenderia a ler e, os amigos para quem iria ler as suas histórias.

Pudemos verificar que foi um trabalho realizado com gosto em que as crianças sentiram necessidade de explicar todos os pormenores da sua ilustração.

### **DURANTE A LEITURA- TERCEIRO MOMENTO**

As actividades durante a leitura têm como objectivo desenvolver as seguintes competências:

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

É durante a leitura que o aluno mais se envolve com o texto estabelece conexões, questiona, “preenche os espaços em branco” (Eco, 2003, cit em Pontes e Barros, 2007).

Tal como refere Azevedo (2006), cruza a informação do texto com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual.

Estas actividades possibilitam respostas pessoais face ao texto, o que vem valorizar o conhecimento e o contributo de todos os alunos e, de cada um em particular, uma vez que, na perspectiva de Mendoza Fillola (2004:83)

el texto cobra nueva vida cada vez que se inserta en nuevos y múltiples contextos de lectores diversos, presentes y futuros. La recepción y apropiación de un texto a través de la lectura es la actualización de su significado por un lector.

No terceiro momento, (durante a leitura), é nossa intenção desenvolver as seguintes competências:

COMPETÊNCIAS	DESCRITORES DE DESEMPENHO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Escutar para aprender e construir conhecimentos.</li><li>• Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprender o sentido global do texto ouvido.</li><li>• Distinguir texto e imagem.</li><li>• Identificar as funções da leitura.</li><li>• Identificar o tema central.</li><li>• Localizar a informação pretendida.</li></ul>

**Quadro 6- Competências a desenvolver durante a leitura, terceiro momento:  
(Programas de Português do Ensino Básico, 2009).**

Os alunos irão sentar-se no chão fazendo uma roda. No meio será colocado um tapete narrativo. O tapete é constituído pelos seguintes parâmetros: a cidade onde existe

a escola e a biblioteca, a quinta com a casa, árvores, a cerca à volta e o estendal da roupa. (anexo 6)

O tapete narrativo convida a criança a sonhar, interagindo com a história, de uma forma lúdica, conduzindo a criança ao prazer da leitura.

Partindo da ideia original do projecto “Racontetapis”, originário da França cuja autora é Clothilde Fougeray, e tendo como objectivo a transmissão do prazer de ler, pensamos que, o tapete narrativo surge como “un pont entre l’ enfant et le livre, un concept à portée pédagogique” (Hammam, 2008 cit. em Macedo e Soeiro, 2009).

O tapete narrativo dinamiza com vivacidade os conteúdos narrativos do livro, pela leitura efectuada, pelo escutar da história e pelo manuseamento das personagens no espaço cénico. A exploração táctil e visual patente nos tapetes narrativos possibilita o desenvolvimento da sensibilidade estética e promove o desejo de ler. A textura do tecido dos tapetes proporciona um ambiente descontraído, mágico e emocionante, provocando uma completa vivência do conto. A organização da história naquele espaço é uma forma de transferir o texto para um espaço em miniatura perfeitamente compreensível para as crianças.

Estes tapetes dão oportunidade às crianças de verem, de tocarem, de compreenderem e até de sentirem o conforto que o tecido pode proporcionar e, em simultâneo, desencadear fantásticas emoções que o conto tem para lhes oferecer.

A leitura da história é feita pela professora, que, em simultâneo retira as personagens da casa de cartão e as coloca no tapete narrativo. (anexo 7)

Diálogo com os alunos e comparação com as antecipações que eles fizeram, anteriormente, na pré-leitura.

## AVALIAÇÃO

Durante a leitura da narrativa as crianças estiveram muito atentas.

Nos seus rostos estava estampada felicidade, alegria e entusiasmo.

Participaram activamente no diálogo, relembando o que tinham referido acerca da obra antes de a conhecerem e, com achavam que iria continuar a história.

Passamos a transcrever alguns dos comentários das crianças:

- “Professora, ficava todo o dia a ouvir-te contar a história.”
- “Nós tínhamos razão, o lobo ficou bom.”
- “Tem muitos amigos.”
- “Eu gostei da história porque o lobo é bom e não morreu.”
- “Nós adivinhamos, a história passou-se numa quinta.”
- “Ontem ensinei ao meu pai que estas folhas se chamam guardas, ele não sabia.”
- “ Eu também disse à minha mãe todas essas coisas que aprendi e, ela disse-me que parecia uma professora.”
- “Amanhã vou trazer um livro para tu contares a história. Tu contas muito bem as histórias.”
- “O lobo, depois de ir à escola, ficou muito educado.”
- “Quando começou a ler arranjou muitos amigos.”
- “Depois foram viajar para muitos países para contarem histórias.”
- “Ficaram amigos para sempre.”

### **PÓS-LEITURA - QUARTO MOMENTO**

Estas actividades têm por objectivos:

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

As actividades de pós-leitura possibilitam ao aluno reflectir de forma crítica sobre o texto, possibilitam o diálogo entre o texto e o leitor, tornando-o construtor activo de significados textuais (Azevedo, 2006).

Estas actividades podem também proporcionar experiências de escrita. Afinal, ler, escrever, ouvir e falar, são habilidades linguísticas interligadas e que se apoiam mutuamente.

Nestas actividades, de escrita, devem evitar-se as de exploração gramatical ou tipo “ composição e/ou resumo”, porque em nada irão contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Por último, em relação ao quarto momento, (pós-leitura), serão desenvolvidas as seguintes competências:

COMPETÊNCIAS	DESCRITORES DE DESEMPENHO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento).</li> <li>• Ler para apreciar textos variados.</li> <li>• Escrever para aprender (para aprender a escrever, para construir e expressar conhecimentos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto.</li> <li>• Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão – banda desenhada.</li> <li>• Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto.</li> <li>• Perceber que a escrita é uma representação da língua oral.</li> <li>• Escrever legivelmente e com correcção ortográfica.</li> </ul>

**Quadro 7- Competências a desenvolver na (pós-leitura), quarto momento:  
(Programas de Português do Ensino Básico, 2009).**

Depois de ser feito um breve diálogo sobre a história que ouviram, as crianças irão fazer a caracterização do lobo da nossa história e dos lobos dos contos clássicos, através de uma tabela de pólos opostos, (qualidades e defeitos) que os caracterizam. Também será registado o final de cada lobo. A ficha é constituída pelos seguintes parâmetros: caracterização e identificação de diferentes lobos. (anexo 8)

De seguida, os alunos serão convidados a ilustrar os principais momentos da história, através de uma banda desenhada. A ficha é constituída pelos seguintes parâmetros: desenhos relativos à compreensão da narrativa. (anexo 9)

Os alunos irão ser distribuídos por cinco grupos. Três grupos vão ficar com quatro elementos e os outros dois grupos ficam com cinco elementos. A cada grupo será entregue uma sopa de letras e um puzzle. Na sopa de letras irão descobrir o nome das personagens e escrevê-los no espaço destinado para o efeito. A ficha é constituída pelos seguintes parâmetros: desenho relativo à compreensão leitora - macroprocessos e microprocessos (anexo 10). O puzzle é constituído pelos seguintes parâmetros: organização da história - macroprocessos (anexo 11).

Cada grupo vai tentar resolver o seu enigma. Ganha o primeiro grupo a apresentar o puzzle completo e a sopa de letras solucionada.

Por último, os alunos irão preencher uma ficha de auto-avaliação. A ficha é constituída pelos seguintes parâmetros: compreensão da narrativa e comportamentos. (anexo 12)

## AVALIAÇÃO

Todos os alunos preencheram de forma correcta a tabela de pólos opostos, (qualidades e defeitos), do lobo da nossa história e dos lobos dos contos clássicos. Assim, como também registaram o final de cada lobo correctamente.


A banda desenhada foi elaborada com precisão, o que nos transmite que a narrativa foi compreendida.

Em relação ao trabalho de grupo, ele foi realizado em curto espaço de tempo. Descobriram as palavras na sopa de letras e foram escritas sem erros ortográficos. O puzzle foi resolvido em breves instantes.

Desta forma podemos concluir que existiu uma efectiva compreensão leitora e ficaram a saber organizar a história.

Observámos nos vários grupos que a actividade foi realizada com empenho, vivacidade e prazer. Pudemos também observar que houve ajuda e que trabalharam em equipa.

Quanto à ficha de auto-avaliação foram estes os resultados recolhidos: anexo 12

	 Muito
Gostei da história	22 alunos
Compreendi a história	
Estive com atenção	
Participei no trabalho individual	
Participei no trabalho de grupo	
Participei oralmente	

**Quadro 8- Resultados recolhidos na auto-avaliação**

Assim, pudemos verificar que embora alguns alunos apresentem dificuldades ao nível do desempenho das actividades escolares, estas, acabaram por se diluir na realização deste projecto.

Parece-nos importante realçar que, ao longo do desenvolvimento deste projecto, todos os alunos participaram activamente, mesmo aqueles com que diariamente nos debatemos para que realizem as suas tarefas.

É de salientar que todas as actividades foram realizadas com empenho e prazer.

Em todas as actividades demos especial atenção às dificuldades e às vivências dos alunos de modo a valorizar os seus conhecimentos, melhorar o seu desempenho e dando oportunidade de participação na vida escolar a todos os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O nosso estudo deu particular interesse ao desenvolvimento do gosto pela leitura nos nossos alunos, pois é o primeiro passo para o sucesso.

É através da leitura que desenvolvemos as nossas competências literárias e alargamos a competência enciclopédica que ainda é bastante reduzida nas crianças do primeiro ciclo, em especial nas crianças do primeiro ano devido à sua pouca experiência leitora.

A leitura no primeiro ciclo é o “alicerce desse enorme empreendimento humano que é a capacidade de ler”. Ler, não implica simplesmente a compreensão do conteúdo do texto, “ler implica comunicar com o escrito: concordar, discordar, conseguir informações necessárias para realizar algo, obter prazer...” de acordo com Magalhães (in Azevedo, 2006:74).

Neste processo, destaca-se o papel do mediador (professor) que deve ser uma pessoa com conhecimentos sobre literatura infantil e, acima de tudo que goste de ler e valorize os livros. Um aluno a quem o professor lê regularmente e que vê o seu professor com livros terá mais probabilidades de querer ler.

O fundamental é que haja livros na sala de aula e que sejam criadas condições para a leitura.

Se entrarmos na sala de aula com um livro na mão, este gesto simples aguça a curiosidade dos nossos alunos.

Embora seja uma tarefa difícil a de criar nos alunos o gosto pela leitura, nunca poderemos abandonar o nosso papel crucial de ajudantes ao desenvolvimento de competências de literacia.

Só incentivamos a ler quando há um trabalho continuado, habitual e diário. O nosso papel é acompanhar as crianças na descoberta da leitura, porque só um verdadeiro leitor é capaz de transmitir paixão pela leitura.

Uma pedagogia da leitura, como nos afirma Dulce Rebelo (2000), tem de dar especial atenção aos ritmos de aprendizagem dos nossos educandos às suas dificuldades e aos elementos novos que vão sendo adquiridos, para poder intervir, de acordo com as necessidades das crianças.

A nossa dissertação teve como orientação o Plano Nacional de Leitura, o Projecto Ler+ e o Programa Nacional de Ensino do Português em articulação com o Projecto Curricular de Turma, cujo tema era “À Descoberta dos Livros”.

Na dinamização deste projecto, demos um papel de relevo ao livro, criando inúmeras sensações que partilhámos e, descobrindo na leitura de livros um sentido útil que, ao mesmo tempo, provocou prazer. Tal como diz Letria (1998:33) “o livro não é apenas um livro, ou mais um livro. É uma porta iluminada que abre entendimento de outros mundos, de outras falas, de outras formas de saber e de magia”.

Desenvolvemos este projecto com base na obra de Becky Bloom, “Um Lobo Culto”, cujos passos assentaram nas estratégias de pré-leitura (antecipação de conteúdos e exploração de elementos paratextuais), de leitura (exploração da narrativa) e de pós-leitura (confirmação ou não de expectativas). Porque estas estratégias servem para as crianças compreenderem melhor o que lêem, contrariando o que era feito até há uns anos atrás, onde o ensino da leitura era reduzido ao ensino da decifração, deixando os alunos sem saberem o que fazer para se tornarem leitores de sucesso.

Todas as actividades desenvolvidas tiveram avaliação. Assim, podemos concluir que com o nosso projecto desenvolvemos nos nossos alunos competências em leitura, o ensino explícito da leitura, o imaginário, o pensamento crítico e as suas emoções.

## BIBLIOGRAFIA

---

**Amabile, T. M., Dejong, W. e Lepper, M. R.** (1976): “Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation”. In *Journal of personality and social Psychology*, p. 34, 92-98.

**Anderson, T. H., & Armbruster, B. B.** (1984). “Studying in P. D. Pearson”, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), In *Handbook of reading research*. New York: Longman.

**Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J. e Wilkinson, J.** (1985). *Becoming a nation of readers: the report of the commission on reading*. Washington, DC. The National Institute of Education.

**Araújo, L.** (2007). “A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas.” In *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Azevedo, F. (coord.). Lisboa: Lidel.

**Azevedo, F.** (2007). “Construir e consolidar comunidades leitoras. Ler: o quê e porquê.” In *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Azevedo, F. (coord.). Lisboa: Lidel.

**Azevedo, F.** (2007). *A Importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola*. Azevedo, F. (coord.). Lisboa: Lidel.

**Azevedo, F.** (2006). *Literatura infantil e leitores. Das teorias às práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

**Azevedo, F.** (2009). *Lireracias: contextos e práticas. Modelos e práticas em literacia*. Azevedo e Sardinha (coord.). Lisboa: Lidel.

**Balça, Â.** (2007). “Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil.” In *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Azevedo, F. (coord.). Lisboa: Lidel

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

**Barnet, M. A.** (1989). *More the eye: foreign language reading: theory and practice*. New Jersey: Center for Applied Linguistics and Prentice Hall Inc.

**Bastos, G.** (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa. Universidade Aberta.

**Beach, S. A.** (1994). “Engagement with print: motivation to read and learn.” In *Reading psychology*, 15 (1), pp. 69-74.

**Benavente, A., Rosa, A., Firmino da Costa, A. & Ávila, P.** (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Benware, C., & Deci, E. L.** (1984). “Quality of learning with an active versus passive motivational set.” In *American educational research journal*, 21, pp. 755-765.

**Brown, A. L.** (1992). “Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom setting.” In *Journal of the learning sciences*, 2, pp. 141-178.

**Calçada, T.** (2007). “Prefácio.” In *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Azevedo, F. (coord.). Lisboa: Lidel.

**Carrell, P. L., Devine, J., Eskey, D. E.** (1988). *Interactive approaches to second language reding*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Cerrillo, P. C.** (2005). “Los nuevos lectores: La formación del lector literário.” In *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 133-152.

**Cerrillo, P. C.** (2006). “Literatura infantil e mediação leitora.” In *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para profesores do ensino básico*. Azevedo, F. (coord.). Lisboa: Lidel.

**Cervera, J.** (1991). *Teoria de la literatura infantil*. Bilbao: U. Deusto/Ediciones Mensajero.

**Colomer, T.** (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

**Deci, E. L.** (1992). “The relation of interest to the motivation of behaviour: A self-determination theory perspective.” In A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**Deci, E. L. e Ryan, R. M.** (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.

**Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L.** (1981): “Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the Rewarder”. In *Journal of personality and social psychology*, 40, pp.1-1.

**Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., e Ryan, R. M.** (1991). “Motivation and education: The self-determination perspective.” In *Educational psychologist*, 26, pp. 325-346.

**Dembo, M. H.** (1994). *Applying educational psychology*. New York: White Plains.

**Ellis, A. W.** (1989). “Lecture, écriture et dyslexie.” Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé. In *Escolares em Aanálise* (org. A. Nóvoa). Publicações Dom Quixote.

**Fernandes, P.** (2007). “Livros, leitura e literacia emergente.” In *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Azevedo, F. (coord.). Lisboa:Lidel.

**Freire, P.** (1998). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.

- Freire, P.** (1990). *A Importância do ato de Ler*. São Paulo: Cortez.
- Gambrell, L. B.** (1996). "Creating classroom cultures that foster reading motivation." In *The reading teacher*, 50(1), pp. 235-321.
- Gebhard, J. G.**(1987). "Successful comprehension: what teachers can do before students read." In *English teaching forum*, April 1987, 2, pp. 21-23.
- Gee, J. P.** (2000) "Discourse and sociocultural studies in reading". In <http://www.readingonline.Org/articles/handbook/gee/>.
- Giasson, J.** (1993). *A compreensão na leitura* (M. J. Frias, Trans. 1ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Gibson, E. J. & Levin, H.** (1985). *The psychology of reading*. Cambridge. Mass: MIT Press.
- Goodman, K.** (1994). "Reading, writing, and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view." In H. Singer e R: Ruddell (eds). *Theoretical models and process of reading* (4ª Ed.). Newark. International Reding Association, pp. 1093-1130.
- Goodman, K. S.** (1970). "Behind the eye: what happens in reading." In K. S. Goodamn & O. S. Niles (Eds) *Reading: process and program*. Urbana, III National Council of Teachers of English.
- Gough, P. B.** (1972). "One second of reading." In J. F. Kavanagh e I. G. Mattingly (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge: Mass: MIT Press.
- Graesser, A., C. Singer, M. & Trabasso, T.** (1994). "Constructing inferences during narrative text comprehension." In *Psychological review*, 101, pp. 371-395.
- Grolnich, W. S., & Ryan, R. M.** (1987). "Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation." In *Journal of personality and social psychology*, 52, pp. 890-898.
- Guthrie, J. T. & Wigfield A.** (2000). "Engagement and motivation in reading." In L. M. Kamil P. B. Mosenthal, D. P. Pearson & R. Barr. *Handbook of reading Research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

**Guthrie, J. T. McGough, K. Bennett, I. & Rice, M. E.** (1996). "Principles of integrated curriculum to develop motivation and strategies for reading." In L. Baker, P. Afferbach & D. Reinking (Eds). *Developing engaged readers in social and home communities*. Mahwah, NJ Laurence Erlbaum Associatesre.

**Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancoch, G. R., McCann, A., Anderson, E. & ALão, S.** (1998). "Does concept-oriented reading instruction increase strategie use and conceptual learning from text? In *Journal of educational psychology*, 90 (2), pp. 216-278.

**Guthrie, J. T. & Wigfileld** (1997). "An overview of reading motivation." In *Educational psychologist*. p. 32 (2).

**Guthrie, J. T.** (1996). "Educational context for engagement in literacy." *The reading teacher*. 49(6), pp. 323-340.

**Harter, J.**(1982). "The perceived competence scale for children." In *Child development*, 53, pp. 87-97.

**Hazard, P.** (1977). *Los Libros, los niños y los hombres*. Barcelona: Editorial Juventud.

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

**Johnson, D. & Johnson, R.** (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Edina, M. N: Interation Book Company.

**Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K.** (1984). "Setting limits on children's behavior: the differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity" In *Journal of personality*, 52, pp. 233-248.

**Letria, J. J.** (1998). "Caça ao tesouro da infância perdida." In *A escrita e a leitura – caminhos com futuro*. Comunicações do II Encontro com a Adolescência. Ambar

**Letria, J. J.** (2004). *Ler doce ler*. Lisboa: Terramar.

- Macedo T. e Soeiro H.** (2009). “A emergência da leitura no jardim-de-infância: Os tapetes narrativos.” *In Modelos e práticas em literacia*. Azevedo e Sardinha (coord.). Lisboa: Lidel
- Martins, M. A.** (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M. A. e Niza, I.** (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendoza, F. A.** (2004) *La educación literaria. Bases Para La formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Mendoza, F. A.** (1999). *Función de la literatura infantil Y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Mitchell, D. C.** (1983). *The process of reading: a cognitive analysis of fluent reading and learnig to read*. New York: John Wiley and Sons.
- Ministério da Educação** (2009). Programas de Português do ensino básico.
- Morais, J.**(1997). *A arte de ler – psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morrow, L. M.** (1996). “Motivating reading and writing in diverse classrooms.” *In Reading research quarterly*, 27, pp. 250-275.
- Newby, T. J.** (1991). “Classroom motivation: Strategies of first-year teachers.” *In Journal of educational psychology*, 83, pp. 187-194.
- ONL** (Observatoire National de la Lecture) (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris: Savoir Lire
- Pajares, F.** (1996). “Self-efficacy beliefs in academic settings.” *In Review of educational research*, 66(4), pp. 543-578.

**Palmer, B. M., Codling, R. M., & Gambrell, L. B.** (1994). "In their own words: What elementary students have to say about motivation to read." In *The reading teacher*, 48(2), pp.176-178.

**Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A., & Duffy, G. G.** (1992). "Developing expertise in reading comprehension." In S. J. Samuels and A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

**Pennac, D.** (1993). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.

**Piaget, J.** (1932). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Madrid: ed. La Lectura.

**Pinheiro, Â.** (2005) "Mudanças a serem intriduzidas no ensino da leitura e da escrita como consequência do que a investigação nos tem mostrado". In *Leitura, literatura infantil e ilustração*, pp. 15-28.

**Pisa 2000** – Gave. Lisboa: Ministério da Educação

**Pontes, V. e Barros, L.** (2007). "Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura." In *Formar leitores. Das teorías às práticas*. Azevedo, F. (coord.). Lisboa: Lidel

**Rebelo, D.** (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

**Rebelo, D.** (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Reed, J. H., & Schallert, D. L.** (1993). "The nature of involvement in academic discoursetasks." In *Journal of educational psychology*, 85, pp. 253-266.

**Reeve, J., & Deci, E. L.** (1996). "Elements within the competitive situation that affect intrinsic motivation." In *Personality and social psychology bulletin*, 22, pp. 24-33.

**Roldão, M. C.** (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

**Rumelhart, D. E. e McClelland, J. L. (1982).** *An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 2.* In *Psychological Review*.

**Rumelhart, D. E. (1977).** "Toward an interactive model of reading." In S. Dornic (ed.): *Attention and performance VI.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

**Ryan, R. M., & Grolnich, W. S. (1986).** "Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions." In *Journal of personality and social psychology*, 50, pp. 550-558.

**Salvin, R. (1995).** *Cooperation learning: Theory research and practice.* M. A.: Allyn & Bacon.

**Sardinha, M. G. (2005).** *As Estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora.* Tese de Doutorado (não publicada), apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã.

**Sardinha, M. G. (2007).** "Formas de ler: Ontem e hoje." In *Formar leitores. Das teorias às práticas.* Azevedo, F. (coord.). Lisboa: Lidel

**Schunk and Rice (1993).** "Strategy fading and progress feedback: effects on self-efficacy and comprehension among students in receiving remedial services." In *Journal of special education*, 27, pp. 257-276.

**Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997).** "Social origins of self-regulatory competence." In *Educational psychologist*, 32(4), pp. 195-208.

**Sim-Sim, I. (2007).** *O ensino da leitura: A compreensão de textos.* Ed. Ministério da Educação.

**Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993).** "Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year." In *Journal of educational psychology*, 85, pp. 571-581.

- Smith, F.** (1978). *Understanding reading*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Smith, F.** (1991) *Compreendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Stanovich, K. E.** (1980). "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency." In *Reading research quarterly*, 16, pp. 32-71.
- Veloso, R.** (2006). "A Leitura literária". In *Actas do Seminário Biblioteca Municipal de Esposende*.
- Viana, L. F. e Teixeira, M.M.** (2001). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa. Edições Asa.
- Vygotsky, L.** (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wlodkowski, R.** (1985). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey Bass.
- Zimmerman, B. J.** (1989). "A social cognitive view of self-regulated academic learning." In *Journal of educational psychology*, 81(3), pp. 329-339.
- Zuckerman, M., Porac, J. F. Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L.** (1978). "On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior." In *Personality and social psychology bulletin*, 4, pp. 443-446.

## WEBGRAFIA

---

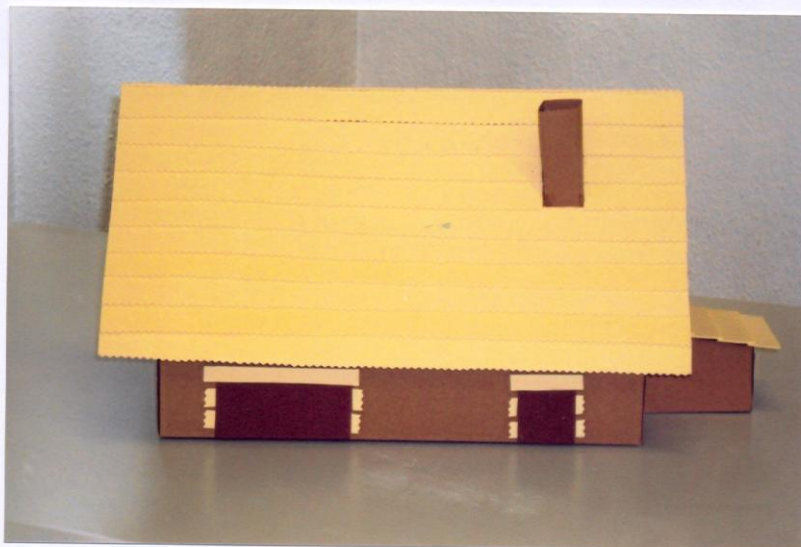
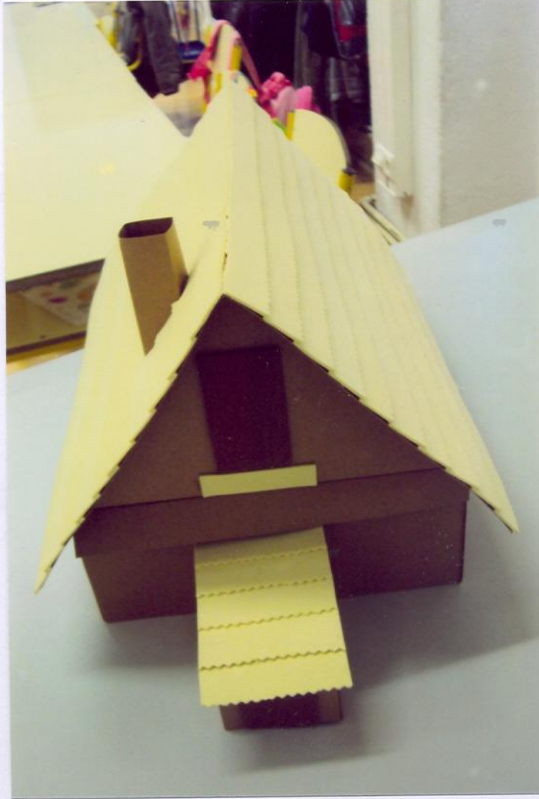
**Campos, J.** (2006). *O que é a leitura?*, disponível em [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_15/pag\\_5.htm](http://www.proformar.org/revista/edicao_15/pag_5.htm), acesso em 3 de Março de 2010.

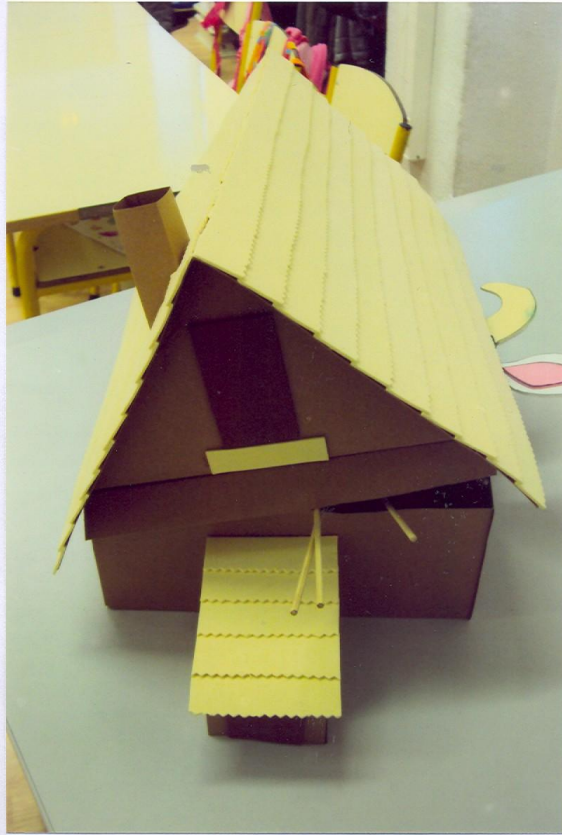
**Martins, C. O.** (2008). *O elogio do livro e da leitura*, disponível em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/zips/candid14.pdf>, acesso em 29 de Janeiro de 2010.

**Moraes, E. N.** (s.d.). *Desenvolvendo a competência leitora*, disponível em <http://moderna.com.br/moderna/.../Junho-01.htm>, acesso em 31 de Janeiro de 2010.

## ANEXOS

---





serra floresta  
bosque quinta



## ANEXO III







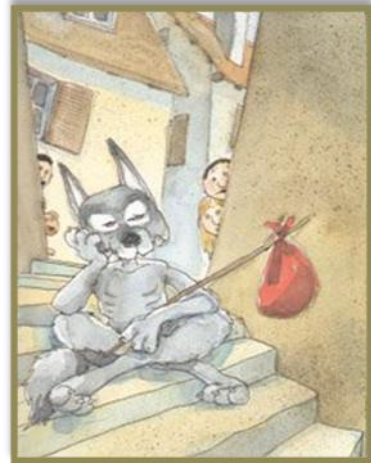
## ANEXO IV

---

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

- Depois de conversarmos sobre a personagem desta história diz-nos como vês:



O Lobo de  
"Um Lobo Culto"

O Lobo das  
Histórias Tradicionais

## ANEXO V

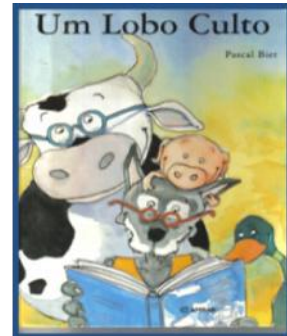
---

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Acabaste de ver as personagens da história

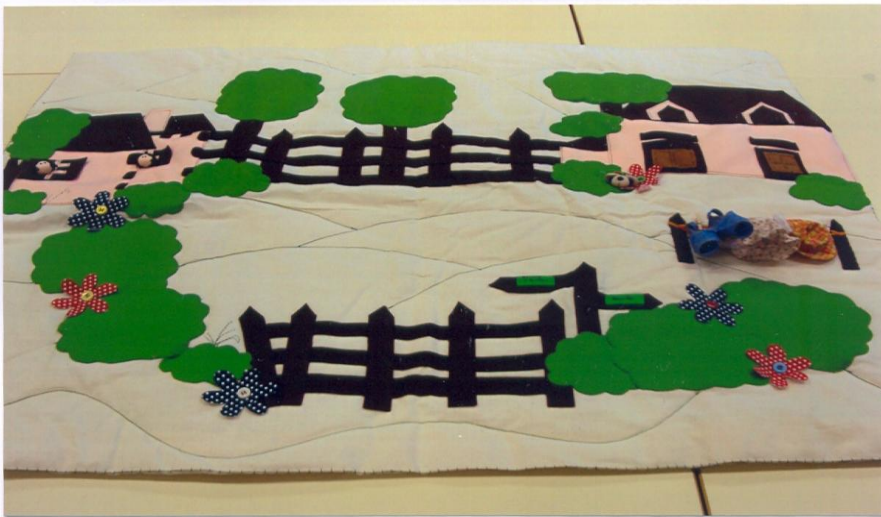
**“Um Lobo Culto”**. Agora desenha:



1- O local onde pensas que vivem esses animais.

2- Onde é que o lobo teria aprendido a ler?

3- Para que animal ou animais o lobo contaria histórias?



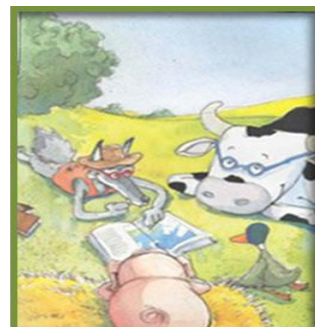


## ANEXO VIII

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

- 1- Faz a caracterização do lobo da história “Um lobo Culto” e dos lobos dos contos clássicos. Pinta na escala de “pólos opostos”, as qualidades (e defeitos) que os caracterizam.



Lobo “Culto”	
AMIGO	INIMIGO
SINCERO	MENTIROSO
FEROZ	MANSO
CULTO	INCULTO
Lobo dos “clássicos”	
AMIGO	INIMIGO
SINCERO	MENTIROSO
FEROZ	MANSO
CULTO	INCULTO

- 2- Regista o fim de cada um dos lobos das seguintes histórias:

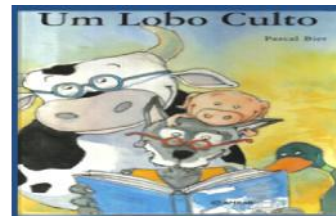
O fim de cada lobo			
Lobo de	Lobo de	Lobo de	Lobo de
O Capuchinho Vermelho	Os Três Porquinhos	Os Sete Cabritinhos	Um Lobo Culto

## ANEXO IX

---

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_



- **Ilustra os principais momentos da história.**

Era uma vez um lobo  
esfomeado que decidiu  
procurar comida numa  
quinta.

Quando chegou à quinta  
viu os animais a ler. Rugiu,  
mas eles ignoraram-no.

Decidiu ir aprender a ler  
para uma escola.

Para melhorar a leitura  
comprou um livro de  
histórias.

Voltou à quinta. Leu o livro  
e os animais ouviram as  
histórias deliciosos.

Fizeram um piquenique.  
Estenderam-se na erva e  
passaram a tarde a contar  
histórias.

# ANEXO X

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

## Sopa de Letras

1- Encontra o título do livro. Escreve-o.

B	C	D	C	E	H	O	L	A	E	F
G	H	A	I	P	O	I	O	P	I	P
A	E	R	V	I	U	M	C	F	J	O
G	H	C	E	N	O	U	X	A	Z	L
M	N	B	R	O	C	U	L	O	B	O
R	A	C	A	N	E	T	E	B	V	O
I	L	H	O	G	B	A	T	A	T	A
J	L	T	O	M	A	R	E	Ç	L	J
P	O	R	G	O	F	T	E	S	D	F
N	M	A	L	C	U	L	T	O	F	R
A	B	A	N	E	T	E	N	B	O	P



\_\_\_\_\_

B	C	D	C	E	T	O	L	A	E	F
G	H	A	I	P	O	I	O	P	I	P
A	E	R	V	A	L	H	A	F	J	O
G	H	C	E	T	O	V	R	A	Z	R
M	N	B	R	O	C	A	L	O	I	H
R	A	G	A	N	E	C	E	B	V	O
I	L	H	O	G	B	A	T	A	T	A
J	L	T	O	M	A	T	E	Ç	L	J
P	O	R	C	O	F	T	E	S	D	F
N	M	A	L	C	U	L	T	O	F	R
A	B	A	N	E	T	L	O	B	O	P

2- Descobre as personagens da história.  
Escreve-as.

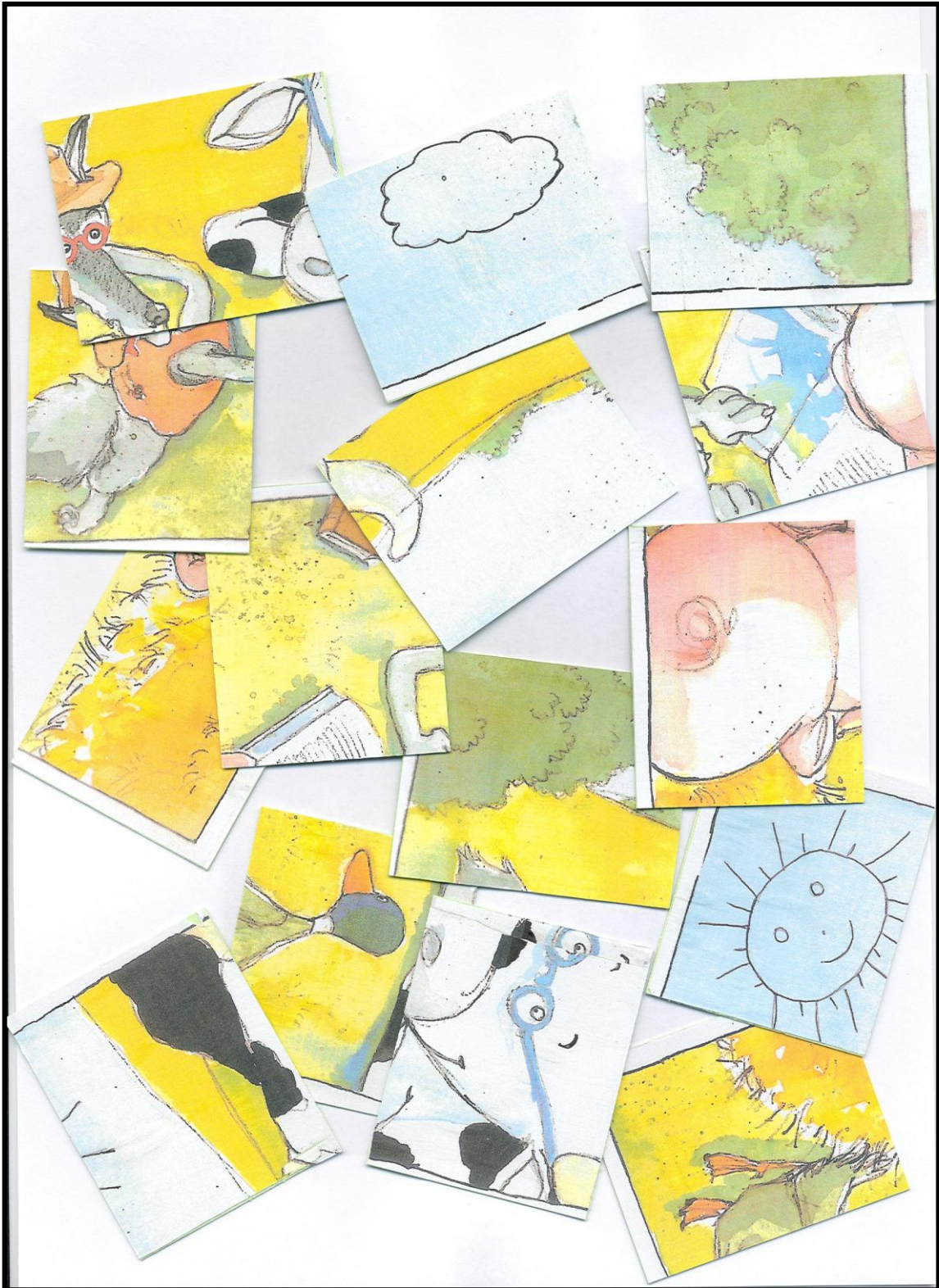
\_\_\_\_\_

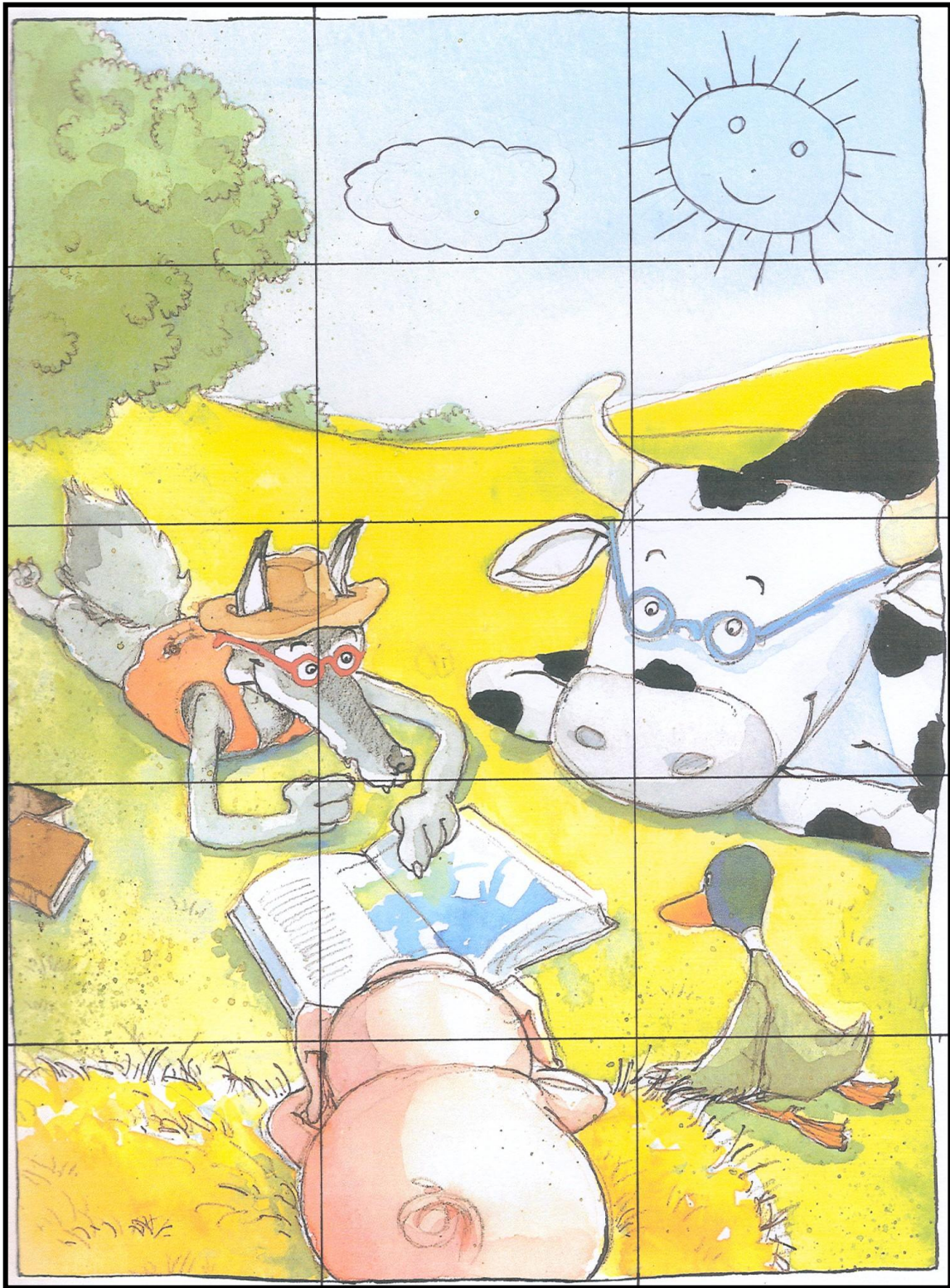
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ANEXO XI





Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

# AUTO - AVALIAÇÃO



			
Gostei da história			
Compreendi a história			
Estive com atenção			
Participei no trabalho individual			
Participei no trabalho de grupo			
Participei oralmente			

Legenda:



Muito



Mais ou menos



Pouco