

Ler em família,
Ler na escola,
Ler na biblioteca:
Boas práticas

CRISTINA VIEIRA DA SILVA
MARTA MARTINS
JOANA CAVALCANTI



TÍTULO

Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca:

Boas Práticas

Coordenação

Cristina Vieira da Silva

Maria Martins

Joana Cavalcanti

Data

Dezembro de 2012

DESIGN E PAGINAÇÃO

Pedro Serapicos

ISBN

978-972-99174-7-9

EDIÇÃO

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Departamento de Formação em Educação Básica

Rua de Gil Vicente 138 — 142

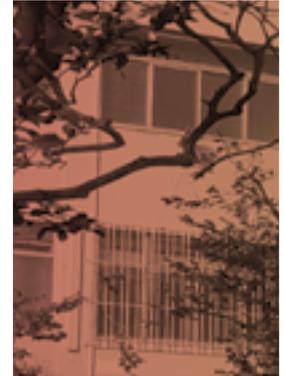
4000 – 255 Porto, Portugal

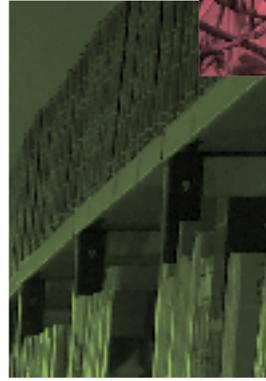
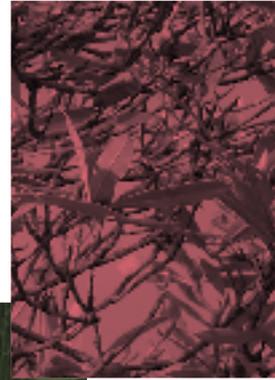
T +351 225 573 420

F +351 225 508 485

E boaspraticasleitura@esepf.pt

www.esepf.pt





Índice

Nota de abertura
Marta Martins
Cristina Vieira da Silva
07

1 Práticas de Leitura em contexto familiar

Ler com compreensão
para ler por fruição
Fernanda Leopoldina Viana
CIEC / UM
11

Ler e Escrever para ajudar
o meu filho a crescer.
Apresentação de um programa
de literacia familiar
Joana Cruz / CIEC / UM
Iolanda Ribeiro / SIPSI / UM
Fernanda Viana / CIEC / UM
19

Leitura a par
Promoção da leitura
António M. Fernandes
Ag. Abraveses / Viseu
Ricardo Antunes / UA
27

2 Práticas de Leitura em contexto de Educação de Infância e do 1º CEB

A importância de contar histórias
Cláudia Dias e Ivone Neves
ESEPF / Porto
37

A Compreensão Leitora em textos
narrativos: Diversificar estratégias
Julieta Teixeira / Ag. Irene Lisboa
Cristina Vieira da Silva
ESEPF / Porto
43

No Laboratório, preparando
magia para a Hora do Conto
Margarida Quinta e Costa
ESEPF / Porto
55

3 Práticas de Leitura em contexto de ensino 2º e 3º CEB e Formação de professores

Ler à Roda de um Projeto
Odete Boaventura
EB 2.3 / Vila d'Este
65

Porque tenho de ler este livro?
Leitura literária no 3º CEB
Do ter de ler ao querer ler
Inês Silva / ESE Santarém
69

Leitura x expressividade =
+ compreensão
Sara Leite
ISEC / Lisboa
77

4 Práticas de Leitura em contexto de Biblioteca

Clube de Leitura Juvenil
Letras Soltas, uma experiência
de sucesso na Biblioteca
Municipal da Maia
Jorge Silva
FLUPorto / Bib. M. Maia
Suzana Silva / Bib. M. Maia
87

Leitura: Boas e Novas Práticas
possibilitadas pelas Novas
Tecnologias Aplicadas
à Educação:
Motivando o aluno do Século XXI
Emília Miranda
EB 2.3 Junqueira / V. Conde
Valéria Weckelmann
Col. Marquês de
Monte Alegre / São Paulo
99

Animación a la lectura
en otros espacios.
Josefina Jordán e Antonio Pavón
Collectiu de literatura infantil y
juvenil Pep Sempere
d' Elx-Alicante
103

Ler em família,
ler na escola,
ler na biblioteca:
Boas Práticas

Nota de Abertura

A Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti tem publicado, regularmente, edições temáticas que dão testemunho de trabalhos desenvolvidos no âmbito da sua atividade formativa e investigativa.

Na área do mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Animação da Leitura, tem vindo a emergir um conjunto de trabalhos cuja pertinência justifica que a eles juntemos outros trabalhos oriundos de vários contextos educativos e que constituem bons exemplos de práticas de animação de Leitura. Procuramos, assim, responder às solicitações dos professores e educadores que pretendam desenvolver uma intervenção pedagógica mais motivadora e capaz de incentivar crianças e jovens para a Leitura.

A presente edição convida ao conhecimento e à reflexão em torno de Boas Práticas em Animação de Leitura e foi organizada em torno de quatro eixos centrais, percorrendo assim: Práticas de Leitura em contexto familiar; Práticas de Leitura em contexto de Educação de Infância e do 1.º CEB; Práticas de Leitura em contexto do 2.º e 3.º CEB e Formação de professores; e Práticas de Leitura em contexto de Biblioteca.

No âmbito das Práticas de Leitura em contexto familiar, sublinha-se a importância da promoção da literacia familiar e propõem-se programas que fundamentam e apoiam a implementação da sua prática.

Em torno das Práticas de Leitura em contexto de Educação de Infância e do 1.º CEB, identificam-se as competências promovidas a partir da atividade leitora no desenvolvimento infantil, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico, nas suas vertentes comunicacionais e estéticas, como na apropriação

da dimensão simbólica do mundo. As Práticas de Leitura em contexto de ensino/ 2.º e 3.º CEB e formação de professores incidem sobre atividades e estratégias de mediação e de promoção do sucesso escolar, nomeadamente junto de públicos que tradicionalmente apresentam maior resistência à Leitura ou ainda, no caso da formação de professores, com maior acuidade, na análise interpretativa orientada em textos de forte pendor polissémico.

Por fim, no que diz respeito às Práticas de Leitura em contexto de Biblioteca, apresentam-se alguns projetos em que as tecnologias aplicadas à Educação possibilitam novas práticas de Leitura, recorrendo a suportes multimédia e em que a interação entre o texto e o leitor é promotora de novas competências de Leitura. É nossa pretensão que, enquanto meio de promoção do conhecimento e de divulgação de boas práticas, os trabalhos aqui apresentados possam ter eco nos vários contextos educativos em que a Leitura tem, necessariamente, lugar privilegiado, pelo que, ao divulgar este conjunto de textos, se cumpre uma das missões desta instituição: a de abrir as portas à divulgação do conhecimento, servindo a comunidade em que se insere.

Marta Martins

Cristina Vieira da Silva

Dezembro de 2012



1

Práticas de Leitura em contexto familiar

Ler com compreensão para ler por fruição

Fernanda Leopoldina Viana

CIEC / UM

11

Ler e Escrever para ajudar o meu filho a crescer.

Apresentação de um programa de literacia familiar

Joana Cruz / CIEC / UM

Iolanda Ribeiro / SIPSJ / UM

Fernanda Viana / CIEC / UM

19

Leitura a par Promoção da leitura

António M. Fernandes

Ag. Abraveses / Viseu

Ricardo Antunes / UA

27

Ler com compreensão para ler com fruição.

FERNANDA LEOPOLDINA VIANA¹

Resumo

Não nascemos leitores, tornamo-nos leitores. Num mundo em mudança são as mais as dúvidas do que as certezas quanto ao que gera nas crianças, nos jovens ou nos adultos, motivação para ler. De forma necessariamente breve, começaremos por propor uma reflexão inicial sobre as ideias subjacentes a algumas expressões utilizadas pelos mediadores de leitura – leitores, promoção da leitura, animação da leitura – que, não raro, assumem uma perspectiva redutora. Dado o papel do Jardim de Infância e da Escola na criação da apetência por ler, no ensino da leitura e na formação de leitores, a formação de professores para o ensino da leitura é também abordada, enfatizando: i) a necessidade de esbater o fosso existente entre o tipo de leitura oferecido no Jardim de Infância e a leitura oferecida ao leitor inicial e; ii) promover o ensino explícito da compreensão da leitura, passo importante para que a leitura se constitua objeto de fruição. Conseguir que alguém opte por ler, quando tem à sua disposição um leque cada vez mais amplo de atividades, resulta da interação de um enorme conjunto de variáveis (do leitor, do texto e do contexto), não sendo fácil identificar o contributo isolado de cada uma delas. Salvaguardando esta dificuldade, apresentaremos uma síntese dos principais resultados da investigação sobre motivação para a leitura, que ressaltam o papel das experiências anteriores com livros, das interações sociais com base em livros, o acesso aos livros e a liberdade de escolha.

Com base numa leitura da realidade atual (e nacional) sustenta-se que sem um nível de leitura automatizado e sem custos cognitivos não se formam leitores, que é necessária uma atenção especial aos leitores iniciais e que é preciso colocar os “concorrentes” da leitura ao serviço da criação da necessidade de ler.

Palavras Chave

Formação de leitores;
promoção da leitura;
ensino da leitura.

Abstract

We are not born readers, we become readers. In a changing world, there are more doubts than certainties regarding what generates in children, young people or adults, the motivation to read. In a necessarily brief way, we begin by proposing an initial reflection on the ideas behind certain expressions used by mediators of reading - readers, reading promotion, animated reading - which often assume a reductive perspective.

Given the role of kindergarten and school in creating reading motivation, training teachers for the teaching of reading is also discussed, emphasizing: i) the need for narrowing the gap between the kind of reading offered in kindergarten and the kind of reading offered to beginning readers; ii) promoting the explicit teaching of reading comprehension, an important step to turn reading into an object of enjoyment. Achieving for someone to choose to read, when having at their disposal an increasingly wide range of activities, happens because of the interaction of a large set of variables (the reader, the texts and contexts), which makes it difficult to identify the contribution of each variable separately. Safeguarding this difficulty, we present a summary of the main results of research on motivation for reading, that highlight the role of previous experiences with books, social interactions based on books, access to books and freedom of choice. Based on a national and actual reality analysis, we support that without an automatized reading level, with no cognitive efforts, we cannot form readers. It is necessary to pay special attention to early readers as well as leading the “competitors” of reading into creating a reading necessity.

Keywords

Readers;
Reading promotion;
Reading teaching.

¹ Universidade do Minho – Instituto de Educação, Braga, Portugal, fviana@ie.uminho.pt

Introdução

Numa reflexão dedicada à temática das boas práticas de leitura, tentaremos um exercício de conciliação entre uma clarificação de conceitos e uma síntese do que a investigação nos tem revelado.

E as práticas? Que lugar ocuparão? Elas serão abordadas, mas numa perspectiva de questionamento, motivo pelo qual começaremos por um convite à reflexão sobre as ideias subjacentes a algumas expressões utilizadas pelos mediadores de leitura – leitores, promoção da leitura, animação da leitura – que, não raro, assumem uma perspectiva redutora.

É ainda numa perspectiva de questionamento que abordaremos alguns aspetos da atual formação de educadores e professores, agentes que, como resultado da nossa história recente, assumem o papel de mediadores por excelência.

Tentando não defraudar as naturais expectativas de uma reflexão dedicada a “boas práticas de leitura”, acabaremos com uma síntese do (pouco) que se sabe sobre o que contribui para criar leitores.

De que falamos quando falamos de leitura?

Quando nos queixamos de que os nossos alunos ou os nossos filhos não leem, de que leitura estamos a falar? Lemos por deleite pessoal, lemos por fruição, lemos por entretenimento, lemos para nos informarmos, lemos para nos instruímos, lemos como forma de autoconhecimento... Como é óbvio, estas finalidades não se excluem... No entanto, parecem excluídas duas situações: – as leituras pragmáticas, como, por exemplo, a leitura da data de validade de um pacote de leite;

– as leituras obrigatórias, sejam elas profissionais ou escolares, como por exemplo, a leitura de um relatório de vendas ou a leitura de um problema de matemática tendo em vista a sua resolução em contexto escolar.

Quando nos queixamos de que os nossos alunos ou filhos não leem estamos geralmente a referir-nos apenas à leitura de livros, maioritariamente em formato papel, convocando (talvez com alguma nostalgia) uma leitura de recolhimento, comodamente sentados, em silêncio... Este conceito de leitura está em mudança.

O que se quer promover / difundir / estimular quando se propõe promover a leitura?

Quando se fala em promoção da leitura estamos geralmente a referir-nos a destinatários que sabem ler, mas que, por razões várias não leem. Infere-se, portanto, que promover a leitura não é ensinar a ler. O sucesso na promoção da leitura depende da existência de leitores hábeis, leitores que dominem a técnica, que sejam fluentes e que compreendam o que leem.

Quando falamos em promoção da leitura, no geral referimo-nos ao desenvolvimento (ou ao reforço) do hábito de ler, ou seja, ao gosto deliberado por ler determinados tipos de texto, que são os textos literários.

Limitar a promoção da leitura aos textos literários é deixar de fora muitos dos que se consideram leitores, mas que não são leitores de literatura, mas leitores de textos de natureza científica (não ficcional e ficcional). E tal acontece também quando nos referimos a leitores muito jovens. Um inquérito recente a uma população escolar do 4.º ano da zona de Viana do Castelo mostra que a leitura de “livros de ciências” ocupa o segundo lugar nas preferências expressas pelos alunos do sexo feminino (Alves, 2011). Estes dados confirmam, em parte, os revelados pelo estudo A Leitura em Portugal (Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007) - os textos fundadores do gosto pela leitura são múltiplos e nem sempre são textos literários. Assim sendo, é preciso diferenciar entre ações que se destinam a quem já possui alguns hábitos de leitura, mesmo que incipientes, e ações que se destinam a quem não lê para além da leitura utilitária (preços, prazos de validade, etc.).

De que falamos quando falamos de promoção da leitura?

Animação da leitura? Formação de leitores? Aumento do tempo dedicado à Leitura? Aumento da qualidade e da complexidade dos textos lidos?

No geral fala-se de promoção da leitura incluindo nela todas estas vertentes ou apenas uma, mas raramente as explicitamos. Ter bem claros os objetivos que temos em mente quando falamos de promoção da leitura é imprescindível para sustentar a planificação de ações conducentes à sua promoção.

Neste ponto deixaremos apenas uma nota. A animação da leitura, por si só, não possui grandes potencialidades para formar leitores nem para aumentar o tempo dedicado à leitura. Basta olharmos para as mãos vazias das

crianças que acabam de sair de vários destes momentos de “animação da leitura”. Os livros, esses, ficaram nas estantes. Mas não serão importantes estes momentos? Sim, são importantes, mas se não forem complementados com outras aproximações às obras e aos autores, o seu contributo para fazer crescer a vontade de ler será pouco mais do que irrelevante.

A eficácia das ações de promoção da leitura exige, entre outros aspetos, que se clarifique se estamos a falar de leitura de um modo abrangente ou se nos estamos a cingir à leitura literária (e, muitas vezes, dentro desta, à leitura em suporte livro), se são destinadas a não leitores, ou a leitores ocasionais e quais são as competências dos destinatários. As ações de promoção da leitura devem ser sistemáticas e cuidadosamente preparadas, atender às características dos destinatários, ter continuidade nos contextos mais relevantes – a escola e a família – e ser articuladas com outras atividades.

De quem falamos quando falamos de leitores?

Ler envolve esforço e escolha. O esforço será tanto maior quanto menos hábil é o leitor. Quanto maior é o esforço, maior a probabilidade de optar por alternativas menos exigentes, como ver televisão. E, mesmo dentro desta alternativa pode haver a opção por ver um programa na própria língua em vez de um programa legendado.

Ser leitor implica também escolher ler em vez de escolher outras alternativas à leitura e escolher o que ler. No entanto... quando se fala de leitores está-se, embora tal raramente seja explicitado, a falar dos que escolhem ler, possuindo outras alternativas, mas, dentro destes, os que escolhem ler textos literários.

Mais uma vez, a perspetiva é reducionista. O mais recente estudo nacional sobre hábitos de leitura em Portugal (Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007) e estudos locais (Alves, 2011; Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte & Fernandes, 2009) permitem-nos afirmar que as crianças e jovens de hoje não só leem, como possuem mais hábitos de leitura do que os adultos que as criticam. Os dados do estudo nacional mostram que a percentagem dos que consideram que se lê mais é quase idêntica à percentagem dos que consideram que se lê menos (44% e 41%, respetivamente). O jornal é, atualmente, o suporte mais lido, seguido das revistas e, por último, do livro. Regista-se, também, comparativamente ao estudo de 1997: i) um crescimento ligeiro dos pequenos leitores (1 a 5 livros/ano); ii) um decréscimo idêntico dos gran-

de leitores (+ 20 livros/ano); iii) uma estabilização dos médios leitores (6 a 20 livros/ano). 43% dos inquiridos da amostra limita-se a práticas de leitura de natureza funcional (contas e recibos, marcas e preços de produtos, publicidade, receitas, cartas, recados, legendas...). Quando se comparam os dados deste estudo com os de 1997 (Freitas, Casanova & Alves, 1997), verifica-se um significativo decréscimo dos não leitores (de 12% para 5%) e um crescimento nas percentagens de leitores dos três suportes considerados (jornais, revistas e livros). O crescimento ao nível dos hábitos de leitura dos portugueses contraria a tendência verificada noutros países. Paradoxalmente, apesar destes dados, os resultados dos estudos internacionais de literacia mostram que os desempenhos em compreensão da leitura dos alunos portugueses ainda são muito deficitários, nomeadamente nos níveis superiores, o que nos permite concluir que é necessário prudência antes de estabelecer uma relação de causalidade direta entre o aumento dos hábitos de leitura e a melhoria no desempenho em compreensão do que é lido. Em suma, os dados parecem apontar para o seguinte: i) lemos mais... mas não lemos melhor; ii) lemos mais ... mas não texto literário.

Como mudar este estado de coisas?

A experiência na formação de educadores e professores e no atendimento a crianças com dificuldades ao nível da leitura conduz, inevitavelmente, à reflexão sobre o modo como a formação de professores para o ensino da leitura tem sido equacionada, pois ela tem repercussões profundas na formação de leitores (literários).

Para motivar para a leitura e para formar leitores é preciso...Ensinar BEM a ler, ensinar a ler BEM. Não sendo este o local para uma análise aprofundada sobre a formação de professores, dois tópicos podem, apesar disso, ser inseridos nas nossas agendas, nomeadamente porque em breve as instituições de ensino superior serão chamadas a avaliar o impacto do processo de Bolonha nesta formação: i) como se processa o ensino da descodificação; ii) como se processa o ensino da compreensão. Este momento poderá (e deverá) constituir uma última oportunidade para introduzir mudanças.

Como dissemos anteriormente, a primeira condição para gostar de ler é ler sem esforço. Aprender a ler implica aprender a dominar um código, a associar sinais gráficos a sons de forma a obter palavras. Mesmo numa fase inicial de aprendizagem do código, tem de haver

motivação, porque aprender a ler exige esforço e uma criança motivada não desistirá facilmente face a eventuais dificuldades e/ou exigências. Por sua vez, para que esta motivação exista, a criança terá de: a) atribuir sentido à leitura, saber quais as suas funções e quais os seus objetivos; b) desenvolver um projeto pessoal de leitor.

Temos assistido a uma crescente preocupação, ao nível da Educação pré-escolar, em facultar às crianças o contacto com boas obras de literatura infantil e em promover a motivação para a aprendizagem da leitura². No entanto, na transição para o primeiro ciclo, elas são confrontadas com textos do tipo “Duas amigas, uma Fátima, outra Filomena vão ao café e aí uma «come uma fatia de bolo» outra «bebe um copo de leite» e isso «é uma bela folia»... (Neves, 2002, p. 108). Como nos diz Sim-Sim (2007), “O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes, tais como papá, titi, pua, copo, faca e semelhantes. Algures, entre o mundo deslumbrante esperado e a realidade encontrada, instala-se a indiferença...” (p. 7).

Há que prestar uma atenção especial aos textos a utilizar. É necessário distinguir entre textos a selecionar para promover o desejo de ler, textos para ensinar a ler e textos para formar leitores. Faltam, em Portugal, textos destinados a leitores iniciais, textos para quem está a dar os primeiros passos no longo caminho da autonomia enquanto leitor. Textos difíceis de criar, nos quais cada palavra tem de ser escolhida para permitir ao leitor o sabor do sucesso (no domínio do código) e, ao mesmo tempo, a construção de novos mundos.

Poderão os leitores deste texto argumentar que esta separação não é defensável do ponto de vista teórico. Talvez não seja, quando falamos de formação de leitores desde o berço. No entanto, os que nos preocupam mais como mediadores são os que têm uma relação distante e até conflituosa com a leitura. Como afirma Martins (2009), “Ler é, antes de mais, um exercício de sedução. O livro tem que nos seduzir para aceitarmos desvendá-lo.” (p.73). A seleção de textos com a finalidade de motivar para a

leitura terá de veicular informações e enredos que vão ao encontro dos interesses e preferências do leitor, ser adaptada à sua competência linguística e ter em conta os seus padrões culturais (Schraw, Brunning & Svoboda, 1995). Estando alicerçada esta motivação básica para a leitura, cabe aos mediadores “educar-lhe” o gosto, dando a conhecer outros mundos para além dos que ele conhece e nos quais se sente confortável.

Relativamente à compreensão, refletimos nas palavras proferidas por Miguel, um aluno do 5.º ano, que participava num programa de ensino explícito da compreensão da leitura:

- Eu acho que não gostava muito de ler porque não percebia bem o que lia.... Agora percebo melhor... e adoro!
- Adoras o quê? Ler? Ou perceber o que lês?
- As duas coisas. Como não percebia, não tinha interesse... e não lia...

Esta criança, à semelhança de muitas outras, não compreendia o que lia, não “entrava” nos textos, não conseguindo fruí-los. Como foi dito atrás, ser leitor implica escolhas. E para escolher ler é preciso que a leitura dê algo que as alternativas não dão.

Os mediadores de leitura

Entre ensinar a ler e formar leitores há um longo caminho a percorrer. Portugal despertou para a leitura em plena era da tecnologia e da imagem. É mais difícil formar leitores hoje, pois as alternativas de escolha são muitas, apelativas (quando não agressivas), pouco exigentes, de gratificação imediata... Esta dificuldade é ainda acrescida pela falta de modelos - os estudos PISA mostram que os pais das crianças e jovens portugueses não possuíam hábitos de leitura. Referimos sempre o nosso atraso... esquecendo-nos que em abril de 1974 possuíamos taxas de analfabetismo muito superiores às de outros países da OCDE. Foi percorrido um longo caminho... mas muito há ainda para percorrer.

Gostar de ler a um nível que leve a optar por ler em detrimento de outras atividades não é resultado de determinação biológica. O gosto aprende-se, muda-se, cria-se, ensina-se... Os mediadores de leitura têm, por isso um papel importantíssimo. A família e a escola constituem os contextos de mediação privilegiados.

A motivação para aprender a ler será diretamente proporcional ao estatuto social e afetivo que a leitura tiver para a família e para o aprendiz de leitor. Quando há hábitos de leitura na família, desenvolver um sentimento de pertença a esta família passará por ser leitor. Conceder estatuto à leitura é uma importante via para a pro-

² Neste âmbito existem já publicados vários programas de desenvolvimento da literacia nos anos pré escolares, tais como o Melhor Falar para Melhor Ler, Dar Vida às Letras ou A Ler Vamos, disponíveis em www.casadaleitura.org.

mover. Mas há outras que, valorizadas, também contribuem para criar apetência para ler. Uma delas é a de estimular a natural curiosidade das crianças, que será satisfeita através da leitura. Uma outra é a de proporcionar experiências de vida ricas e variadas, sensações, emoções, pois a leitura e “nomeadamente a leitura literária, alimenta-se da vida, da atenção dada às subtilezas que esta comporta” (Viana & Martins, 2007, p. 444). Infelizmente, em muitas famílias as pressões da publicidade, a necessidade de pertença a determinado grupo ou as rotinas instaladas ditam as idas a Hipermercados ou Centros Comerciais e não a Bibliotecas, ao Cinema, ao Teatro ou ao Museu.... Não é, por isso, de admirar a associação registada, no estudo LP-2007, entre a leitura de livros e práticas sociais cultivadas.

O Jardim de Infância e a Escola são os contextos que, em termos de importância, mais se aproximam da família, podendo, até, superá-la. A investigação tem mostrado que crianças oriundas de meios desfavorecidos podem ser leitores ávidos, desde que a escola lhes proporcione o encontro com os livros (Gambrell & Marinak, 1997). É urgente, por isso, uma mudança de paradigma. Se (ainda) não se verifica uma correlação entre formação de leitores e hábitos de leitura na Escola é porque, muito provavelmente, a Escola ainda não conseguiu encontrar as estratégias mais adequadas. Será de esperar que se a promoção de hábitos de leitura for bem sucedida na Escola, ela terá repercussões no aumento da leitura por parte das famílias. A responsabilidade da Escola (e do Jardim de Infância) é, no contexto nacional, muito maior do que a que se verifica noutros países.

Os inquéritos mais recentes que contemplam a quantificação dos livros existentes nas famílias (Santos et al., 2007; Ribeiro et al., 2009) mostram que nos lares de hoje a presença de livros é muito maior do que a revelada, por exemplo, no estudo do IEA (1993) No entanto, o que a investigação nos mostra é que não é o estar rodeado de livros que faz a diferença, mas o tipo de experiência que se tem com eles.

O que esperam os participantes numa reflexão sobre Boas práticas em Leitura? Entre outras coisas, saber “o estado da arte”, isto é, o que nos diz a investigação sobre as melhores formas de motivar para a leitura e criar leitores. Num mundo em que as mudanças tecnológicas ocorrem a um ritmo sem precedentes, o que é válido hoje já não o é amanhã. E no que concerne à formação de leitores são mais as dúvidas do que as certezas, pois faltam-nos estudos longitudinais sobre os percursos dos

leitores e dos não leitores. O interesse sobre a motivação para a leitura é relativamente recente. Em 1984 Wigfield e Asher apresentam uma revisão da pesquisa sobre a motivação e atitudes para com a leitura na primeira edição do Handbook of Reading Research. Em 1992 o National Reading Research Center (Estados Unidos) incluiu nos seus planos de pesquisa a identificação dos processos pelos quais as crianças se tornam leitoras e a identificação dos contextos escolares que contribuem para a formação de leitores. Em 2000, Guthrie e Wigfield, na terceira edição do mesmo handbook (Kamil, Mosenthal, Pearson & Barr, 2000) referem a necessidade de se caracterizar, nomeadamente através de estudos de caso e longitudinais, os percursos de leitores e de não leitores.

De entre os vários estudos nas últimas décadas, vejamos algumas as conclusões de alguns do estudo desenvolvido por Palmer, Codling e Gambrell (1994), junto de junto de uma amostra de 300 alunos do 3.º e 5.º anos:

Experiências anteriores com livros

Quem lê melhor, lê mais... E o ler vai despertar motivação para ler. A motivação para a leitura é trabalhada em círculo. Uma leitura leva a outra leitura. É importante que a leitura esteja presente desde muito cedo na vida das crianças, uma leitura “pela voz dos outros”, suportada por textos adequadas e temperada de afetos.

Interações sociais com base em livros

Os dados mostram que as crianças leem sobretudo livros que os amigos, pais e professores lhes referem ou veem ler. Apresentar livros, partilhar leituras, conversar sobre as leituras efetuadas ou concursos de leitura são, entre outras, algumas das atividades mais eficazes.

Acesso aos livros

As crianças do estudo referiram a importância do acesso aos livros. Os estudos recentes efetuados em Portugal mostram, realmente, que as Bibliotecas Escolares vieram facultar uma relação de proximidade (e de sedução) para com o livro. Se esta relação de proximidade for complementada com a existência de mediadores sensíveis e preparados, as probabilidades de encontrar o livro fundador³ do gosto pela leitura aumentam exponencialmente.

3 Santos e colaboradores (2007: 72), adotam o conceito de livro fundador proposto por Horellou-Lafarge (2005: 41) como sendo “aquele que os inquiridos mais associam ao despertar do seu gosto pela leitura”.

Escolha dos livros

Ter liberdade de escolher os livros a ler foi um dos aspetos destacados. No entanto, verificou-se também uma relação importante entre escolha pessoal e interação social. No estudo desenvolvido por estes autores, mais de 25% refere que escolhe um livro porque o professor o tinha lido na aula ou porque um amigo lhe falara dele. A estas conclusões acrescentamos algumas convicções... que esperamos sejam, a breve prazo, empiricamente testadas:

Sem um nível de leitura automatizado e sem custos cognitivos não se formam leitores.

O ensino da leitura precisa ser repensado de modo a que seja mais eficaz. O português é uma língua de ortografia relativamente transparente, não justificando a existência que um número extremamente elevado de crianças que, no final do 1.º ano não atingem o nível de mestria esperado em termos de descodificação para este ano de escolaridade (Viana & Ribeiro, 2010). A motivação para ler aumenta quando os leitores se percebem como competentes em leitura (Oldfather & Wigfield, 1996), mas o inverso também é verdadeiro.

É preciso dar mais atenção às necessidades dos leitores iniciais.

É na fase inicial da aprendizagem que as crianças podem ser definitivamente conquistadas ou afastadas da leitura. Mais do que a idade em causa, há que atender aos gostos, aos interesses, à personalidade e, acima de tudo, às experiências anteriores de leitura e aos tipos e níveis de leitura. Deixando um pouco de parte os gostos e interesses, variáveis que terão de ser analisadas caso a caso, é necessário atender especialmente às suas competências linguísticas e textuais, bem como ao seu conhecimento do mundo.

É preciso fazer nascer a necessidade de ler.

O leitor é um curioso de si, dos outros, da vida, do mundo. É preciso estimular a natural curiosidade das crianças, que será satisfeita através da leitura. Um bom programa de televisão pode ser o ponto de partida. Os mediadores de leitura têm de conhecer os programas que as crianças veem, usando a velha máxima – “se não os podes combater (à televisão, aos vídeo-jogos, às playstations) alia-te a eles”, colocando-os ao serviço da leitura.

Referências Bibliográficas

Alves, Maria Manuela Pereira (2011). *Preferências de leitura e motivação no 1.º ciclo do Ensino Básico: a perspetiva dos alunos e dos professores*. Dissertação de Mestrado em Educação, área de especialização Inovação e Mudança Educacional, não publicada, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Freitas, Eduardo, Casanova, José Luís & Alves, Nuno de Almeida (1997). *Hábitos de Leitura: um Inquérito à População Portuguesa*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Gambrell, Linda B. & Marinak, Barbara A. (1997). Incentives and intrinsic motivation. In John T. Guthrie & Allan Wigfield (Eds.), *Reading Engagement: motivating readers through integrated instruction* (pp. 205-217). Delaware: I.R.A.

Guthrie, John T., Wigfield, Allan (2000). Engagement and motivation in reading. In Micahel L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson & Rebecca Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research III* (pp. 403-422). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Kamil, Michael L., Mosenthal, Peter B., Pearson, P. David & Barr, Rebecca (2000). *Handbook of Reading Research III*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Martins, Maria Marta (2009). Eu leio-me, tu lê-me, ele lê. Congresso Internacional de Promoção da Leitura: *Formar leitores para ler o Mundo – Testemunhos* (pp. 73-74). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Neves, Manuela Castro (2002). Livros de Leitura ou Leitura de Livros. In *Actas do II Encontro Internacional O Desafio de Ler e Escrever - Leitura e Coesão Social* (pp. 108-109). Lisboa: Civitas – Associação para a Defesa e Promoção dos Direitos dos Cidadãos.

Oldfather, Penny & Wigfield, Allan (1996). Children's motivations for literacy learning. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 89-114). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Palmer, Barbara Martin, Codling, Rose Marie & Gambrell, Linda B. (1994). In their own words: what elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher*, 48 (2), 176-178.

Ribeiro, Iolanda, Leal, Maria José, Ribeiro,

Marta, Forte, Ana, Fernandes, Ilda (2009). Hábitos de leitura de filhos e pais. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Org.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 155-249). Coimbra: Almedina.

Santos, Maria de Lurdes Lima, Neves, José Soares, Lima, Maria João & Carvalho, Margarida (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – GEPE.

Schraw, Gregory, Bruning, Roger & Svoboda, Carla (1995). *Sources of situational interest. Journal of Reading Behavior*, 27(1), 1-17.

Sim-Sim, Inês, Duarte, Inês & Micaelo, Manuela. (2007). *O ensino da leitura. A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Sweet, Anne P. & Guthrie, John (1996). How children's motivate relate to literacy development and instruction. *The Reading Teacher*, 49 (8), 660-662.

Viana, Fernanda Leopoldina & Martins, Maria Marta (2007). Percursos de lectura y percursos de vida. In P. Cerrillo, C. Cañamares & C. Sánchez (Coord.), *Actas del V Seminário Internacional de Lectura y Patrimonio – Literatura infantil: Nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 439-451). Cuenca SP: Ediciones de la Universidad de Castilla-la-Mancha.

Viana, Fernanda Leopoldina & Ribeiro, Iolanda (2010). *PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras*. Lisboa: Cegoc-Tea Edições.

Wigfield, Allan, & Asher, Steven R (1984). Social and motivational influences on reading. In P. David Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research I* (pp. 423-452). New York: Longman.



Ler e
escrever para
ajudar o meu filho
a crescer.
Apresentação de um
programa de
literacia familiar.

JOANA CRUZ⁴
IOLANDA RIBEIRO⁵
FERNANDA VIANA⁶

Resumo

A família influencia de modo decisivo o desenvolvimento literário das crianças. As práticas de literacia familiar são, no entanto, heterogêneas e contribuem de modos diferenciados para a promoção de hábitos de leitura, para o desenvolvimento da literacia emergente e para o sucesso na aprendizagem formal da leitura e da escrita. Reconhecendo a importância das rotinas e dinâmicas familiares das crianças em idade pré-escolar, têm vindo a ser desenvolvidos variados programas de literacia familiar visando promover o treino de competências parentais, tendo em vista o desenvolvimento da literacia dos filhos, e ajudar as famílias a tornarem-se mais conscientes do seu papel na promoção da literacia emergente e na criação de hábitos de leitura.

O programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer” foi elaborado visando um triplo objetivo: a) promover as práticas de literacia familiar; b) promover a qualidade das interações durante a leitura de livros e; c) desenvolver as competências de literacia emergente e a motivação para a leitura e para a escrita.

O treino parental constituiu a estratégia adotada para facilitar o desenvolvimento literário das crianças, de-

signadamente a promoção de competências de linguagem oral e escrita e o desenvolvimento da motivação para a leitura e para a escrita. O programa integra um conjunto de atividades e jogos que permitem diversas tarefas de leitura e de escrita e que promovem o aumento da qualidade das interações adulto-criança durante a leitura de livros. O programa é desenvolvido em doze sessões presenciais, facultando aos pais o apoio de uma aplicação informática concebida para facilitar as dinâmicas familiares em torno da literacia emergente. Neste artigo apresenta-se o enquadramento teórico do programa, bem como os objetivos, estratégias e materiais adotados na sua elaboração, sendo igualmente descrita a aplicação informática criada.

Palavras-chave

literacia familiar;
literacia emergente;
treino parental.

Abstract

The development of children literacy is influenced by family literacy. Home reading practices are diverse and differentially affect children’s reading habits, their emergent literacy and their performance in school.

Interest in the importance of home literacy activities with preschool children has increased among researchers. This concern led to the need of describing and analyzing family practices, as well as to the elaboration of family literacy programs. To enhance parents’ skills in promoting emergent literacy, to promote parents’ awareness of their role in the development of their children’s emergent literacy and to promote lifelong reading habits, were the main goals of these interventions.

“Reading and writing to help my child grow” has three goals: to promote family literacy, to improve the affective quality of adult-child interactions during storybook reading and to develop children’s emergent literacy skills. Parent training was the main strategy used to promote emergent literacy development, specially, oral language, written language and reading motivation. The program includes many games and activities that provide a diverse set of tasks concerning reading and writing as well as opportunities to improve the affective quality of adult-child interactions during storybook reading.

The program is carried out through twelve sessions, which are used to facilitate family interactions aimed at emergent literacy. This article presents the program

⁴ Câmara Municipal de Matosinhos, Matosinhos, Portugal
Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC
joana.cruz@cm-matosinhos.pt

⁵ Universidade do Minho – Escola de Psicologia – CIPSI

⁶ Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC

rationale, as well as the objectives, strategies and materials adopted in its development, and describes the web application of the program.

Keywords

family literacy;
emergent literacy;
parental training.

Introdução

Os pais são os modelos privilegiados dos seus filhos, transmitindo-lhes hábitos e práticas que condicionam os seus gostos e comportamentos. A leitura, como comportamento eminentemente social, não foge a esta influência. Através das oportunidades de contato com a linguagem escrita que os pais proporcionam às crianças, em que a leitura e escrita são experienciadas e validadas, contribuem para a criação de ambientes familiares ricos e estimulantes e para o desenvolvimento da literacia emergente (Hannon, 2000). Os comportamentos da família, nomeadamente dos pais, resultam, em grande medida, das suas próprias experiências pessoais, havendo uma grande tendência para a reprodução dos modelos segundo os quais os próprios pais foram educados. Em países como Portugal, onde os níveis de escolaridade registaram um enorme crescimento em apenas duas gerações e onde a educação pré-escolar não é obrigatória, é imperativo dar uma atenção especial à formação dos pais para a educação em geral e para o desenvolvimento da literacia em particular, de forma a contrariar a reprodução de padrões familiares e de modelos educativos menos ajustados. É importante promover nos pais a compreensão sobre a importância das práticas de literacia familiar e sobre o modo como estas podem contribuir para o desenvolvimento literácito dos filhos, de modo a que os pais as possam expandir e intencionalizar.

Os efeitos das práticas de literacia familiar no desenvolvimento das competências de literacia emergente, e destas no percurso escolar dos alunos, poderão explicar o esforço que tem vindo a ser dedicado à construção de programas de literacia familiar destinados a pais com filhos em idade pré-escolar (Saracho, 2002; 2007).

Os programas de literacia familiar podem ser agrupados segundo duas perspetivas: a de défice e a de enriquecimento. Os modelos de défice partem da hipótese de que as famílias de níveis socioeconómicos desfavorecidos

apresentam défices nas competências parentais, bem como um reduzido conhecimento sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. Assim sendo, será necessário dotá-las das ferramentas necessárias para conseguirem promover o desenvolvimento literácito dos filhos. Nos modelos de enriquecimento, parte-se das características familiares para promover o desenvolvimento das crianças. O treino de competências parentais emerge das rotinas e práticas das famílias, sendo explorados com os pais temas sociais como a imigração, o desemprego, a segurança ou as drogas. Estes tópicos são incluídos nas intervenções parentais como forma de melhorar as condições sociais das famílias e, indiretamente, a qualidade de vida das crianças (Serpell, Sonnenschein, Baker, & Ganapathy, 2002).

Embora os dois tipos de modelos adotem e defendam uma abordagem distinta, têm em comum o facto de considerarem que as famílias de níveis socioeconómicos mais desfavorecidos dispõem de um repertório pobre de competências e conhecimentos necessários para conseguirem otimizar o desenvolvimento literácito dos filhos. Esta assunção pode ser redutora, uma vez que os dados da investigação mostram que a diversidade de práticas de literacia familiar é elevada inter e intra classes (Baker Mackler, Sonnenschein, & Serpell, 2001; Karther, 2002; Serpell et al., 2002).

A diferença fundamental entre os modelos não se situa nas conceções de aprendizagem e de desenvolvimento, pois ambos parecem adotar contributos de Vigotsky e de Brunner, mas na forma como concebem as competências dos pais para lidar adequadamente com o desenvolvimento literácito dos seus filhos. Ambos os enfoques apresentam, do nosso de vista, dois aspetos que merecem uma reflexão aprofundada. O primeiro relaciona-se com a população alvo selecionada. Trata-se sempre de famílias de níveis socioeconómicos desfavorecidos. Embora tal não seja referido pelos autores cujas investigações analisámos, poder-se-ia deduzir que as restantes famílias dispõem de um repertório adequado para otimizar o desenvolvimento literácito. Esta inferência pode ser não adequada à realidade. O segundo aspeto relaciona-se com a heterogeneidade nas práticas de literacia familiar que é elevada inter e intra grupos, pelo que se justifica contemplar a construção de programas destinados a grupos heterogéneos de pais em termos de variáveis sociodemográficas, de entre as quais destacaríamos o nível socioeconómico e as habilitações literárias.

A proposta que se apresenta neste artigo assume duas premissas básicas:

i) todos os pais possuem competências que podem ser potenciadas;

ii) fornecer aos pais informação sobre o que a investigação tem produzido (neste caso no âmbito da literacia emergente) é uma forma de os valorizar e levar à mudança de práticas.

Haverá, todavia, que assegurar que esta informação seja fornecida conjuntamente com propostas para a sua operacionalização tendo em conta os hábitos e práticas educativas parentais. Se a competência dos pais não for posta em causa e as expectativas de mudança forem positivas, a sua adesão a este tipo de programas será mais eficaz (Mata, 2010).

O programa de literacia familiar “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer” foi desenvolvido tendo por base estas premissas. Propõe o uso de um leque diversificado de estratégias, estruturadas a partir da leitura de obras integrais de literatura infantil, procurando atender às diferenças de práticas em torno da leitura e da escrita já presentes nas famílias.

O programa “Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer”

Objetivos

“Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer” é um programa de literacia familiar destinado a pais de crianças em idade pré-escolar (4-6 anos). Tem como propósito promover mudanças, convertendo as práticas intuitivas dos pais em práticas intencionalizadas que contribuam para o desenvolvimento literário das crianças.

O desafio dos programas de literacia familiar reflete-se na necessidade de partir das experiências descritas pelos pais, mesmo as mais elementares, e explorar as vantagens dessas ações para o desenvolvimento literário das crianças, de modo a torná-las intencionais (Mata, 2010). Neste sentido, é importante que os pais compreendam as relações entre os seus comportamentos e práticas e o desenvolvimento literário, bem como a relação deste com as aprendizagens escolares. Este conhecimento permitirá um envolvimento intencional e deliberado em torno das atividades de leitura e escrita, promotor do desenvolvimento das competências de literacia emergente dos filhos (Martins, & Farinha, 2006; Yopp, & Stapleton, 2008).

Para além de apresentar um conjunto estruturado de atividades, o programa integra também uma componente conceptual, traduzida na apresentação de uma justificação e/ou explicação, de cariz teórico (Saint-Laurent, Giasson, & Drolet, 2001; Saracho, 1997). Com esta opção pretende-se tornar os pais “utilizadores informados” em relação aos materiais e às atividades propostos. Além da utilização dos materiais presentes no programa, pretende-se que sejam capazes de identificar e reconhecer as potencialidades dos livros e de outros materiais que podem usar, bem como criar, modificar e planear, de modo autónomo, atividades ou jogos que possam contribuir para o desenvolvimento literário dos filhos. Em síntese, assumiu-se na construção do programa que este contemple não apenas “o quê/como fazer” e “com quê”, mas também o “porquê” e “para quê”. A resposta a estas duas questões exige a apropriação de conhecimentos neste domínio. Tratando-se de um programa para

pais, esta transferência de conhecimento, que fundamenta e explica a ação, terá de se efetuar de modo articulado com a apresentação de atividades e a exploração de materiais presentes no programa. Esta dimensão, de cariz mais concetual, não deverá ser trabalhada com um formato escolarizado. A informação deverá ser sempre enquadrada nas práticas dos pais, como já foi referido, implicando os mesmos na sua discussão e no quadro de uma relação empática entre os pais e os mediadores responsáveis pela implementação do programa. A construção desta relação entre o grupo de pais é um objetivo fundamental para o sucesso do programa, sendo importante criar condições que permitam aos pais sentir-se confortáveis para partilharem as suas experiências. Tendo como referência a revisão da investigação (Aram, & Aviram, 2009; Lachner, Zevenbergen, & Zevenbergen, 2008; Mata, 2006; Saracho, 2002; Sutton, Sofka, Bojczyk, & Curenton, 2007) foram definidos como objetivos principais: i) capacitar os pais para a promoção da literacia emergente; ii) facilitar o desenvolvimento literário das crianças, iii) melhorar a qualidade das interações adulto-criança em torno da literacia emergente; iv) promover o acesso a materiais de leitura e escrita, aspetos que têm sido evidenciados como relevantes na promoção e enraizamento hábitos de literacia familiar.

Público-alvo

O programa foi pensado para abranger todo o tipo de pais, independentemente do seu nível socioeconómico e educacional, respondendo às suas necessidades e tendo em conta as suas experiências e práticas de literacia familiar.

Organização do programa

“Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer” é um programa estruturado. O número de sessões, materiais e sequência de implementação foram previamente definidos em função da revisão bibliográfica efetuada e da avaliação das práticas de literacia familiar mais frequentes junto de crianças dos 3 aos 6 anos (Aram, & Aviram, 2009; Mata, 2010; Saracho, 2007; Sénéchal, Pagan, Lever & Ouellette, 2008). Embora apresente um nível elevado de organização, o mediador tem a responsabilidade de adequar cada sessão às características e rotinas familiares dos pais.

a) Sessões de formação para os pais

O programa contempla doze sessões para os pais, com uma periodicidade quinzenal. A organização das ati-

vidades foi planeada de modo a que cada sessão tenha a duração aproximada de uma hora.

A maioria das sessões apresenta uma estrutura semelhante (cf. Tabela 1), constituída por quatro momentos. À exceção da primeira sessão, o primeiro momento implica a articulação com a sessão anterior. Neste momento os pais são convidados a partilhar com o grupo as atividades que efetuaram em casa com os filhos. Segue-se a apresentação dos objetivos da sessão. O segundo momento relaciona-se com a partilha das experiências familiares em torno do tema que será discutido na sessão. Segue-se a apresentação dos aspetos teóricos que sustentam os temas e posteriormente inicia-se a demonstração das estratégias e atividades a realizar. Os pais são convidados a exemplificar a utilização das técnicas abordadas, e a pronunciarem-se sobre diferentes formas de as integrar nas rotinas familiares. O quarto momento consiste na análise de um dos módulos da aplicação informática, gravada num CDROM, e na exploração do seu conteúdo, de modo a que os pais se familiarizem com as atividades e com os seus objetivos. Interessa-nos que os pais percebam a intencionalidade educativa das propostas, pois tal compreensão, além de os levar a crescer enquanto educadores, potencia a mudanças de práticas e poderá permitir disseminar, por modelagem, práticas de literacia junto da comunidade a que pertencem.

Tabela 1
Estrutura das sessões

Revisão das atividades realizadas	Objetivos	Duração
Introdução	Articulação com a sessão anterior Apresentação dos objetivos da sessão	10'
Desenvolvimento	Apresentação dos pressupostos teóricos relacionados com o tema em questão Apresentação das estratégias e atividades relacionadas com o tema em questão	15'
Prática	Treino das estratégias e atividades Partilha de opiniões sobre as estratégias e atividades e antecipação da reação das crianças	15'
Conclusão	Entrega e exploração do módulo da aplicação informática	10'

A leitura de histórias é a prática de literacia mais referida pelos pais, independentemente do seu estatuto social, fruto, provavelmente, da crescente valorização da leitura e da também crescente oferta por parte dos editores de obras destinadas a crianças dos 0 aos 6 anos. Face a esta realidade, o ponto de partida para as atividades a desenvolver no programa assenta na leitura integral de livros de literatura infantil e na sua exploração. Especificamente, pretende-se ampliar as práticas associadas a cada momento de leitura (antes, durante e após a conclusão), introduzir e modelar comportamentos nos pais que facilitem o desenvolvimento das competências de literacia emergente. As restantes dimensões do programa são articuladas com os livros que constituem um motor para as diversas explorações a realizar (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Dimensões contempladas no programa

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
Apresentação e objetivos do programa	X											
Acessibilidade e contato directo com a leitura e a escrita		X		X				X				
Motivação para a leitura e para a escrita		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Qualidade afetiva das interações em torno da leitura e da escrita					X	X	X		X		X	
Exploração de histórias; promoção de competências de literacia emergente						X	X				X	
A linguagem escrita: crenças e práticas									X	X	X	
Integração dos conteúdos abordados											X	X
Avaliação do programa					X	X	X		X	X	X	X

a) Materiais

Aplicação informática

Reconhecendo a relevância das tecnologias da informação e da comunicação na sociedade atual e o seu potencial motivador junto de crianças pequenas, o programa foi operacionalizado com recurso a uma aplicação informática muito simples, cujo funcionamento deve ser modelado nas sessões com os pais para, posteriormente, ser por eles utilizada de forma autónoma em casa, com os filhos. Assim, foi desenvolvida uma aplicação in-

formática – O Leituras⁷ – que constitui o recurso básico deste programa, complementado com alguns materiais de desgaste (lápiz, papel, tesouras e cola).

O desenvolvimento de uma aplicação informática foi pensado com o objetivo de motivar as crianças e os pais para a leitura e para a escrita e, simultaneamente, facilitar o acesso à literacia digital. Este suporte, além de atrativo, permite mais facilmente modelar, junto dos pais, um conjunto de comportamentos de exploração das histórias (De Jong, & Bus, 2002; Skouge, Rao, & Boisvert, 2007).

Para assegurar o envolvimento das crianças ao longo das atividades propostas no programa foram usadas três estratégias: i) fornecimento de feedback corretivo imediato após cada resposta às tarefas propostas, indicando acerto ou erro. No primeiro caso o acerto é seguido de um elogio (ex.: “Boa!”, “Muito bem”); no segundo caso é dito “tenta outra vez”; ii) oportunidade para as próprias

crianças manipularem a aplicação, já que os icons utilizados são de fácil domínio. As crianças podem clicar, arrastar ou fazer ligações entre imagens; iii) possibilidade de identificação à personagem “O Leituras” (cf. Figura 1) – um dinossauro com um aspeto amigável e alegre – criada para apresentar

as diferentes atividades ao longo de toda a aplicação. O vestuário de “O Leituras” é diferente em cada módulo da aplicação, de forma a constituir uma novidade acrescida para as crianças. Recorreu-se a cores sem relação com estereótipos sexuais nem associados a clubes de futebol, de forma a assegurar que o envolvimento das crianças não seria influenciado por aquelas variáveis. É esta personagem que introduz, em cada módulo, o conto que serve de base às atividades, formulando as perguntas prévias e posteriores à leitura, sendo ainda responsável

7 Nome provisório.

pela apresentação dos jogos e pelo *feedback* relativo às respostas das crianças.



Figura 1
Dinossauro “O Leituras”

Cada um dos módulos da aplicação informática inclui um livro digitalizado⁸ e um conjunto de jogos digitais. No total foram criados 9 módulos e setenta e oito jogos, cobrindo um leque alargado competências linguísticas e de literacia emergente (conhecimento lexical e morfo-sintático, memória auditiva, consciência fonológica, compreensão da linguagem oral, convenções da escrita e conhecimento das letras). Os jogos permitem ainda integrar algumas das propostas de leitura a trabalhar com os pais (por exemplo, a ativação de conhecimentos prévios das crianças antes da leitura ou, no final, a expansão da história para o contexto familiar, através da realização de atividades relacionadas com o tema da história).

Brochuras Informativas

Para além de uma vertente comportamental relacionada com o treino de competências parentais, o programa procura igualmente proporcionar aos pais um conjunto de conhecimentos sobre a literacia emergente (Saint-Laurent, Giasson, & Drolet, 2001; Saracho, 1997). Para tal, foi organizado um conjunto de 6 brochuras, com informação neste domínio, que incluem um resumo dos pressupostos teóricos subjacentes às estratégias e atividades propostas. As brochuras estão organizadas para dar resposta a algumas das interrogações mais frequen-

tes dos pais, esclarecer alguns equívocos e/ou explicitar a importância de alguns aspetos. São os seguintes os tópicos abordados: i) Como escolher livros para as crianças? ii) Como melhorar a qualidade afetiva das interações na leitura partilhada de histórias? iii) Leitura partilhada de histórias: promoção de competências de literacia emergente; iv) Leitura partilhada de histórias: promoção da compreensão da linguagem oral; vi) A escrita antes de a criança saber escrever (duas brochuras). A fim de expandir o conhecimento dos pais e promover o uso dos recursos disponíveis na comunidade e na internet, as brochuras contêm ainda informação sobre o acesso *online* a estes recursos.

Reflexão sobre a aplicação do programa

A reflexão sobre a elaboração deste programa de literacia familiar leva-nos a destacar dois aspetos.

Em primeiro lugar, a conceção do programa evidencia a preocupação com a adoção de intervenções ecossistémicas, valorizando a articulação com os adultos significativos dos contextos em que as crianças se inserem, na medida em que mudanças nos seus comportamentos e crenças sobre literacia emergente conduzem a práticas promotoras da leitura e da escrita (Gutkin, & Curtis, 1999). Em segundo lugar, o *empowerment* dos contextos (jardins de infância e contexto familiar) e dos adultos significativos deve ser uma prioridade, já que facilita o desenvolvimento de experiências enriquecedoras e o contato com a linguagem escrita. Estas oportunidades facilitam, por sua vez, a criação de hábitos e rotinas relacionadas com a leitura e com a escrita.

O programa descrito, para além de atender às sugestões da literatura sobre as estratégias mais eficazes a implementar com os pais de crianças em idade pré-escolar, apresenta uma estrutura e um formato que o tornam exequível em vários contextos e com pais oriundos de diferentes estratos socioculturais. Após a implementação e análise dos ganhos obtidos com este programa, o mesmo será disponibilizado no sítio da Rede de Bibliotecas Escolares.

⁸ Os livros utilizados são da autoria das escritoras Luísa Ducla Soares e Cristina Taquelim.

Referências

Bibliográficas

- Aram, Dorit, & Aviram, Sigalit (2009).** Mothers' storybook reading and kindergartners' sociomotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30, 175-194.
- Baker, Linda, Mackler, Kirsten, Sonnenschein, Susan & Serpell, Robert (2001).** Parent's interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- De Jong, Maria, & Bus, Adriana (2002).** Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular electronic format. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 145-155.
- Gutkin, Terry, & Curtis, Michael (1999).** School-based consultation theory and practice: The art and science of indirect service delivery. In C., Reynolds, & T., Gutkin, (Eds.), *The handbook of school psychology*. (pp. 598-637) New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hannon, Peter (2000).** *Reflecting on literacy in education*. New York: Routledge Falmer.
- Karther, Diane (2002).** Fathers with low literacy and their young children. *The Reading Teacher*, 56(2), 184-193.
- Lachner, William, Zevenbergen, Andrea & Zevenbergen, Jason (2008).** Parent and child references to letters during alphabet book reading: Relations to child age and letter name knowledge. *Early Education and Development*, 19(4), 541-559.
- Martins, Margarida-Alves, & Farinha, Susana (2006).** Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade. Livro de *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1051-1060). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Mata, Lourdes (2006).** *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, Lourdes (2010).** Literacia familiar – Diversidade, desafios e princípios orientadores. In L. Salgado (Coord.), *A educação de adultos: Uma dupla oportunidade na família*. (pp. 51-58) Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Saint-Laurent, Lise, Giasson, Jocelyn & Drolet, Michèle (2001).** *Lire et écrire à la maison. Programme de littérature familiale*. Montreal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Saracho, Olivia (1997).** Using the home environment to support emergent literacy. *Early Child Development and Care*, 127 (1), 201-216.
- Saracho, Olivia (2002).** Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care*, 172(2), 113-122.
- Saracho, Olivia (2007).** Fathers and young children's literacy experiences in a family environment. *Early Child Development and Care*, 177(4), 403-415.
- Sénéchal, Monique, Pagan, Stephanie, Lever, Rosemary & Ouellette, Gene (2008).** Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension and narrative skills. *Early Education and Development*, 19(1), 27-44.
- Serpell, Robert, Sonnenschein, Susan, Baker, Linda, & Ganapathy, Hemalatha (2002).** Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 391-405.
- Skouge, James, Rao, Kavita, & Boisvert, Precille (2007).** Promoting early literacy for diverse learners using audio and video technology. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 5-11.
- Sutton, M., Sofka, Amy, Bojczyk, K. & Curenton, Stephanie (2007).** Assessing the quality of storybook reading. In K. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy*. (pp. 327-376) San Diego: Plural Publishing.
- Yopp, Hallie Kay & Stapleton, Lilia (2008).** Conciencia Fonémica en Español. *The Reading Teacher*, 61(5), 374-382.

Leitura a par

Promoção da leitura

ANTÓNIO MARCELINO FERNANDES¹
RICARDO JORGE ANTUNES²

Resumo

Neste estudo, procuramos dar a conhecer resultados de uma investigação sobre envolvimento parental no processo de ensino-aprendizagem da leitura, com especial enfoque na metodologia de leitura a par. O estudo partiu do reconhecimento de dificuldades de leitura em alunos de 1.º CEB, no Agrupamento de Escolas de Abraveses (Viseu) e passou por várias fases, descritas neste texto. Procurou fundamentar-se a prática do envolvimento parental, relacionando-o com a aprendizagem de leitura. A articulação da escola com a família é matéria de investigação em muitas áreas e vem sendo reconhecida na literatura como um fator de extrema importância para o sucesso dos sistemas de ensino. Os resultados demonstraram ganhos significativos nos domínios de fluência (rapidez de leitura), correção e compreensão. Esses ganhos ultrapassam, em vários domínios, os 20%. Também se demonstra que pais e professores têm conceções diferentes dos seus papéis no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Por um lado, ambos os grupos valorizam o envolvimento parental, mas, por outro, nem sempre o potenciam.

Palavras-chave

Leitura;
Envolvimento parental;
Leitura a par.

Abstract

In this study, we tried to bring to light the results of an investigation into parental involvement in the process reading teaching and learning process, with special focus on the methodology of coached-reading. The study began with the recognition of reading difficulties in 1st grade students from the Agrupamento de Escolas de

Abraveses (Viseu) and went through several phases, described in this text. We sought to justify the practice of parental involvement, relating it to the learning of reading process. The relationship between school and family is research subject in many areas and has been recognized in the literature as an extremely important factor for the success of education systems. The results showed significant gains in the areas of fluency (reading speed), accuracy and understanding. These gains exceeded in several areas, 20%. It also demonstrates that parents and teachers have different ideas of their roles in the reading teaching-learning process. On the one hand, both groups value parental involvement, but on the other hand, they not always potentiate it.

Keywords

Reading;
Parental involvement;
Coached-reading.

Neste estudo, procuramos dar a conhecer resultados de uma investigação sobre envolvimento parental no processo de ensino-aprendizagem da leitura, com especial enfoque na metodologia de leitura a par. O estudo partiu do reconhecimento de dificuldades de leitura em alunos de 1.º CEB, no Agrupamento de Escolas de Abraveses (Viseu) e passou por várias fases, descritas neste texto. Procurou fundamentar-se a prática do envolvimento parental, relacionando-o com a aprendizagem de leitura. A articulação da escola com a família é matéria de investigação em muitas áreas e vem sendo reconhecida na literatura como um fator de extrema importância para o sucesso dos sistemas de ensino.

A leitura apresenta-se consensualmente como uma competência decisiva para qualquer indivíduo, quer no contexto social quer escolar. Sendo esta competência tão complexa, requer, para o seu pleno desenvolvimento, a participação de um conjunto vasto de fatores, quer intrínsecos ao próprio aluno (aprendiz de leitor), quer próprios do meio em que este se insere. Por conseguinte, quer na família, onde muitos destes fatores preditores se desenvolvem, quer mais tarde, na escola, onde acontece o ensino formal da mesma, urge que todos reflitam sobre a forma como cada um e todos em conjunto podem potenciar não só a aquisição desta competência como também a criação de um projeto pessoal de leitor. O artigo apresenta, em primeiro lugar, alguma revisão

¹ Agrupamento de Escolas Dr. Azeredo Perdigão
Abraveses, Viseu, Portugal – amfmarcelino@gmail.com

² Universidade de Aveiro
Aveiro, Portugal – ricardo-antunes@sapo.pt

de literatura sobre o envolvimento parental e a leitura a par. De seguida, apresenta dados do projeto de leitura a par no Agrupamento de Abraveses (2009-2010). Por fim, apresentam-se alguns resultados de um estudo, no mesmo agrupamento, sobre as representações de pais e professores relativamente ao seu envolvimento no processo de aprendizagem da leitura.

1. Leitura a par

A literatura realça, por um lado, a importância das experiências e aprendizagens prévias à entrada na escola, como fator determinante do sucesso na aquisição da leitura e, por outro, tem comprovado também que o desenvolvimento dessas competências pode ser estimulado através da frequência de contextos educativos familiares de qualidade, onde haja reflexão sobre o oral e o escrito (Viana, 2002). Ainda segundo a mesma autora, muitas dessas experiências podem estar intimamente relacionadas com as práticas de leitura que o aprendiz de leitor vivencia no ambiente familiar. De facto, contar histórias às crianças e ter práticas regulares de leitura é um excelente pilar para estas aprenderem a ler (Viana, 2002). O contacto com literatura diversificada, estimulante e de qualidade, surge assim como fator de promoção da aprendizagem da competência leitora.

Jensen (s/d), citado por Marques (1999), defende a ideia de que o conhecimento, nomeadamente acerca da leitura e escrita, parece aumentar nas crianças quando, em casa, várias pessoas leem à criança, a criança pede muitos livros para reler, a criança discute livros de histórias com os outros. A literatura apresenta-nos como consensual a ideia de que essas práticas de leitura possam e devam ser desenvolvidas quer em contexto familiar, quer mais tarde no jardim de infância e, sobretudo, na escola.

Lajes (2007) revela a convicção de que a família tem um peso mais acentuado do que a escola no desenvolvimento do prazer da leitura. Para este autor, além do acesso material ao livro, importa considerar os comportamentos que promovem a leitura e o prazer de ler. Este preditor - envolvimento parental³ no desenvolvimento da leitura - é o ponto central deste trabalho. Grolnick e Slowiaczek (1994), citados por Parreiral (2005), defini-

ram envolvimento parental como a dedicação de recursos pelos pais às crianças num determinado domínio. Estes autores descreveram três tipos de envolvimento parental na escolaridade das crianças: comportamental, cognitivo-intelectual e pessoal.

O primeiro refere-se à participação dos pais em atividades na escola (reuniões com professores, festas e outros eventos) e em casa (ajudando com os trabalhos de casa, perguntando sobre a escola). O envolvimento cognitivo-intelectual inclui a exposição da criança a atividades intelectualmente estimulantes tais como ir à biblioteca ou conversar sobre os acontecimentos do dia a dia. Finalmente, o último tipo de envolvimento, designado de pessoal e que consiste em saber sobre e manter-se a par do que acontece com a criança na escola.

São vários os estudos quer nacionais, quer internacionais, (citados, em revisão de literatura, por Monteiro, 2003) que estudaram e concluíram pela influência positiva de programas de envolvimento dos pais na aprendizagem e desenvolvimento da competência leitora.

O projeto que mais corporizou este conceito foi o de leitura a par⁴. Este projeto foi inicialmente desenvolvido em 1976 por Roger Morgan, com o intuito de apoiar crianças com graves problemas de aprendizagem, que, com o desenvolvimento do projeto passaram a um ritmo de leitura duas a três vezes mais rápido que as restantes crianças, recuperando o atraso relativamente às primeiras.

De entre os estudos realizados, salientamos os de Rosa (1988) e Monteiro (2003). O primeiro procurou perceber em que medida a leitura a par, que se tinha mostrado eficaz em crianças com dificuldades de leitura, podia ser útil para todos os restantes alunos. Os resultados obtidos confirmaram que as crianças que leram com os pais obtiveram ganhos estatisticamente significativos nas suas competências leitoras. Monteiro (2003) realizou um estudo de leitura a par, através de um método tutorial. Nele participaram crianças do 2.º e 4.º anos de escolaridade, identificados pelos professores como tendo grandes dificuldades de leitura. Verificaram-se resultados muito positivos ao nível do desempenho da leitura, da motivação e autoconceito do leitor.

3 Pelo termo “envolvimento parental”, entendemos o comportamento dos pais ou adultos que vivem com a criança e com ela interagem potenciando, dessa forma, os comportamentos emergentes e facilitadores da leitura.

4 Leitura a par - técnica de leitura que se caracteriza por projetos de parceria entre educadores / professores e pais, em que os pais leem diariamente para / com os seus filhos ou projetos organizados pelos professores, em que alunos mais velhos ou mais desenvolvidos em leitura leem regularmente para colegas mais novos ou com mais dificuldades (Rosa, 2010).

Para Mata (1999), o conhecimento das práticas e das modalidades de interação que têm vindo a ser estabelecidas por este envolvimento parental e que aparecem mais diversificadas e frequentes no nível do jardim de infância, com maior caráter de informalidade, tornam-se posteriormente mais irregulares, menos frequentes, centradas nos processos de avaliação e resolução de problemas e mais formalizadas.

Darling (2004) refere os resultados de diversos estudos efetuados no campo do envolvimento parental e devidamente testados ao nível da sua eficácia na aprendizagem da leitura. Desse conjunto de estudos, destaca três tipos de envolvimento:

i) Ouvir ler a criança – Nestes estudos, os pais foram encorajados a ouvir a criança a ler, recebendo algumas sugestões relativas ao local apropriado para a leitura, a discutir acerca da história lida ou a encorajar para a leitura;

ii) Treinados para ouvir ler a criança – Estes estudos referem-se a técnicas variadas, nomeadamente a leitura a par, em que os pais são encorajados a fazer a autocorreção, a elogiar a criança, a reforçar positivamente a sua prestação na leitura, a utilizar pistas como o contexto, o significado ou o som para determinar a palavra correta em vez de dar de imediato a solução correta;

iii) Treinados para ensinar a ler – Estes estudos remetem-nos para intervenções mais estruturadas, nomeadamente no treino de competências específicas, utilizando materiais e fichas de trabalho.

Segundo Darling (2004), cada um destes tipos de envolvimento produziu diferentes resultados sendo que este último tipo de envolvimento, embora tenha sido o que produziu melhores resultados, é também aquele que se torna mais difícil de colocar em prática. Sobre o envolvimento parental, todos os estudos demonstram que os projetos mais eficazes são de curta duração, cerca de seis semanas. As investigações sobre programas tutoriais na área da leitura indicam que este tipo de programas de interação assimétrica, isto é, aqueles em que a ação do mediador (os familiares leem com os seus educandos ou o aluno mais competente ajuda um colega menos competente) pode ter efeitos positivos no desempenho académico, na motivação para a leitura e na perceção de competências de ambos os elementos, tutor e tutorando (Monteiro, 2003). O contacto com literatura diversificada, estimulante e de qualidade surge como fator de promoção e de potenciação dessa aprendizagem. Em-

bora seja claro que ensinar a ler é uma missão da escola, os hábitos de leitura são adquiridos em família, como esclarece Topping (1999). Segundo este autor, ler às crianças, ou com as crianças, durante os seus primeiros anos de vida, ajuda-as a crescer não só intelectualmente como do ponto de vista da compreensão do mundo.

A relação entre a escola e a família é, portanto, de importância acrescida para a concretização dos objetivos educativos da própria instituição escolar, no quadro de referência conceptual em que nos situamos. De facto, hoje é comum a ideia de que escolas, famílias e comunidades partilham responsabilidades e devem trabalhar em comum para o desenvolvimento da criança.

Segundo Tizard e Hughes (1984), citados por Pedro (1999), o contexto familiar constitui-se como um espaço eficaz e diversificado de aprendizagem, na medida em que:

i) desenvolve um vasto conjunto de atividades ligadas ao contexto social, através da atividade profissional, através das rotinas de quotidiano - compras, lazer, etc;

ii) a experiência lhes permite ajudar os filhos a dar significado às suas próprias experiências, transformando-as em conhecimento;

iii) permite um maior número de oportunidades de atenção individualizada;

iv) é um contexto de grande significado emocional e prático, potencializando as aprendizagens;

vi) enquanto ambiente de maior intimidade, permite à criança uma maior confiança para colocar questões e dúvidas.

Os estudos referidos parecem reconhecer que os pais têm, em casa, um papel preponderante na educação informal, no sentido de viabilizar as tarefas de aprendizagem entre as quais a da leitura, cabendo à escola, neste processo, além do ensino formal, um papel importante na sustentação e apoio às famílias. Ao aspeto referido, acrescem os benefícios de um relacionamento mais estreito entre professores e pais, no percurso escolar do aluno e no seu desenvolvimento intelectual, emocional e social.

Hannon, citado por Mata (2006, p. 66), considera que “este envolvimento deve ser bastante precoce e deve começar necessariamente antes do início da escolaridade obrigatória”. Para compreender melhor a influência dos pais, o referido autor desenvolveu um modelo teórico de referência que denominou de ORIM: Oportunidades para aprender, Reconhecimento das aquisições da criança, Interação em atividades de literacia e Modelos

de literacia.

Topping e Wolfendale (1985, citados por Torres, 1997, pp. 52-54) referem-se a quatro fatores principais que permitem compreender a sua eficácia do envolvimento parental:

i) Prática - A leitura regular, provavelmente, consolida aprendizagens já adquiridas. Se a prática for positiva (se a criança sente que lê bem), os resultados ainda são melhores.

ii) Feedback (retroação) - Se ajudarmos os pais a compreenderem as vantagens e inconvenientes de certos tipos de *feedback*, quanto à leitura, aqueles podem ser muito eficazes na utilização de *feedback* positivo, descentrados da análise fonética dos erros da leitura, orientando-os sobretudo para o prazer de ler e de compreender o sentido do que se lê.

iii) Reforço - Os pais têm sobre os filhos a vantagem de poderem concentrar-se só numa criança, que conhecem bem, num grande número de situações de interação, e de poderem utilizar reforços sustentados por um poderoso sistema de significações emocionais. Em suma, descentram-se daquilo que a criança ainda não sabe para se centrarem em práticas de reforço positivo.

iv) Modelagem - As crianças gostam de possuir as habilidades e atitudes que as identifiquem com as condutas dos adultos. A leitura é uma dessas habilidades de que a criança deseja possuir os segredos, isto é, os pais disponibilizam atitudes e comportamentos necessários a situações de fruição da leitura.

Como já referimos, a investigação tem mostrado que a aprendizagem da leitura e a correspondente motivação para ler, começam bem antes do seu ensino formal, essencialmente no contexto familiar.

Segundo Mata (2008), autores como Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), Alves Martins (1996) e Chauveau (1997) debruçaram-se sobre o estudo desta vertente funcional, procurando caracterizá-la e estudar a sua relação com a aprendizagem da leitura. Em síntese, todos referem a ideia de que as crianças que atribuem e se apropriam de razões funcionais associadas à linguagem escrita desenvolvem o que eles denominam - projeto pessoal de leitor - (P.P.L.).

O projeto pessoal de leitor refere-se ao querer aprender a ler e a escrever, para utilizar esse saber em situações específicas, para utilizações concretas e que, de algum modo, estão relacionadas com as vivências diárias de alguém em cuja realidade este é um objeto cultural

presente e importante. Em síntese, o projeto pessoal de leitor está intimamente ligado às razões que o aluno apresenta para querer aprender a ler e continuar a fazê-lo depois de o saber fazer. Para Chauveau (1997), este projeto pessoal de leitor é uma das condições prioritárias para o sucesso pois, segundo um estudo que o autor apresenta, oito em cada dez crianças no início da escolaridade que dão pelo menos quatro razões funcionais para aprender a ler, geralmente, aprendem a ler com mais facilidade. A este propósito, Alves Martins (1996), num dos seus estudos, refere que, para além do valor preditor das variáveis metalinguísticas no desempenho em leitura, também a componente funcional evidencia um certo impacto, concluindo que as diferenças encontradas nas crianças do 1.º ano, no início do ano letivo, na existência ou não de um projeto pessoal de leitor, tendem a refletir-se nos seus resultados em leitura, no final do ano letivo. Para Viana (2009, p. 20), “a importância da leitura na vida dos adultos que convivem com a criança influencia, de forma determinante, o seu projeto pessoal de leitor. Assim, uma criança poderá afirmar que deseja aprender a ler para fazer os trabalhos de casa ou para ler todas as histórias que lhe apetecer. Estas afirmações revelam, claramente projetos de leitura muito diferentes e motivações para aprender a ler também muito diferentes”.

Como no 1.º Ciclo do Ensino Básico os alunos já têm contacto formal com o ensino da leitura, um dos projetos mais trabalhados tem sido o “leitura a par”. Em síntese, a “leitura a par” permite criar um espaço onde pais e filhos interagem exclusivamente entre si, permitindo uma maior aproximação entre ambos, o que é muito positivo, pois reforça os laços afetivos já existentes, promove a colaboração escola-família e traz benefícios para a aquisição da leitura.

2. Leitura a par no Agrupamento de Escolas de Abraveses

Este projeto surgiu a partir da identificação de algumas dificuldades ao nível da leitura entre os alunos do Agrupamento. Numa tentativa de encontrar respostas eficazes para essa situação, a Biblioteca, em articulação com o Projeto LER+, promoveu formação para os professores, sobre o tema, dinamizada pelo Doutor João Rosa. Nessa formação, os docentes puderam contactar com os fundamentos do projeto de leitura a par. A partir desse momento, foi-se criando no Agrupamento a vontade de experimentar o projeto. No ano letivo 2008/2009 fez-se uma primeira experiência. Nesse ano, ainda não se utilizaram instrumentos de medição *standard* e estiveram envolvidos ainda poucos professores e alunos. O projeto teve, ainda assim, alguma visibilidade no Agrupamento e foi possível, no ano letivo 2009/2010, implementá-lo de forma mais generalizada. Em concreto, estiveram envolvidos neste projeto de leitura a par no 1.º Ciclo, trezentos e cinquenta e cinco alunos dos 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, de um total de seiscentos e sessenta e um.

A metodologia usada neste projeto envolveu alguma formação aos professores. Era necessário dar-lhes a conhecer os fundamentos do projeto e alguns instrumentos a utilizar. Foram realizadas, em horário pós-laboral, ações de formação para os pais destes alunos, tendo havido uma taxa média de comparência de 65%. Para que os dados a recolher fossem mais fiáveis e se pudesse fazer comparações, foi criado um grupo experimental e um grupo de controlo. Foram realizados pré-testes que a escola adquiriu para os professores medirem a velocidade e a correção da leitura nos trezentos e cinquenta e cinco alunos envolvidos. Só os professores que tinham implementado o projeto no ano letivo 2008/2009 é que mediram a compreensão. O projeto durou 4-6 semanas de leitura diária, com registo, em casa, com um adulto. No final, voltou a ser aplicado o teste. De seguida, foi feito o tratamento estatístico dos resultados e uma avaliação geral do projeto.

Os resultados, na globalidade das turmas, apontaram para uma melhoria a três níveis:

- fluência de leitura (n.º de palavras lidas por minuto)
- correção de leitura (n.º palavras lidas incorretamente)
- compreensão (avaliada numa escala de 0-100)

Em relação ao primeiro nível, verificou-se que no pós-teste o grupo experimental passou de 37 para 90 palavras lidas por minuto.

No segundo nível (correção), o grupo experimental passou de 15.9 palavras lidas incorretamente para 6.

Em termos de compreensão, no terceiro nível, o grupo experimental passou de 50% para 87%.

Verificou-se que nos três níveis, o grupo de controlo também apresentou melhorias, embora muito menos significativas. Estas melhorias explicam-se pelo trabalho regular em sala de aula (entre os testes passaram cerca de 2 meses).

Ao longo do projeto, foram utilizados instrumentos que têm vindo a ser referidos na literatura sobre o tema como relevantes e úteis. Destacam-se, neste caso, os testes de leitura (dimensões: fluência, correção e compreensão) e as folhas de registo diário, que permitem um *feedback* entre família e escola.

3. Nova investigação: envolvimento parental

Na sequência deste projeto, desenvolveu-se ainda um estudo de natureza académica (dissertação de mestrado), por um dos professores dinamizadores, que procurou analisar os fundamentos deste tipo de atividades de envolvimento parental, bem como as representações que pais e professores fazem dos seus papéis na aprendizagem da leitura. Os resultados deste estudo vieram comprovar os dados do projeto de leitura a par, especialmente no que diz respeito à importância do envolvimento da família na criação de leitores conscientes.

No que diz respeito à importância da família para o desenvolvimento da leitura, os pais afirmam, convictamente, que a aprendizagem da leitura começa antes da entrada na escola. Reconhecem-se como agentes educativos importantes na aprendizagem da leitura. Em relação a este aspeto, os professores referem que, antes do ensino formal na escola, a criança faz, na família, uma aprendizagem informal da leitura. Reconhecem a importância do envolvimento parental no desenvolvimento de atividades facilitadoras da leitura emergente. No que se refere à consciência de pais e professores relativamente ao envolvimento parental na criação de condições facilitadoras da leitura, os pais mostram-se conscientes das vantagens do seu envolvimento, embora não as relevem diretamente para o desenvolvimento da competência leitora, mas sim para aspetos mais gerais. Referem participar em inúmeros projetos antes dos filhos entrarem no 1.º CEB, mas que isso diminuiu com a entrada no ensino formal no 1.º Ciclo. Já os professores colocam as práticas de leitura em casa como

o segundo preditor mais relevante para aprendizagem da leitura. Tendem a referir-se à família como não cumprindo o seu papel de motivar para a leitura e desenvolver atividades pré-leitoras.

No que concerne à relevância do envolvimento parental na abordagem ao ensino da leitura, os pais, quando são chamados a agir em projetos comuns e concretos, fazem-no sem necessidade de refletir a necessidade de interação com a escola e de um questionamento ativo ao aprendiz leitor que explore a compreensão leitora. Referem participar em inúmeros projetos antes da entrada no 1.º Ciclo mas tais projetos não mostram uma intencionalidade sólida nem um verdadeiro enquadramento. Em relação a este aspeto, os professores tendem a não refletir o envolvimento parental na sua prática docente, desenvolvendo projetos comuns. A grande maioria diz nunca ter participado em projetos comuns de leitura e, paralelamente, refere que esse envolvimento pode acontecer de forma informal.

Neste artigo, procurámos demonstrar a importância e eficácia de projetos de envolvimento parental relacionados com o ensino e aprendizagem da leitura no 1.º CEB. A investigação, após revisão da literatura, vem mostrando a eficácia dessa relação. Os resultados do estudo de leitura a par, realizado durante um período de 4-6 semanas demonstraram ganhos significativos nos domínios de fluência (rapidez de leitura), correção e compreensão. Esses ganhos ultrapassam, em vários domínios, os 20%. Também a nível qualitativo se encontraram ganhos, dos quais se destacam os seguintes, recolhidos em entrevista à coordenadora da biblioteca escolar do Agrupamento: “Os pais ficaram mais capazes de compreender os processos de desenvolvimento dos filhos quanto à leitura e a outros aspetos da aprendizagem”; “As crianças reforçaram os seus sentimentos de autoestima em relação às suas capacidades de aprendizagem”; “Aumentou o número de idas a bibliotecas”; “Aumentou o número de livros que se compram para casa”. Também se demonstrou que pais e professores têm conceções diferentes dos seus papéis no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Por um lado, ambos os grupos valorizam o envolvimento parental, mas, por outro, nem sempre o potenciam.

Referências

Bibliográficas

Darling, S., & Westberg, L. (2004). Parent involvement in children`s acquisition of reading, *Reading Teacher*, 57 (8), 774-776.

Lages, M. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Marques, R. (1999). *Ensinar a ler, aprender a Ler*. Lisboa: Texto Editora.

Mata, L. (1999). Literacia: O papel da família na sua apreensão, *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 65-77.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). Avaliação dos conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita. In *Atas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/ Psiquilíbrios Edições.

Monteiro, V. (2003). *Leitura a par: Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, autoconceito e auto estima de alunos do 2º e 4º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade de Lisboa.

Parreiral, S. (2005). Contextos familiares e sucesso educativo. In *Atas VIII Congreso Galaico Português de Psicopedagogía (2005)*. Consultado em 7 de maio de 2011 em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/142.pdf>

Pedro I. (1999). As famílias na comunidade educativa, *Análise Psicológica*, 1 (XVII) 111-115.

Topping, K. (1999). *Paired reading, spelling and writing*. Nova Iorque: Cassel Practical handbooks.

Viana, F. L. P. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia.



2

Práticas de Leitura em contexto de Educação de Infância e do 1º CEB

A importância de contar histórias

Cláudia Dias e Ivone Neves

ESEPF / Porto

37

A Compreensão Leitora em textos narrativos: Diversificar
estratégias

Julieta Teixeira / Ag. Irene Lisboa

Cristina Vieira da Silva

ESEPF / Porto

43

No Laboratório, preparando magia para a Hora do

Conto Margarida Quinta e Costa

ESEPF / Porto

55

A importância de contar histórias

CLÁUDIA DIAS¹

IVONE NEVES²

Resumo

De forma a colaborar para a partilha de experiências no âmbito da Educação Pré-escolar, o presente artigo pretende apresentar um projeto de investigação, desenvolvido num contexto de estágio profissionalizante do Mestrado em Educação Pré-escolar no ano de 2010/2011, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Tem como propósito analisar a importância de contar histórias no contexto da Educação pré-escolar para o desenvolvimento integral da criança, assim como conhecer a perceção dos pais sobre a importância das histórias no Jardim de infância.

Palavras-chave

Contar histórias;
formar leitores.

Abstract

This article presents an investigation project developed in the context of a professionalizing internship of a master degree in pre-school education in the year of 2010/2011, at Superior School of Education Paula Frassinetti. It has the purpose of analyzing the importance of storytelling in the context of pre-school education to the full development of the child, as well as, to know the parents perception about the importance of story telling at the kindergarten.

Keywords

Storytelling;
Building readers.

¹ Cláudia Dias, Escola Superior de educação Paula Frassinetti
claudiadias23@hotmail.com

² Ivone Neves, Escola Superior de educação Paula Frassinetti
ivone@eseopf.pt

Introdução

O objetivo deste trabalho está centrado na investigação da construção do leitor fluente a partir da vivência no Jardim de infância, no universo da literatura, onde se pontua a importância da prática de contar histórias. O grupo de crianças em questão revelava um gosto particular por ouvir/contar histórias, pela dramatização das mesmas e por recitar poesia. Assim, surgiu a necessidade de conhecer a perceção dos pais das crianças da sala dos 5 anos, da instituição onde decorreu o estágio, sobre a importância de contar histórias no contexto de Jardim de infância. Recorreu-se à técnica da entrevista semiestruturada, à análise documental dos documentos da instituição, bem como à revisão bibliográfica sobre a temática a investigar.

Graças à natureza do estudo, considerou-se pertinente recorrer ao método de análise intensiva, dado que fornece uma abordagem qualitativa da realidade. Desta forma, o estudo de caso ou a análise intensiva distingue-se por uma grande agilidade quer ao nível da seleção das técnicas a empregar, pela profundidade do estudo que é possível obter, quer pelas várias dimensões que permite analisar.

As histórias

Através das histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer sua curiosidade e adquire valores para sua vida. Com base em Machado (1994), uma história é um recurso psicopedagógico que abre espaço para a alegria e o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e a realidade. O ato de contar histórias permanece tão ligado à vida e ao imaginário que, como refere Irene Machado, “o ato de narrar, de contar e recontar, torna-se um impulso natural do ser humano”. (1994:12). Para Abramovich (2004), contar histórias é muito importante, pois, para além de ajudar na formação das crianças, estimula-as a tornarem-se leitores, abrindo caminho para um mundo infinito de descobertas e de compreensão do mesmo, demonstrando concordância com Daniel Pennac que considera que “ao ler uma história muito se compromete: envolvimento emocional; estimulação da imaginação através da visualização mental das personagens; o cenário onde estas se movem e todo o enredo”. (1993:17). A atividade de ler e contar histórias permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de no-

vos significados, contribui indubitavelmente para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua. Segundo Vilas-Boas, “este desenvolvimento linguístico influencia o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita, que, por sua vez, interagem com a linguagem, determinando um tanto maior desenvolvimento linguístico como o da leitura e da escrita” (2002:81).

Nesta medida, formar leitores é uma tarefa que começa com o nascimento e antes da escola formal. A mesma opinião é partilhada por Ramiro Marques, referenciando que tal atividade é importante “para o desenvolvimento da linguagem da criança e para a compreensão do mundo físico e social (...) para o conhecimento das regras da escrita na idade pré-escolar” (1991: 33).

Considera-se, então, que o Jardim de infância deve proporcionar experiências literárias diversificadas e ricas para a construção de leitores. Contudo, sendo a família uma parceira de todo o processo educativo, e segundo Manzano (1988:113), a família “é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura”.

Organização metodológica

Ao optar por um estudo de caso, evidencia-se um interesse relevante em estudar um caso concreto. Atendendo ao objetivo de estudo, formulou-se a pergunta de partida - Qual a importância de contar histórias na Educação Pré-escolar? E qual a perceção dos pais sobre a importância de contar histórias na Educação Pré-escolar? Para complementar este método, recorreu-se à utilização de entrevista semidireta e à sua respetiva análise, como metodologia. No presente estudo, a amostra foi constituída por três pais de crianças que frequentavam a sala dos cinco anos, na instituição onde decorreu o estágio, sendo por isso uma amostra reduzida, selecionada segundo o critério de idade e profissão, tornando-se assim, numa variável qualitativa.

A idade dos pais situava-se entre os trinta e cinco e os quarenta anos, tendo estes habilitações distintas e ocupando cargos como professor do 1º ciclo, engenheiro civil e outros quadros superiores.

Análise dos dados

Correspondendo a investigação a um estudo explicativo acerca da perceção que os pais têm sobre a importância de contar histórias no Jardim de infância, houve a ne-

cessidade de recorrer à utilização do método de análise qualitativa, nomeadamente na análise das entrevistas. De forma a responder aos objetivos de estudo, surge a aplicação dos procedimentos metodológicos e os respetivos resultados, que permitem concluir que o ato de contar histórias, no jardim de infância, pode ser um caso de sucesso.

Assim, constatou-se que todos os entrevistados concordaram que contar histórias em contexto de jardim de infância é essencial para o desenvolvimento das crianças, (“Muito importante! Promove a concentração, a observação, aprendem novas palavras... Julgo que é uma atividade imprescindível”), existindo porém, algumas discrepâncias, quanto à regularidade, uma vez que dois dos entrevistados concordaram que deveria ser uma prática diária com duração máxima de 20 a 30 minutos, (“Todos os dias. Penso que se não for assim, nunca mais este país vai para a frente!”). Saliaram ainda a importância de recorrer a livros que promovam a reflexão, com especial destaque para os autores portugueses.

Atividades desenvolvidas

Aproveitando a existência do Projeto Lúdico que se desenvolveu na sala de atividades, a dinamização da “Biblioteca - Era uma vez”, ocorreu obrigatoriamente uma interdisciplinaridade entre todas as áreas e domínios de conteúdo. No decorrer do projeto, utilizou-se, como estratégia, o momento de contar histórias, poesias e lengalengas, como tema motivador para as outras descobertas e aprendizagens. Serviu ainda de ferramenta pedagógica quer na formação do caráter, na formação intelectual e social da criança, sendo assim, um pilar para despertar na criança a imaginação, a empatia, a criatividade, a concentração, o desejo pela leitura e até mesmo o gosto pela escrita.

Pactua-se com Elvira Moreira dos Santos quando refere considerar correto “ encarar a leitura como um hábito, quando, através de um prática repetida ou prolongada, ela se instala como uma atitude integrada na própria vida da pessoa” (2002:69).

A poesia permitiu ainda trocar experiências pessoais a partir de um poema que tenha sido vivido, como o Dia da Alimentação. Transformaram-se poemas em canções, como a canção do “Outono” ou da “Borboleta”. Descobriram-se ritmos ao recitá-los em voz alta e em grande grupo. As escolhas dos poemas permaneceram adequadas ao

nível do desenvolvimento das crianças, sendo recitadas com sentimento, gesticulando as ações e explorando o significado das palavras. Como forma de ampliar o conhecimento, era habitual apresentar uma breve biografia do autor e, sempre que fosse possível, uma fotografia do poeta. No final, as crianças desenvolviam atividades espontâneas, como reescrever a poesia, fazer dramatizações, pinturas e desenhos, relacionados com o texto. Segundo Abromovich (2004), existem histórias que requerem, indispensavelmente, a apresentação do livro, pois a ilustração completa e a imagem é tão rica quanto o texto, em histórias como “Os três reis do Oriente”, de Sophia de Mello Breyner. Esta exposição, além de incentivar o gosto pela leitura, contribuiu também para desenvolver a sequência lógica do pensamento. De acordo com Bruner (1980), é através da narrativa que as crianças dão sentido ao mundo e à experiência, quer através de conversas, de contar histórias, dos jogos ou de atividades na expressão plástica.

Outra forma de apresentar histórias surgiu através de narrativas com imagens. Antes da narrativa se iniciar, empilharam-se as imagens por ordem, viradas para baixo e, à medida que se conta a história, as imagens são apresentadas ao grupo, recorrendo a movimentos suaves, substituindo uma imagem por outra no momento exato. Tal como sugere Betty Coelho, a visualização de imagens permite que as crianças “observem detalhes e contribuem para a organização de seu pensamento. Isso lhes facilitará mais tarde a identificação da ideia central, fatos principais, fatos secundários, etc.” (1997:39). Graças aos contos apenas com imagens, as crianças que ainda não dominam a leitura são “levadas” para o mundo mágico do faz de conta, através das ilustrações, das cores, das personagens expressivas.

Permitiu ainda às crianças, posteriormente, imaginarem a sua própria história, “olhando devagarinho ou depressa, formando e imaginando mil e uma histórias”. (Abramovich, 2004:29), facto que originou um desenvolvimento acentuado a nível gráfico, no grupo de crianças. Estas evoluções foram observáveis, graças aos registos individuais e coletivos, como, por exemplo, na construção do livro “O Pato e o Sapo”, que foi criado pelo grupo, partindo apenas dos objetos presenciais. O grupo construiu a história, ilustrou-a e encadernou-a, de forma a criar um livro a ser incluído na Biblioteca.

No decorrer do ano letivo, foram ainda trabalhadas algumas lengalengas também com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica - treino da discriminação

auditiva, desenvolvimento da consciência de palavra e desenvolvimento da consciência silábica. Estas atividades fomentaram nas crianças a abordagem à escrita através dos vários tipos de registos realizados. Após esta intervenção, as crianças desenvolveram competências: conseguiam, através da divisão silábica, escrever algumas palavras, usando como auxílio o quadro das letras exposto na sala.

Realizaram-se inúmeras dramatizações, tendo como ponto de partida os contos e as histórias apresentadas, umas vezes sugeridas pelo adulto, outras pelo grupo de crianças, sem a intervenção do mesmo, no sentido de facilitar experiências criativas individuais e de grupo, assim como para desenvolver as habilidades motoras e a socialização. Também nas sessões de expressão motora, as histórias e contos foram uma estratégia para facilitar a exploração de novos desafios e, principalmente, na parte de relaxamento, sendo a compreensão das suas próprias emoções “importante para o processo de socialização. Ajuda as crianças a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros.” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:353). Sempre que a criança ouve uma história, extravasa a sua fantasia e, além de incentivar a sua criatividade, tal permite explicar e incutir modelos de ação, que a criança incorpora na sua relação com o meio social, ao mesmo tempo que constrói conhecimentos. Graças a essa apropriação, considera-se pertinente ressaltar o facto de ter promovido no grupo uma assimilação do comportamento adequado da resolução de conflitos, pois, como menciona Leite (2011), as histórias fazem parte de seu universo simbólico. Através deste projeto, desenvolvemos ainda a “Hora do conto”, convidando todas as salas da instituição e criando, assim, uma forte interação dentro da instituição. Estas sessões da “Hora do conto” contaram com a participação da Professora Joana Calvacanti, que, no seu livro “Caminhos da literatura infantil e juvenil” (2002), afirma que os contos permitem à criança imaginar, sendo necessário deixá-la livre para poder aprender a ser autónoma e usar a sua criatividade.

O discurso oral das crianças deste grupo evoluiu em grande número. Foi observável na aquisição de vocabulário novo, na utilização correta dos artigos definidos, do género das palavras, assim como, do plural. Revelaram ainda capacidades de se autocorrigirem, o que, segundo Inês Sim-Sim, “são os primeiros indicadores de um nível superior de conhecimento que indicia já al-

guma consciência linguística” (2008:25).

No final do ano, estas crianças apresentavam-se mais hábeis nas conversas, conseguindo “captar a atenção do adulto, exprimir afectos, competir, convencer e obedecer de forma socialmente mais adequada” (Sim-Sim: 2008:24).

Também foi evidente a desenvoltura a nível do desenvolvimento sócio-moral. O trabalho desenvolvido em pequenos grupos na vivência do projeto lúdico promoveu o desenvolvimento de atitudes de relação com os outros e de cada criança consigo própria.

Bruner (1980:70) encara a linguagem como um “processo importante para a interação da pessoa com o meio cultural”. Neste sentido, a linguagem passa a ser um meio de transmissão de valores, contribuindo para a formação do pensamento e das relações sociais. Com o passar do tempo, graças ao trabalho em equipa e à responsabilidade implicada que cada criança aplicou, não só nos trabalhos associados ao projeto lúdico, como nas restantes atividades, este tornou-se um grupo coeso, responsável, empenhado, revelando preocupação e sensibilidade com os outros. É através destas interações que as crianças ensaiam os alicerces das relações humanas, facilitando a formação de imagens construtivistas de si próprias e dos outros.

nou-se consciente a importância de contar histórias, fundamental para o desenvolvimento intelectual das crianças, ao despertar a imaginação, a compreensão, o interesse pela leitura e, em simultâneo, contribuir para que no futuro sejam cidadãos críticos.

Considerações finais

A vivência e exploração deste tema proporcionaram numerosos ganhos, desde aquisição de conhecimentos por parte das crianças e por parte da equipa pedagógica. A participação das famílias e o envolvimento da instituição foram essenciais para esta constatação, dado que permitiram este projeto voar mais alto, nomeadamente com a participação das famílias quer na aquisição de livros para a biblioteca quer nas visitas de estudo.

A evolução do grupo foi notória desde no aperfeiçoamento do carácter, na formação intelectual e social, quer ao nível coletivo quer individual. Graças aos momentos de contar histórias, o grupo alcançou um estado permanente de imaginação, empatia, a criatividade, concentração, surgindo naturalmente o desejo pela leitura, e até mesmo o gosto pela escrita, o que, sendo um grupo de cinco anos, foi essencial para a articulação com o 1º ciclo do ensino básico.

Desta forma, foi possível constatar a realidade que, enquanto profissional, confirmou as expectativas e os pressupostos teóricos. Através desta investigação, tor-

Referências bibliográficas

- Abramovich**, Fanny. (2004). *Literatura Infantil*. São Paulo: Scipione.
- Bruner**, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Rio Editor.
- Calvacanti**, Joana. (2002). *Caminhos da literatura infantil e juvenil- Dinamicas e vivencias na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus Editora.
- Coelho**, Betty. (1997). *Contar Histórias uma Arte sem Idade*. São Paulo: Scipione.
- Edwards**, C.; Gandini, L.; Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Ketele**, Jean-Marie De; Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques**, Ramiro. (1991). *Ensinar a ler aprender a ler, Um guia para pais e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Machado**, Irene. (1994). *Literatura e Redação*. São Paulo: Scipione.
- Mazano**, Mercedes G. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- Papalia**, Diane; Olds, Sally Wendkos; Feldman, Ruth Duskin. (2001). *O Mundo da Criança*. Ohio: Editora Mc Graw Hill.
- Pennac**, Daniel. (1993). *Como um romance*. Lisboa: ASA.
- Quivy**, R.; Campenhoudt, L.van. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sim-Sim**, Inês; Silva, A.C.; Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: DGIDC- Ministério da Educação.
- Stake**, R. (1998). *Investigación com estúdio de casos*. Madrid: Morata.
- Villas-Boas**, M. A. (2002). *Leitura de histórias: o contributo da dimensão sócio-afectiva*. In Viana, F. L.; Martins, M. (coord.) *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e prática docente*.

A Compreensão Leitora em Textos Narrativos Diversificar estratégias

MARIA JULIETA TEIXEIRA¹
MARIA CRISTINA VIEIRA DA SILVA²

Resumo

O trabalho aqui apresentado resulta de um projeto de investigação-ação centrado na promoção da compreensão leitora em textos narrativos e foi especificamente pensado para estudantes do 1º Ciclo do Ensino Básico. Considerando investigações internacionais e nacionais relativamente às insuficiências que os alunos revelam ao nível da compreensão leitora e as necessidades dos professores relativamente a formação específica nesta área, bem como de acesso diversificado a materiais, atividades e estratégias devidamente fundamentados, este estudo procurou oferecer pistas sobre o modo como podemos intervir nas práticas, formando leitores competentes. As atuais conceções de leitura, em que ler é compreender, constituem a lente que nos permite olhar para esta problemática. Os fatores que intervêm na leitura – texto, leitor e contexto bem como os resultados de investigações produzidas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da competência leitora constituem o nosso quadro de referência e significação.

É neste enquadramento que ganha sentido a construção de guiões, recursos didáticos com estratégias diversificadas de ensino explícito da compreensão leitora. Estes guiões de exploração de textos com função predominantemente narrativa, construídos e testados para promover a compreensão leitora de um grupo de alunos do 3º ano do 1º CEB, constituem o objeto primordial de intervenção do projeto e, simultaneamente, recursos didáticos que disponibilizamos à comunidade educativa na expectativa de que a sua adoção proporcione uma maior variedade de estratégias nas práticas pedagógicas.

Após a implementação do projeto, centrado sobre a aplicação de guiões de leitura por nós elaborados junto desta turma do 3º ano de escolaridade, constatou-se, com base nos resultados obtidos, que as estratégias previstas nestes guiões em torno de textos literários narrativos contribuem eficazmente para o desenvolvimento da compreensão leitora e a motivação dos discentes e docentes envolvidos em atividades de leitura.

Palavras-chave

Estratégias de compreensão leitora;
texto narrativo;
guiões didáticos.

Abstract

The work presented results from an action research project focused on the development of reading comprehension in narrative texts and was specifically designed for students on the 3th grade of elementary school.

In considering both international and domestic research on the shortcomings that students reveal at the level of reading comprehension and the teachers needs for specific training and diverse resources in the area of reading comprehension development, our study aimed to suggest pathways that will allow reading intervention practices for the training of competent readers.

The current concept of reading, in which to read is to understand, forms the lens through which we observe the issues being studied. The factors involved in reading - text, reader and context - and the research carried out in the field of teaching/learning of reading comprehension constitute a frame of reference and meaning.

It is therefore in this framework that makes sense to build guides, teaching resources presenting diverse strategies for the explicit teaching of reading comprehension. These guides constitute the primary intervention tool in this project and are teaching resources which we make available to the educational community. After the implementation of this project, it was found, based on the results obtained, that the strategies presented in these guides, when specifically applied to narrative literary texts, contribute effectively to the development of reading comprehension and the motivation of the learners and teachers involved in reading activities.

¹ Escola Básica Ribeiro de Sousa, Agrupamento de Escolas Irene Lisboa, Porto, Portugal, teixeira.julieta@gmail.com.

² Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal/ CIEC, Universidade do Minho, Braga, Portugal, cristina.vieira@esepf.pt.

Keywords

reading comprehension strategies;
narrative text;
teaching guides.

1. Introdução

O texto que aqui se apresenta pretende dar conta de um projeto de investigação-ação desenvolvido na 1ª edição do mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Animação da Leitura, defendido na ESEPF em 2011, sob a designação de “A compreensão leitora em textos narrativos – diversificar estratégias”.

Procuraremos dar conta da razão de ser do projeto, fundamentando a escolha da temática quer em função da importância de que a competência leitora se reveste, quer dos resultados dos estudantes nacionais nesta matéria, quer ainda das perceções que os professores por nós inquiridos expressaram. Explicitaremos, de seguida, os objetivos que nos propusemos atingir, os quais foram definidos em função do grupo de destinatários e do contexto de intervenção onde o projeto foi implementado (uma turma do 3º ano de escolaridade do Ensino Básico). Seguidamente, explicitaremos em que consistiu essa mesma intervenção, mediatizada por cada um dos guiões construídos e aplicados. Por fim, apresentaremos uma necessariamente breve avaliação da intervenção e teceremos algumas considerações finais em torno de todo o processo.

2. O Porquê deste projeto de promoção da compreensão leitora

A opção tomada de construir um projeto em torno da leitura nasce de uma constatação que é evidente: esta é uma competência transversal e indispensável num momento em que se faz a transição de uma sociedade dita da informação para a chamada “sociedade do conhecimento”. De facto, num tempo dominado pelo avanço da tecnologia, em que a quantidade e variedade de informação em circulação são notáveis, torna-se mais do que nunca imprescindível a formação de leitores fluentes e críticos, competentes.

Registe-se que os estudantes portugueses revelaram resultados que urge melhorar, quer em avaliações nacionais (cf. Sim-Sim e Ramalho (1993), provas de aferição do 4º e 6º anos e exames nacionais do 9º) nas quais emergiram dificuldades ao nível da compreensão infe-

rencial, quer ainda em avaliações internacionais (PISA), nas quais os nossos estudantes com cerca de 15 anos revelaram desempenhos inferiores à média dos alunos dos países da OCDE (cf. (OECD 2011)) em termos de leitura. À luz destes resultados, importa repensar o que está subjacente ao ato de ler: ainda que a decifração seja uma das bases sobre as quais assenta a leitura, esta não pode apenas ser entendida como uma atividade meramente instrumental, de decifração letra-som. Ler é, acima de tudo, compreender, um ato refletido que implica a construção de uma interpretação da mensagem escrita, em função da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor. Tal conceção de leitura terá de acarretar, ao nível pedagógico, segundo Sim-Sim (2007), uma série de consequências, das quais destacamos, por um lado, o repensar da decifração (bem como do tempo que lhe é dedicado) como correspondendo à capacidade leitora. Ainda que seja importante o treino sistemático de técnicas de automatização que permitam ultrapassar as dificuldades inerentes à associação letra-som, proporcionando um mais imediato reconhecimento visual das palavras e um rápido acesso à compreensão do texto, é determinante que o aluno seja ensinado a mobilizar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto lido e a desenvolver a capacidade de compreender o texto, estabelecendo um contínuo vaivém entre o que é lido, o que já sabe sobre o assunto lido e o que pode antecipar a partir das pistas que a leitura lhe vai fornecendo. Conscientes de que os fatores que condicionam a compreensão se relacionam com três grandes pólos (o leitor, o texto e o contexto) que interagem no ato de ler, de acordo com Giasson (1993), procurámos, neste trabalho, explorar dois desses fatores: o leitor e o texto. Centrámos-nos no texto narrativo justamente porque, embora os alunos estejam mais familiarizados com este género discursivo, verifica-se que, quando têm de “distinguir entre aquilo que se apresenta como um facto e o que resulta de uma apreciação subjectiva” (GAVE 2009:9), as dificuldades são acrescidas, nomeadamente ao nível dos processos de compreensão inferencial e de reorganização da informação lida.

De acordo com Solé (1998), ler exige que se disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo, ou seja, que tenhamos uma “mentalidade estratégica” no ato de ler, de forma a sermos capazes de representar e analisar os problemas para encontrar a solução interpretativa mais adequada. Estas estratégias não se apresentam como “receitas” prontas a utilizar, antes remetem para “pro-

cedimentos de carácter elevado, que envolvem a presença de objectivos a serem realizados, o planeamento das acções que se desencadeiam para atingi-los, assim como a sua avaliação e possível mudança” (Solé 1998: 69-70). Assumiremos, de acordo com Silva (2011), cinco grandes tipos de estratégias, as quais operam ora antes, ora durante, ora depois da leitura (Solé, 1998): estratégias de previsão, de (re)organização, de relação (com conhecimentos prévios, com outros textos, etc.), de questionamento e de síntese. Enquanto processos envolvidos na construção de significado, estas estratégias deverão gradualmente tornar-se automáticas em virtude da sua aplicação sistemática. Um leitor proficiente saberá que tipo de estratégia deverá seleccionar, como aplicá-la e controlar a sua aplicação. No caso de leitores em iniciação, torna-se necessário explicitar, mediante instrução explícita, em que consiste a estratégia, bem como e quando deve ser usada.

Dada a sua complexidade e atendendo ao facto de o desenvolvimento da compreensão leitora ser um processo lento, que exige um trabalho sistematicamente planeado e programado, mobilizando estratégias diversificadas, entendemos que seria pertinente desenvolver um projeto de promoção da compreensão leitora especificamente para texto narrativo junto de leitores recém-iniciados, intervindo assim junto do leitor, ao torná-lo mais consciente dessas mesmas estratégias. De facto, o trabalho sobre esta tipologia textual exige um saber fazer específico que não é compatível com o roteiro frequentemente adotado em sala de aula, em que o professor lê, o aluno ouve e porventura tira notas, o professor explica e pergunta, o aluno ouve e responde. A este respeito, tivemos oportunidade de inquirir um conjunto de 36 professores do 1º CEB sobre as suas conceções e práticas em torno da compreensão leitora, tendo apurado que ainda que estes afirmem ter práticas diversificadas a esse nível, assumem, de forma expressiva, utilizar o manual escolar como recurso pedagógico privilegiado e dedicar uma menor atenção ao momento de pré-leitura. Reconhecendo que os seus alunos revelam dificuldades que se centram essencialmente numa compreensão de tipo inferencial e nos processos cognitivos de sistematização e reorganização do material lido, as maiores preocupações reveladas por estes professores prendem-se justamente com necessidades de formação e de acesso a materiais que capacitem os alunos com estratégias promotoras de uma melhor compreensão leitora.

3. O projeto de intervenção

3.1 Destinatários e contexto de intervenção

O projeto foi desenvolvido, durante o 2º semestre de 2009/2010, em contexto de sala de aula, junto de uma turma do 3º ano do 1º CEB constituída por 23 alunos de uma escola da rede pública situada na cidade do Porto. Mais de 95% dos alunos tinha, à data, 8 anos, tendo frequentado a educação pré-escolar e tido um percurso escolar regular. Para além da investigadora (a professora dinamizadora do projeto), contámos ainda com a colaboração da professora titular de turma, bem como da professora bibliotecária.

3.2 Objetivos

Procurando responder à questão de como intervir, de forma intencional e sistemática, para formar leitores competentes, centrámos a nossa intervenção na construção e implementação de guiões facilitadores da interpretação de textos narrativos.

Definiu-se, como objetivo a curto prazo, a conceção de recursos didáticos sob a forma de guiões de exploração de textos narrativos, os quais foram depois disponibilizados, a título de material pedagógico-didático, à comunidade docente, visando justamente, a longo prazo, contribuir para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico dos professores do 1º CEB, daí resultando, potencialmente, uma melhoria nos níveis de compreensão leitora das crianças que frequentam esta etapa de ensino. Com vista à validação dos guiões de exploração de textos narrativos, e após a sua conceção, os mesmos foram aplicados, tendo os dados resultantes da sua aplicação sido recolhidos, de forma sistemática, em cada uma das oito sessões de trabalho planificadas, para que, sempre que justificado, se redefinissem as estratégias utilizadas, retificando e reformulando os guiões de leitura.

3.3 A intervenção

O objeto de intervenção do nosso projeto materializou-se num conjunto de oito guiões de leitura, cada um centrado, em particular, numa determinada estratégia principal, associada a estratégias complementares especificamente adaptadas ao texto trabalhado em cada uma das sessões, como se pode observar nas tabelas seguintes.

Tabela 5 Quinta sessão dinamizada.

Tabela 6 Sexta sessão dinamizada.

Tabela 7 Sétima sessão dinamizada.

Tabela 8 Oitava e última sessão dinamizada.

5.

(site educativo - audição e texto policopiado)

Esquema Preditivo

Problema
Contexto
Objeto
Enunciado
Resposta

Esquema preditivo

Antes
Esquema Sol
Antecipação do assunto/
mobilização conhecimentos
prévios.

Depois
Reconto

6.

(livro de contos chineses)

PIRÂMIDE NARRATIVA

1. Contexto
2. Problema
3. Enunciado
4. Resposta

Pirâmide narrativa

Antes
Elementos paratextuais, texto apresentação do livro, título, imagem.
- Antecipação de conteúdos / contextualização espacial e temporal.

Durante

1. Leitura do texto por excertos, antecipando sentidos e confirmando-os durante a leitura.
2. Exercício de explicitação do sentido do texto

Exercício de explicitação do sentido do texto

Leitura: como estava que o personagem, responde a que se pergunta, de acordo com a compreensão do texto.

1. Como reagiu ao problema?	Como reagiu, como se comportou
2. Qual foi a solução?	Como se comportou
3. Como reagiu, com medo e coragem?	Como reagiu, com medo e coragem
4. Como reagiu ao problema?	Como reagiu, como se comportou

3. Exercício de Explicitação do sentido do texto

Leitura: como estava que o personagem, responde a que se pergunta, de acordo com a compreensão do texto.

Resposta ao exercício: B e C foram as melhores, que não se encaixam no que foi a resposta do exercício.

1. Como reagiu ao problema?	Como reagiu, como se comportou
2. Qual foi a solução?	Como se comportou
3. Como reagiu, com medo e coragem?	Como reagiu, com medo e coragem
4. Como reagiu ao problema?	Como reagiu, como se comportou

Exercício de explicitação do sentido do texto

Foi nossa preocupação, nestes guiões, diversificar as modalidades de trabalho proposto aos alunos ao longo das sessões: individual e colaborativo - pares, pequeno grupo e coletivo -, de modo a proporcionar situações variadas e de grande enriquecimento, como é o caso do trabalho colaborativo. Tentámos ainda diversificar e equilibrar cada atividade, articulando nela diferentes competências associadas à leitura: nomeadamente as implicadas na oralidade e na escrita, bem como o conhecimento explícito da língua. Todas as sequências didáticas / sessões foram planificadas tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos para que, em cada sessão, eles pudessem ir mais além, naquele que considerámos o caminho mais adequado a seguir para a otimização da compreensão leitora dos alunos.

Na seleção dos textos, contemplando autores portugueses e estrangeiros, texto contemporâneo e canónico, procurámos que os temas fossem variados, correspondendo a narrativas curtas e originais, adequadas à faixa etária e com uma dimensão educativa que proporcionasse inferências baseadas em juízos de valor e permitisse aos alunos integrar conteúdos explícitos e implícitos facilitadores da compreensão leitora. Procurou-se também que os textos fossem gradualmente mais exigentes, de “extensão e complexidade variadas”, como sugerem Sim-Sim e Viana (2007: 48), ou seja, nem tão fáceis nem tão difíceis, no entendimento de Català *et al.* (2001), e de Reis (2009) e que esse crescendo se relacionasse com a sessão anterior.

De acordo com os pressupostos de Solé (1998), Sim-Sim (2007) e Viana (2010), a estrutura de cada sessão encontra-se dividida em três momentos diferentes que se inter-relacionam: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Num primeiro momento, na pré-leitura, foram elaborados mapas de verificação de conhecimentos e esquemas preditivos sobre determinado assunto. Já na fase de leitura propriamente dita, foram propostas atividades de leitura modelar pela professora, seguidas de leitura dramatizada pelos alunos; exploração do vocabulário desconhecido com recurso a estratégias para dedução do significado de palavras novas; questionamento metódico ao longo da leitura; questionário em forma de esquema sobre os elementos que caracterizam o texto narrativo (narrador, personagens, localização no tempo e no espaço) e ainda questionários de compreensão. Na fase de pós-leitura, os alunos foram confrontados com mapas de verificação e de autoavaliação, exercícios de conclusão da história, exercícios de síntese ou ainda de reconto.

Subjacentes à planificação de cada uma das sessões de trabalho, estiveram alguns dos pressupostos do novo Programa de Português do Ensino Básico (Reis (2009)), de entre os quais destacamos: a imbricação entre a Leitura e a Escrita, o privilegiar de uma dada competência (no caso em apreço, a Leitura) como competência foco, a qual se articula com as restantes competências, tidas como associadas ao processo; ou ainda a seleção dos descritores de desempenho e respetivos conteúdos tendo em linha de conta os objetivos definidos para cada guião.

3.4 Avaliação da intervenção

Conscientes de que a avaliação é uma componente integrante e reguladora das práticas e que, acompanhando todo o processo, facilita a orientação do percurso, permitindo o reajustamento de estratégias com vista a resultados cada vez mais satisfatórios, valorizámos particularmente as questões avaliativas, quer ao nível da conceção/implementação do projeto, quer ao nível da sua progressão.

Assim, tivemos em linha de conta uma avaliação da implementação, de modo a possibilitar a aferição, ao longo de cada sessão implementada e conceção da seguinte, da adequação dos recursos, do grau de realização das atividades, refletindo, de forma sistemática, se estas decorriam de acordo com o planeado. Criámos um mecanismo assente na avaliação diagnóstica, por um lado, para a definição das atividades propostas, partindo dos conhecimentos prévios pressupostos, no sentido de uma melhor adequação à realidade da turma e, por outro, na avaliação formativa. Tendo em conta o carácter contínuo, sistemático e regulador desta modalidade de avaliação, foram elaborados e tratados instrumentos de registo de informação - tabelas de observação direta com registo de intervenções dos alunos, grelhas de registo de avaliação de indicadores de desempenho (para cada sessão), para que a participação e cumprimento das diferentes etapas de trabalho da turma se traduzisse em indicadores de avaliação de todo o processo, no sentido da melhor construção do nosso itinerário.

Já no que diz respeito à regulação do processo por parte dos destinatários dos mesmos guiões, foram previstas atividades de verificação e autoavaliação relativas aos conhecimentos prévios sobre o assunto (texto narrativo), às expectativas sobre o que iriam aprender e, por último, sobre o que ficariam a saber, fruto do desenvolvimento das atividades ao longo da sessão de trabalho

e, ainda, propostas atividades que permitissem a estruturação e sistematização dos conteúdos, bem como os procedimentos de autoavaliação e heteroavaliação. Ainda que, por limitações de tempo, não nos tenha sido possível recolher, formalmente, as opiniões dos alunos no final de cada uma das sessões, tivemos, contudo, a preocupação de o fazer relativamente ao conjunto das sessões, já após a implementação do projeto, tendo sido possível constatar que as estratégias desenvolvidas foram avaliadas pelos alunos que as experimentaram como motivadoras, acessíveis e facilitadoras dos processos de compreensão dos textos lidos.

Para além dos intervenientes mais diretos no processo, também recolhemos informação sobre a qualidade dos nossos guiões junto de três docentes, mediante entrevistas efetuadas à professora titular de turma e à professora bibliotecária da escola (enquanto elementos intervenientes no processo de implementação do projeto, tendo, por isso, uma visão privilegiada porque interna ao processo), bem como a uma professora de Português, responsável pela gestão e articulação curricular num agrupamento de escolas da rede pública que se encontrava à data em formação no âmbito do novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) e que, não tendo interagido diretamente no projeto de intervenção, facultou assim um olhar crítico distanciado. Como revelam a análise das entrevistas, os nossos guiões foram sentidos como instrumentos de trabalho bem concebidos, claros, perfeitamente adequados à turma, enquadrados curricularmente com propostas de trabalho diversificadas e eficientes porque produziram aprendizagens significativas e, fundamentalmente, porque os alunos sentiram estes momentos como dinâmicos, interessantes, suscitando-lhes uma vontade de apreender e de participar ativamente. Consideramos pertinente registar o parecer da professora titular de turma, que refere que a sua aceitação inicial e o envolvimento progressivo se deveram justamente à necessidade por ela sentida de promover estratégias que possibilitassem melhores resultados. Revela ainda que este projeto teve nela um impacto positivo, pois manifestou a intenção de vir a implementar este tipo de estratégias ou outras na sua prática pedagógica futura. Por seu lado, a professora bibliotecária e a professora coordenadora de departamento consideraram que este tipo de estratégias pode ser extensível a outros ciclos de ensino, salvaguardadas as eventuais adaptações.

Por fim, salientamos, a título de avaliação final, a nossa

própria avaliação, recorrendo a todos elementos recolhidos ao longo do processo, o que nos possibilitou uma leitura apreciativa dos vários níveis de realização. Parece-nos assim legítimo concluir que o nosso projeto foi bem acolhido e originou reflexões pertinentes, lançando sementes para mudanças de atitudes face ao ensino da compreensão leitora.

4 Considerações finais

Dando resposta à questão de como intervir nas práticas de leitura formando leitores competentes no 1º Ciclo do Ensino Básico, diremos que um trabalho organizado, planificado e sistemático, com estratégias diversificadas em torno de textos literários (nomeadamente em torno dos textos narrativos), constitui uma forma de ensino eficiente e eficaz para desenvolver a capacidade de leitura. Pudemos, ao longo da intervenção, tomar uma maior consciência do papel fundamental que o mediador de leitura pode assumir, o qual se traduz a vários níveis.

Por um lado, ao nível da planificação e conceção das atividades, salientamos a necessidade de o mediador conhecer o perfil de competências a atingir pelos alunos no final, tendo em conta, necessariamente, os conhecimentos prévios que estes já detêm, selecionando atividades adequadas e diversificadas e articulando, de forma equilibrada, competências associadas à leitura com as implicadas na oralidade e escrita.

Por outro lado, ao nível da implementação, destacamos a necessidade de diversificar as modalidades de trabalho apresentadas ao aluno, de forma a potenciar um envolvimento mais ativo do mesmo. Com efeito, presenciámos fortes momentos de construção colaborativa e reflexão conjunta, numa demonstração de desafio intelectual na busca dos sentidos do texto, mesmo quando este impunha dificuldades cognitivas maiores, obrigando à descoberta de informação implícita.

Por fim, consideramos determinante, ao nível da avaliação, que a reflexão que o mediador de leitura vai fazendo sobre o trabalho com os alunos, à medida que este se desenvolve, se faça de forma partilhada, tomando os alunos consciência das estratégias de leitura que mobilizam e que mais contribuem, a dado momento, para a sua compreensão leitora, e permitindo assim o reajustar e a redefinição das sessões por parte do mediador deste processo. Desta forma se garante uma complementaridade entre processo (consubstanciado na implementação dos guiões) e o produto (que se traduziu nos guiões de ex-

ploração de textos narrativos), uma vez que o processo influencia o produto e este contribui para o reajustamento do processo.

Anima-nos, por isso, a ambição de que este projeto de investigação (que pode ser consultado na íntegra em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/436>) possa constituir na instituição que o acolheu e lhe deu forma, um objeto de reflexão e uma porta de entrada para mudanças nas práticas de leitura. E porque os guiões que construímos são também instrumentos validados e positivamente avaliados, não como propostas de receitas a reproduzir, mas essencialmente, como sugestões de estratégias a implementar, incentiva-nos ainda a possibilidade de que estes venham a contribuir para que, noutros contextos educativos, ajudem a animar outras leituras.



Referências bibliográficas

Catalá, Glòria et al. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º. – 6º. de primaria)*. Barcelona: Graó.

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação. (2009). *Relatório Provas de Aferição de Língua Portuguesa – 1º Ciclo de 2009*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação. Consultado em 29/02/2012, disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=7&fileName=RelNac_PA09_LP_1C.pdf

Giasson, Josette. (1993). *A compreensão na Leitura*. Porto: Asa.

OECD. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing. Consultado em 29/02/2012, disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>

Reis, Carlos. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME - DGIDC. Consultado em 29/02/2012, disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47&ppid=3>

Silva, Cristina Vieira. (2011). Estratégias de monitorização da compreensão leitora. In F. Viana et al. (coord.) *Atas do 8º Encontro Nacional /6º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 302-322). Braga: CIEC - Centro Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Sim-Sim, Inês. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: DGIDC. Consultado em 29/02/2012, disponível http://area.dgicd.min-edu.pt/GramaTICa/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf

Sim-Sim, Inês, Ramalho, Glória. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças?* Lisboa: Ministério da Educação – GEP.

Sim-Sim, Inês, Viana, Fernanda Leopoldina. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: ME – GEPE.

Solé, Isabel. (1998). *Estratégias de leitura*. 6ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

Viana, Fernanda Leopoldina et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Lectora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina. Consultado em 29/02/2012, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/11219>

No Laboratório, Preparando Magia para a Hora do Conto

MARGARIDA QUINTA E COSTA¹

Resumo

Com este trabalho, queremos salienta a importância da “hora do conto” no desenvolvimento global da criança e do jovem propondo uma prática de animação da leitura. Ao contar histórias, criam-se condições para que quem ouve amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções. Além disso, a animação da leitura é uma atividade que contribui para a melhor compreensão de um texto, desenvolvendo o espírito crítico e permitindo contrapor as expectativas e interesses com as vivências que favorecem a compreensão da realidade. Assim, o animador deve ser um facilitador do processo de aprendizagem que medeia a relação da criança com o livro como que o orientando nos primeiros passos, para que, posteriormente, ele caminhe sozinho. Numa visão globalizada do conhecimento, não é possível separar as áreas do saber, isolando as Ciências Físicas e Naturais. Os contos, para além de poderem ter como personagens alguns animais, de algum modo referem situações ou acontecimentos que têm uma explicação de base científica. Por isso, propomos uma dinâmica na ação pedagógica criando vivências que concretizam o imaginário, despertando assim a curiosidade para a compreensão de alguns fenómenos científicos.

Desenvolvemos este projeto em dois momentos: com cinco educadoras/animadoras e com um grupo de treze crianças do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Propusemos a realização individual ou em pares de uma experiência da área das ciências físicas e naturais: nela, os intervenientes prepararam materiais, criando, por exemplo, uma personagem, sendo definidos alguns parâmetros científicos comuns a todos, mas deixando os adereços à escolha de cada um. Num momento específico da leitura do conto, foram convidados a realizar alguns pro-

cedimentos que permitiram um maior envolvimento na história. No início, as educadoras/animadoras, embora nunca tivessem participado nesta técnica de animação, viam a magia como algo indefinido: “fazer acontecer”, “permitir sonhar”. Algumas crianças não sabiam o que significava e outras achavam que o imaginar é que era mágico. Todos os intervenientes gostaram de realizar as experiências na hora do conto porque descobriram que era mesmo magia, pois “o maravilhoso concretiza-se” e “a realidade e o imaginário complementam-se”. No final, os participantes questionaram-se sobre a base científica da experiência realizada. Pensando em conjunto e relacionando a informação fornecida, compreenderam as reações ocorridas. Ao aliarmos o caráter lúdico da experiência ao didático, pensamos que a hora do conto pode incentivar não só o gosto pela leitura como a compreensão da realidade. Deste modo, pretendemos contribuir para o desenvolvimento da literacia de leitura e da literacia científica.

Palavras-chave

Literatura infantil,
Experiências,
Animação da leitura.

Abstract

This project pretends to show how important is storytelling as a practice of reading in the overall development of children and youth. By telling stories, you can create conditions to those who are listening to broaden their symbolic world and to develop awareness of their emotions. Also, the storytelling is an activity that contributes to a better understanding of a text, developing critical thinking and allowing the confrontation of interests and expectations with life experiences that foster an understanding of reality. Thus, the animator must be a facilitator of the learning process that mediates the relationship between the child and the book, guiding its first steps, so that later the child can walk alone. With a globalized vision of knowledge, you can't isolate disciplines as the physical and natural sciences, because the tales somehow relate situations or events that have a scientific explanation, besides the fact that they may have also some animals as characters. Therefore, we propose a model to create laboratorial experiences that explain the imaginary moments, by arousing curiosity for the understanding of some scientific phenomena. We developed this project in two phases: first, with five

¹ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal, mqcosta@esepf.pt

teachers/animators and then with a group of thirteen children from the 1st and 2nd degree of basic education. We proposed them to perform an experience in the area of natural sciences individually or in pairs. They prepared the materials, creating, for example, a character with some scientific parameters common to all, but leaving to each one the choice of the props. At a specific moment of the tale, they were asked to perform some procedures that allowed their participation in the story. In the beginning, the teachers/animators, although they had never participated in this kind of animation, thought that magic should be something indefinite: “make it happen”, “enable dreaming”. Some children didn’t know what it meant and others thought that magic was what they imagine. All players enjoyed the experience performed at the time of the story because they found that it was really magic, as “the wonderful happens” and “reality and imagination are complementary”. At the end, participants were questioned about the scientific basis of the experience performed. By thinking and relating the information supplied they understood the reactions that occurred. Combining the playful character of the educational experiences, we think that the storytelling can not only foster the pleasure of reading but also promote the understanding of reality. Accordingly, we intend to contribute to the development of scientific and reading literacy.

Keywords

Literature for children;
Experimental science;
Storytelling.

Introdução

Os estudos europeus alertam para o facto das crianças portuguesas não terem hábitos de leitura e, por isso, não demonstrarem desenvolvidas as competências de interpretação e compreensão de um texto. De um modo abrangente, apresentam baixos índices de literacia, sendo esta a capacidade ampla de interpretar o conhecimento e o mundo, abrangendo a capacidade de ler, escrever, compreender o conhecimento humano, mas também associado ao conhecimento em geral, aprendizagem e educação, mesmo por via da transmissão oral ou da experiência de vida (OCDE, 2011). Os resultados globais de estudos nacionais e internacionais, realizados nas últimas duas décadas, demonstram que a situação de Portugal é grave, revelando níveis de literacia significativamente inferiores à média europeia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar. Estes resultados apontam para um fraco desenvolvimento científico da população uma vez que altos níveis de literacia científica estão associados a níveis mais altos de educação e qualificação, promovendo o crescimento económico dos países (OCDE, 2011). Níveis homogéneos de literacia, dentro de uma população, são essenciais para se desenvolver a tolerância, coesão social e igualdade de oportunidade na sociedade moderna. Com a dinamização da hora do conto, pretende-se contribuir para colmatar as lacunas ao nível da literacia leitora, uma vez que a dinamização do conto promove o gosto pela leitura. Quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, enriquecendo a sua leitura do mundo. Criam-se condições para que quem ouve amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções, vivenciando o conto como fazendo parte dele (Jolibert, 2003). A narração de um conto pode assim contribuir para a melhor compreensão do texto e favorecer a compreensão da realidade porque permite contrapor as expectativas e interesses do leitor com as suas vivências. A análise e discussão aberta sobre o texto permitem desenvolver o espírito crítico.

A leitura ou narração de uma história pode ser enriquecida pela dinamização do conto que pretende facilitar o melhor entendimento do texto pela interação da narrativa com a dramatização, os adereços, a música, os cenários, entre outros. Neste contexto, o animador da leitura é um facilitador do processo de aprendizagem, uma vez que medeia a relação da criança com o livro. Orientando os primeiros passos na relação com o texto ouvido, pro-

porciona que, posteriormente, o leitor caminhe sozinho na busca do imaginário e do real promovendo o gosto pela leitura. A dinamização da hora do conto é um apelo à motivação da criança para a leitura e para a criatividade da escrita (Gillig, 1999). Na animação da leitura, são utilizadas algumas técnicas que complementam a história narrada e que devem ser adaptadas às idades das crianças ou jovens. Algumas dessas técnicas são: o auxílio do livro, utilizado durante a leitura e valorizando as suas ilustrações; a produção de sons que pretendem trazer para a realidade alguns momentos da narrativa; o convite a imaginar uma realidade ou a recordar uma memória no sentido de envolver o ouvinte; a associação com atividades de pintura ou canções; a utilização do flanelógrafo como suporte de imagens pertencentes à história; a utilização de fantoches dos personagens, entre outros (Mata, 2008). Ao utilizar estas técnicas, o narrador valoriza o conteúdo da história mas também promove o desenvolvimento de outras componentes como a motricidade (na manipulação de materiais), a oralidade (na partilha das suas vivências) ou a criatividade (nas pinturas e outras manifestações artísticas), entre outras.

Na multidisciplinaridade emergente do processo que envolve a animação da leitura, não podemos descuidar a área das Ciências Físicas e Naturais. O conhecimento do mundo que suporta o conto, as personagens (muitas das vezes animais), o salto do real para o imaginário e os próprios acontecimentos narrados têm como base explicações científicas, muitas das vezes não exploradas. Mas mais do que ensinar ciência pretende-se que sejam proporcionados momentos de aprendizagem de ciência. Assim, a realização de experiências pode ser apresentada com uma vertente lúdica, completando os componentes da história, mas também na sua componente formativa. As experiências laboratoriais são consideradas promotoras de aprendizagens das ciências por aumentarem a motivação dos alunos e por proporcionarem uma maior interação entre os alunos e entre estes e o professor, o que pode promover um ambiente saudável de aprendizagem. Com o apoio e sobre a orientação do professor, o aluno constrói o seu conhecimento a partir das atividades experimentais. Além disso, a organização dos alunos em grupos permite um trabalho cooperativo que desenvolve competências sociais bem como atitudes positivas em relação às ciências. Pensar criticamente sobre a informação dada e questionar a sua aplicabilidade permite conhecer melhor a natureza

que nos rodeia e da qual fazemos parte (Caraça, 2007). Orientados por estes pressupostos, propomos uma prática de animação da leitura que alia a importância da hora do conto à potencialidade do ensino experimental das ciências, tornando real um acontecimento imaginário. Esta proposta baseia-se numa visão globalizada do conhecimento, criando vivências cientificamente explicadas que concretizam o imaginário. Pretende-se assim despertar a curiosidade para a compreensão de alguns fenómenos científicos.

Metodologia

O projeto foi desenvolvido inicialmente em contexto de oficina no 4º Encontro *Sementes de Leitura e Artes* e ocorreu no Laboratório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no Porto. Nesta primeira abordagem, foram envolvidos cinco formandos (animadores de leitura, educadores e professores do ensino básico). As histórias dinamizadas foram: *A bela adormecida*; *A rã e o boi*; *Alice no país das maravilhas* e *O dragão e o príncipe*. Propusemos também uma abordagem diferente criando um conto a partir de uma experiência, metodologia que pode ser produtiva como mote para desenvolver uma atividade de escrita criativa. Numa segunda fase, desenvolvemos o projeto com 13 crianças (seis do 1º e sete do 2º Ciclos do Ensino Básico) de uma sala de estudo, em contexto de oficina de férias.

Na preparação da atividade, organizámos os participantes e distribuímos materiais de modo a que, individualmente ou em grupos de 2 ou 3 elementos, construíssem os personagens e os cenários. Depois, começamos a narração do conto e, em determinado momento, interrompemos e convidámos os participantes a realizarem a experiência fornecendo as indicações necessárias.



Figura 1
Mudança de cor do indicador de couve roxa

Para animar o conto *A Bela adormecida* usamos uma reação de ácido/base e indicador de pH (extraído de fragmentos de couve roxa com água a ferver). A solução roxa torna-se cor-de-rosa em meio ácido, pela adição de vinagre, ou seja ácido acético. A solução torna-se azul esverdeado pela adição de solução de amónia, o líquido incolor de limpeza de vidros (Figura 1).

Na animação de *A rã e o boi*, utilizamos a reação do vinagre (ácido acético) com o bicarbonato de sódio. Os carbonatos em meio ácido libertam dióxido de carbono,

o gás que, no final da atividade, enche o balão colocado no gargalo do recipiente.

No lanche louco de *Alice no país das maravilhas*, colocamos leite frio e sobre este deitamos, lentamente, chá quente que, por ter menor densidade, flutua sobre o leite. Para ser mais fácil colocar o chá e para que este não se misture com o leite, colocamos no leite uma rodela de cortiça, que também flutua. Ao deitar o chá em cima da cortiça, este escorre lentamente para o leite e não se mistura. No final de cada experiência, terminamos a narração do conto respectivo. Por fim, questionados sobre os reagentes e os resultados observados na experiência, pudemos constatar que os participantes envolvidos compreenderam a base científica das experiências.

Para avaliação das duas oficinas, foi pedido aos intervenientes que, antes de realizarem qualquer atividade, escrevessem qual a expectativa que tinham sobre o conceito de “magia na hora do conto”. No final da oficina, foi novamente pedido que escrevessem a opinião que tinham formado, após realizarem a atividade.

Resultados e conclusões

Vamos apresentar apenas as atividades desenvolvidas com os três primeiros contos (*A Bela adormecida*, *A rã e o boi* e *Alice no país das maravilhas*), pois foram realizadas em ambas as fases do projeto.



Figura 2
Preparação da Bela adormecida

Com o conto *A Bela adormecida*, entregámos vários tipos de papel de diferentes cores,

tesoura, fita-cola e cola a cada um dos grupos para poderem construir a parte superior dos adereços da Bela adormecida, usando um matraz de vidro como saia do vestido (Figura 2). Distribuímos o papel de fadas madrinhãs, Flora e Fauna, por dois elementos de cada grupo. Cada uma ficou munida de uma solução mágica (vinagre e líquido de limpeza dos vidros) e de meia palhinha que, funcionando de conta-gotas, foi usada como a varinha mágica das fadas. O narrador, papel que assumi, participou como a fada Primavera e por isso distribuiu pelos matrizes solução de indicador de couve roxa (Figura 3). Em cada grupo, a Bela adormecida ficou com a saia roxa. Resumido o início do conto, concentrámo-nos no seguinte excerto: “... As fadas es-



Figura 3
A Bela adormecida

tão escondidas na casa da floresta com a princesa, sem fazerem magias para não serem descobertas pelo corvo da rainha má. Porém, quase no dia da festa, as fadas fizeram o vestido da princesa mas discordavam da cor escolhida por Primavera: uma saia roxa. Fauna e Flora, usando as suas varinhas mágicas decidiram mudar a cor do vestido e começaram a usar a magia”. Indicámos às fadas que, alternadamente, colocassem um pouco dos líquidos mágicos. A saia mudou de cor para azul e para cor-de-rosa, alternadamente. Realizada a experiência, terminamos o conto “Pelo uso da magia, foram descobertas pelo corvo...”. No final, conversando sobre os reagentes e os resultados obtidos, pudemos constatar que os participantes compreenderam a reação ocorrida e descrita na parte relativa à metodologia.

No conto *A rã e o boi*, os formandos prepararam uma rã pousada numa pedra. Primeiro, desenharam a rã num balão. Depois, colocaram bicarbonato de sódio no balão e colocaram-no no gargalo de um matraz contendo vinagre, previamente coberto com papel de jornal, parecendo uma pedra. Quando a rã inveja o tamanho do boi e decide inspirar muito ar para crescer, levantam o balão que começará a inchar, para ficar grande como o boi (Figura 4). O balão enche de dióxido de carbono libertado da reação descrita no capítulo da metodologia. O balão não rebenta mas sugerimos, na primeira abordagem, que o furassem com um alfinete. Na atividade com os alunos, rebentámos os balões e, apesar do cheiro intenso a vinagre, foi um resultado recebido com entusiasmo pelo grupo de alunos.

No conto *Alice no país das maravilhas*, os participantes prepararam as orelhas do coelho para encaixar nos dedos indicador e médio e prepararam a asa da chávena num copo transparente, para o chá louco, pois seríamos convidados do lanche (Figura 5). No decorrer da dinamização do conto, foram todos convidados a tomar chá com o Chapeleiro Maluco colocando leite frio em cada copo e uma rodela de cortiça, a pastilha louca. Colocaram o chá sobre a pastilha louca e este não se misturou com o leite, flutuando sobre este.

Para avaliação do projeto, pedimos aos dois grupos (educadoras/ animadoras e de crianças) que descrevessem a conceção que tinham do conceito da magia na hora do conto (Tabela 1). Os adultos associaram-no à realização de experiências, provavelmente porque a oficina decorreu no laboratório. Consideraram que essas experiências faziam acontecer magia porque completavam os contos, permitindo sonhar mas, principalmente, por-

que permitiam acreditar nos acontecimentos. Contudo, afirmaram nunca ter realizado este tipo de atividade e estarem abertas a experiências inovadoras. As crianças expressaram um conceito pouco concreto, usando expressões como mágico, especial e até “viajar no imaginário”.

numa próxima oportunidade”. O animador C considerava que magia era fazer acontecer histórias, experienciar e fazer viver os sonhos. No final, considerou que, para além do mundo maravilhoso do sonho, é importante mostrar a realidade pois “realidade e imaginário complementam-se”. Esta opinião foi partilhada pelo animador D.

Tabela 1

Previsões da atividade

Educadoras/animadoras	Crianças
A – Nunca assisti a um conto ou escutei um contador de histórias que adaptasse à sua história a magia, a experiência. Para mim, é completamente motivador e inovador.	Maria, 9 anos - O que eu acho sobre a magia na hora do conto é momentos mágicos e especiais!
B – Todas as situações que propiciem a entrada no mundo do imaginário são bem-vindas e importantes.	Luís, 11 anos - Eu acho que a magia na hora do conto é poder viajar com a imaginação através de cidades, vales e outros sítios!
C – Magias do conto – fazer acontecer as histórias. Transformar os sonhos em utopias ou as utopias em sonhos. Experienciar, viver, fazer viver os sonhos.	Maria, 8 anos – O que acho é aprender na hora do conto.
D – A magia permite sonhar. A magia de ler e nos reconhecer em algo que temos receio de expor.	Diogo, 9 anos – Magia na hora do conto é enquanto me contam uma história eu imagino-a!
E – A magia serve de auxílio na hora do conto, faz acontecer coisas, por exemplo... para dar veracidade e acreditar em diversos acontecimentos e situações. Com a magia podemos ainda trazer a ciência para fora do seu local comum, o laboratório.	Restantes - Não sei!

No final da atividade, pedimos aos participantes que descrevessem qual a opinião que tinham sobre a oficina em que tinham participado, relativamente às suas expectativas iniciais. Todos disseram ter gostado e mostraram estar surpreendidos pelo resultado de juntar o concreto das experiências científicas com o imaginário do conto (Tabela 2). Embora as educadoras/animadoras tivessem previsto a realização das experiências, não tinham tido consciência do resultado prático das propostas. Como afirmava o animador A na sua previsão, a realização da oficina no laboratório fazia prever a realização de experiências. Apesar disso, na sua avaliação final, valorizou a ideia de juntar as duas vertentes sentindo-se impulsionada a realizar atividades idênticas: “vou tentar utilizar

Educadoras/animadoras	Crianças
A - A oficina foi deliciosa. Adorei! A ideia de juntar ciência aos contos resulta às mil maravilhas! Adorei juntar estas duas vertentes, ciência e contos. Aprendi muito. Saio desta oficina com novas ideias que vou tentar utilizar numa próxima oportunidade. Conclui que vale mesmo tudo no conto de histórias.	Maria, 9 anos - Eu adorei estas experiências, foi um momento muito interessante e divertido.
B - Qualquer criança ou adulto que ouça pela primeira vez um conto consegue descobrir um pouco de magia em qualquer história que ouça. A magia do enredo, dos personagens, interligação das mesmas. Nas histórias vale tudo! Na minha opinião, claro!	Luís, 11 anos - Agora já sabemos o que é magia com contos: é mudar de cor com a água.
C - Sonhar é poder voar, é partir para um mundo maravilhoso em que o nosso desejo acaba por ser possível, por mais descabido que possa ser. No entanto, julgo ser importante mostrar também a realidade à criança. Realidade e imaginário complementam-se.	Maria, 8 anos – O que eu mais gostei foi do momento de diversão.
D - As experiências que se fizeram transportam-nos também para o maravilhoso, mas um maravilhoso que se concretiza, real, visível, palpável. No entanto, nem por isso deixa de desvanecer.	Diogo, 9 anos – Adorei experimentar estas experiências.
E - Gostei imenso.	Luísa, 11 anos – O que eu acho que é magia na hora do conto é a parte em que com experiências fazemos magia. João, 10 anos - Gostei muito

Tabela 2

Avaliação final da atividade

As crianças, que consideravam que magia era imaginar, eram momentos irreais, afirmaram no final que gostaram da atividade e consideraram que afinal a magia era feita com as experiências.

As educadoras/animadoras, que, normalmente, utilizam diversas técnicas de animação da leitura nos momentos da hora do conto, consideraram ter vivenciado um momento diferente e inovador. Corroboraram a nossa proposta de promover o conhecimento científico em contexto de animação da leitura como uma proposta realista e realizável, pretendendo incorporá-la nas suas práticas: “Saio desta oficina com novas ideias que vou tentar utilizar...”

Considerações finais

Neste projeto, aliámos o carácter lúdico da experiência ao didático, trazendo para a realidade o imaginário de um momento mágico da narração do conto. As atividades propostas constituem-se, por um lado, pela animação da leitura, que estimula o desejo da aproximação do livro para ler e ajuda a formar crianças leitoras, contribuindo para a promoção da literacia de leitura (Jolibert, 2003), e por outro lado, pelo ensino experimental das ciências, que nos primeiros anos de escolaridade pode contribuir de forma decisiva para a promoção da literacia científica (Sá e Varela, 2007). A realização de experiências integradas na narração de um conto pretende incentivar o gosto pela leitura e a compreensão científica da realidade, contribuindo para a promoção da literacia científica e da literacia de leitura.

Referências bibliográficas

- Caraça, J.** (2007). Prefácio in *Despertar para a ciência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian /FCT /Gradiva.
- Gillig, J.** (1999). *O Conto na Psicopedagogia*. Porto Alegre: Artmed.
- Jolibert, J.** (2003). *Formar Crianças Leitoras*. 5ªed. Porto: Edição Asa.
- Mata, J.** (2008). *10 ideas clave animación a la lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- OECD** (2011). *Education at Glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing*. Consultado em 10/09/2011, disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- Sá, J. e Varela, P.** (2007). *Das Ciências experimentais à literacia – Uma proposta didática para o 1º Ciclo*. Porto: Porto Editora.



3

Práticas de Leitura em contexto de ensino 2º e 3º CEB e Formação de professores

Ler à Roda de um Projeto

Odete Boaventura

EB 2.3 / Vila d'Este

65

Porque tenho de ler este livro?

Leitura literária no 3º CEB

Do ter de ler ao querer ler

Inês Silva / ESE Santarém

69

Leitura x expressividade =

+ compreensão

Sara Leite

ISEC / Lisboa

77

Ler à Roda de um Projeto

ODETE BOAVENTURA¹

Resumo

O programa de Português do Ensino Básico (PPEB) apresenta cinco competências: compreensão do oral; expressão oral; leitura; escrita e conhecimento explícito da língua. Se cada competência implica um tratamento próprio, numa perspectiva de focalização de atividades e projetos, *per si*, impõe-se, contudo, um trabalho em sala de aula que de uma forma integrada proporcione “experiências significativas de aprendizagem que os alunos não vão viver ao longo de cada ciclo.” (PPEB, p. 20) Esta comunicação constitui o relato de um projeto vivido e construído por alunos do 2º ciclo - 5º ano, da Escola EB,3 de Vila D’Este, Vila Nova de Gaia, durante o ano letivo de 2010/2011. Configurou-se como um projeto de meninos e meninas que queriam regressar à escola do 1º ciclo, para “fazer teatro” para os colegas que lá deixaram. O título “Nós Somos Contadores de Histórias” surgiu quase no início do projeto, mas só o tempo veio mostrar que para “contar” seria necessário ler, escrever e reescrever, contar e recontar, para finalmente “Ser Contador de Histórias”.

O título *Como um romance*, de Daniel Pennac está sempre presente, quando se trata de contar a(s) história(s) da(s) leituras(s) dos meninos contadores de histórias.

Palavras-chave

Leitura,
Escrita,
Contador de Histórias,
Experiência Significativa.

Abstract

The “PPEB”, or Portuguese Language Curriculum for Primary, Elementary and Secondary School, is competency-based and its five structuring skills are: listening comprehension, oral expression, written comprehension,

reading, written expression and grammar. If it’s true that the development of each competency implies a unique and diversified set of activities and projects, it is also indispensable that the classroom work is done integratively so as to provide “meaningful learning experiences that resonate throughout each cycle” (PPEB, page 20). This presentation will represent an account of a project lived and built by 5th graders of Escola EB 2,3 de Vila D’Este, an Elementary School (grades 5-9) in Vila Nova de Gaia, throughout the school year of 2010/2011. The project was born from the class’ manifested desire of going back to its Primary School to “make a play” for the classmates who these students left behind. The title “We Are Storytellers” came about in the inception of the project, but only time would make them realize that in order to “tell”, it would be necessary to read, write and rewrite, tell and retell, so as to finally become a “storyteller”. The celebrated book *The Rights of the Reader*, by Daniel Pennac is a constant inspiration when the time comes to tell the stories of our little readers-writers-storytellers.

Keywords

Reading,
Writing,
Storyteller,
Meaningful learning experiences.

Começo por apresentar os protagonistas deste projeto – a turma do 5.ºC, da Escola EB 2/3 de Vila D’Este, Vila Nova de Gaia, do ano letivo de 2010/2011. Constituída por vinte e quatro alunos. Seis alunos já conheciam bem os cantos à casa e, os restantes, de dez anos frescos ou incompletos, de olhos brilhantes de expectativa percorriam os corredores de mochilas quase do seu tamanho, em pequenos grupos, à procura da sala de música, de ciências, da biblioteca, do bufete...

Enquanto se instalavam física e psicologicamente na “escola grande” (como se habituaram a ouvir dizer durante o 1.º ciclo) iam decorrendo as atividades de diagnose, as suficientes para a evidência da heterogeneidade dos alunos da turma, a nível das competências esperadas para o 5.º ano, nomeadamente as da leitura e da escrita. A questão era muito clara – como conseguir que para aqueles alunos, apesar das dificuldades e mesmo da resistência à leitura, sobretudo da parte dos mais velhos, ler se tornasse uma necessidade, uma urgência coletiva, onde ninguém pudesse ficar de fora?

Para que a história se esclareça, convém dizer que já ti-

¹ EB 2,3 Vila d’Este, Vila Nova de Gaia, Portugal, odete_boaventura@yahoo.com.br

nha trabalhado com estes alunos no 1.º ciclo no âmbito da biblioteca escolar. Associavam-me às histórias, às canções e aos jogos de escrita (e não, de todo, aos verbos e aos determinantes) e essa ligação ditou o projeto, que a todos envolveu.

E se nós fôssemos contar histórias aos colegas do 1.º ciclo?

Esta pergunta continha em si mesma todas as potencialidades para que cada um, sem exceção, se tornasse leitor de uma história – aquela que o seu grupo tinha escolhido contar à Escola EB1 de S. Lourenço. Não estamos ainda a referir como alguns dos alunos cuja competência de leitura não é a esperada para o final do 1.º ciclo, na qual a descodificação acontece e o prazer da compreensão do sentido emerge, numa quase sagração do mistério da comunicação entre autor/leitor ou antes narrador/narratário. Estamos ainda a contar como, apesar das dificuldades e inseguranças que o texto escrito representa para parte dos alunos, eles se propõem ler, querem ler. Querer é o verbo certo para iniciar este longo percurso porque “O verbo ler não suporta imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”... É evidente que se pode sempre tentar. Vejamos: “Ama-me!” “Sonha!” “Lê!”, já te disse, ordeno-te que leias!” (Pennac, 1993: 11)

Vamos escolher as histórias

Era necessário escolher as histórias que iriam contar a S. Lourenço (era assim que com cumplicidade de grupo passaram a designar o “projeto”). Recordar histórias ou pedaços de histórias, que se iam refazendo com a ajuda de todos foi a etapa que se seguiu, fazendo surgir a necessidade de ler as histórias. “Se lêssemos, sabíamos melhor porque não sabemos assim muito bem...”

A funcionalidade do texto escrito era uma evidência que se impunha – através dele podíamos aprender melhor as histórias, para depois as podermos contar. Cohen e Mauffrey (1989: 114) afirmam que a escrita não deve funcionar no vazio: não se trata da escrita pela escrita, não se lê para ler. Qualquer escrito na sala de aula deve ter uma função, seja no domínio do prazer, seja para atingir um objetivo concreto. Charmeux menciona também a funcionalidade do texto escrito em contexto de sala de aula ligada a questões e problemas provenientes de um projeto – para além do projeto de leitura em si mesmo (1985:56) –, tal como estava a acontecer com os alunos do 5.ºC. O envolvimento na leitura da história do

seu grupo vai dever-se a um objetivo maior que a leitura em si mesma, embora a aceitação de tarefas para aceder ao sentido do texto seja consentida. Charmeux (1985: 24), já citada, afirma que se assiste a um verdadeiro desvio da função da leitura, porque em vez de ser um meio para encontrar respostas e informações pretendidas para determinada situação, torna-se num fim em si mesmo, numa atividade fechada sobre ela própria.

Como dizia a Iara “podíamos ler para contar melhor”, uma vez que contar o que já sabíamos mal dava para nós. A apresentação de obras à turma tornou-se um meio para captar a atenção de futuros leitores, quer seja feita pelo professor quer seja feita pelos colegas. Desta vez, coube à professora levar histórias para a aula e a escolha recaiu sobre *Os mais belos contos de Grimm*, com ilustração de um dos mestres da Escola Russa, Alexander Koshkin, Editora Civilização, tradução de Maria José Costa. Cinco grupos, cinco histórias:

- O Capuchinho Vermelho
- O Lobo e os Sete Cabritinhos
- Os Músicos de Bremen
- O Ganso de Ouro
- Jorinda e Joringuel

A formação dos grupos tornava-se fundamental para o sucesso do projeto, dado que, como já foi referido antes, alguns alunos não evidenciavam a competência de leitura que lhes permitisse, autonomamente, aceder à compreensão da história integral. Assim, em cada grupo havia meninas e meninos que reuniam esforços para atingir um objetivo comum – cada um ia aprender a história tão bem que a poderia contar.

Como aceder ao sentido da(s) história(s)?

Etapas seguidas pelos grupos:

- 1** Em cada grupo, havia alunos que liam autonomamente a história e ajudavam os colegas que tinham mais dificuldade.
- 2** Cada grupo possuía um guião de leitura, que ajudava a compreender melhor o texto.
- 3** Em grupo, os alunos escreviam o resumo da história. Dividiam, depois, a história em partes, para ser ilustrada por cada um deles.
- 4** Quando já sabiam muito bem a história, contavam-na à turma, organizando-sedemodoaque todos participassem
- 5** Para a apresentação da história à turma, quatro grupos decidiram dramatizar a história e um grupo preferiu fazer fantoches.
- 6** As tarefas relativas aos cenários, às personagens e aos

adereços eram divididas pelos elementos do grupo.

7 Quando se tornava necessário, o grupo decidia contactar outros grupos para recrutar mais personagens secundárias ou apenas figurantes e dar-lhes orientações.

8 Os ensaios decorriam em tempos combinados entre todos, no auditório da escola.

9 Apresentação de todas as histórias no polivalente da Escola EB1 de S. Lourenço, para todas as turmas (repetiram duas vezes as histórias).

10 Apresentação das histórias na EB 2,3 de Vila d'Este, para as turmas do 5.º ano (não previsto, inicialmente).

As surpresas acontecem quando os desafios se configuram em propostas dinâmicas como a que acabamos de apresentar. Inicialmente, os bons leitores tornaram-se elementos fulcrais para a descodificação textual, como era, “secretamente”, a sua missão. Contudo, depois de ultrapassada essa fase, quando cada um se tornou capaz de ler e contar a história, outros elementos do grupo mostraram diferentes competências para a concretização do projeto – ilustrar, imaginar adereços e cenários, domínio dos materiais, mais energia na vivência das personagens, tom de voz mais adequado, agilidade na substituição de personagens, quando alguns colegas estavam a prestar provas desportivas.

No início do projeto, alguns alunos precisaram de ser ajudados a compreender período a período, parágrafo a parágrafo... Uma árdua tarefa, sem dúvida, mas como distingui-los, agora, no polivalente de S. Lourenço ou no auditório da sua própria escola?

As histórias encheram-lhes os tempos livres para ensaiar, para pedir o chapéu ao avô, para procurar adereços nas lojas com preços mais acessíveis e para assumir a personagem que não vive sozinha, só existe em função das outras, assim, todos juntos, onde cada um nunca é esquecido porque faz falta. Quantas vezes sentirão os alunos que, efetivamente, fazem falta na sala de aula?

Esta história acaba bem. A Tânia, tão tímida e aparentemente desinteressada, revelou-se na sua personagem de Capuchinho Vermelho. Ganhou confiança e a postura na sala de aula mudou completamente. O Tiago, a Daniela, a Vanessa...hoje mesmo, no final da aula (estão agora no 6.º ano) propuseram dramatizar o texto de Guerra Junqueiro que tínhamos acabado de ler e recontar.

Terminamos, citando mais uma vez Charmeux (1985: 141) “que ler seja uma necessidade e esta atividade tenha uma função, uma utilidade evidente.”. À roda deste projeto, os alunos do 5.º C

(agora 6.º C), depois de acederem ao sentido dos textos, puderam experimentar a fruição da leitura.

Referências bibliográficas

Azevedo, Fernando (Org) (2007), *Formar Leitores, das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

Boaventura, Odete (2006), *Nota(s) e Vivência(s) de um Projecto Curricular de Turma*. Porto: Edições ASA.

Cohen, I., Mauffrey, A. (1989). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris: Armand Colin/Bourrelier.

Charmeux, Eveline (1985). *Aprender a ler/Vencendo o fracasso*. S. Paulo: Cortez.

Delgado-Martins, M. R. (1992). *Para a Didática do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.

Pennac, Daniel (1993), *Como um Romance*. Porto: Edições ASA.

Pereira, Luísa Álvares (2008). *Escrever com as crianças, Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, Inês (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.

Viana, Fernanda Leopoldina Parente (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura, Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

“Porque tenho de ler este livro?”

Leitura literária no 3.º CEB – Do Ter de Ler ao querer ler

INÊS MARIA LOPES SILVA¹

Resumo

A leitura do texto literário no ensino reveste-se de enorme importância. É proporcionadora de gozo estético, permite ao aluno o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de (re)elaboração da linguagem, a aquisição de saberes culturais, a possibilidade de chegar a sentidos cada vez mais complexos, o confronto de diferentes visões do mundo e o conhecimento de si e dos outros (e da sociedade como um todo).

No entanto, nem sempre o aluno manifesta vontade de *querer ler*. Fá-lo muitas vezes por ser obrigado e para cumprir os requisitos de avaliação, lançando interrogações ao docente como “Por que tenho de ler este livro?”. Face a este cenário, cabe à escola desencadear essa vontade, levando-o a entender a leitura não como obrigação, mas como necessidade, como alimento primordial a consumir ao longo do percurso escolar e pela vida fora. Neste sentido, espera-se que o professor *ensine a ler*, desenvolvendo verdadeiras *estratégias de leitor*, que permitam ao aluno cruzar linguagens, sentidos e intenções, através percursos motivadores e significativos. O objetivo desta comunicação será, pois, apresentar um percurso de leitura literária, a partir de uma obra do *corpus* textual dos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009), seguindo-se a perspetiva de análise comparativa dos discursos, proposta por Adam e Heidmann (2011), que propõem para o texto literário uma abordagem interdisciplinar.

Palavras-chave

Leitura literária;

Jogo de leitura;
Análise comparativa.

Abstract

The reading of literary texts in teaching is of great importance. It is provided for aesthetic enjoyment, it develops imagination and the ability to (re) develop the language, the acquisition of cultural knowledge, the possibility of reaching the increasingly complex senses, as well as develop the clash of different world views and knowledge of oneself and others (and of society as a whole). However, the student do not always manifest desire to want to read. They do so because it is often required and because of evaluation, making questions like “Why do I have to read this book?”. In this sense, school should trigger the desire to read, leading the students to understand that the reading is not an obligation but as a necessity, such as staple food to eat along the way school and throughout life. So it is expected that teachers teach reading, developing real strategies for the reader, enabling students to cross languages, meanings and intentions, through motivating and meaningful pathways.

The purpose of this communication is to present a literary reading path, from a corpus of work of the Portuguese programs of basic education, following the perspective of comparative analysis of discours, suggested by Adam and Heidmann (2011), which propose an interdisciplinary approach to literary text.

Keywords

Literary reading;
Reading game;
Comparative analysis.

Introdução

Pretendo, com este trabalho, proceder a uma reflexão em torno da leitura literária no ensino básico em Portugal. Conhecem-se as vantagens de um qualquer indivíduo ser detentor de competência literária, que radica na habilidade da leitura em termos gerais, cujo desenvolvimento é, do ponto de vista institucional, da responsabilidade da escola. Contudo, como ato complexo que é, ler e compreender o que se lê depende da quantidade e da qualidade de textos lidos por esse mesmo indivíduo (não só na escola, como também fora dela, pela vida fora). (Sim-Sim, 2006: 8).

¹ Centro de Linguística da UNL / Escola Superior de Educação de Santarém, Lisboa / Santarém, Portugal, inesmaria@gmail.com

Sabendo-se que a escola tem responsabilidades na motivação para a leitura em geral, e para a da literatura, em particular, proponho apresentar um percurso de leitura literária, a partir de uma obra do *corpus* textual dos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009), seguindo a perspectiva de análise textual e comparativa dos discursos de Adam e Heidmann, segundo a qual o texto não é tido isoladamente mas sim no conjunto dos discursos, explorando-se os efeitos de generacidade, em interação com o nível textual e o nível transtextual.

1 A leitura no século XXI

A competência da *leitura* e o seu desenvolvimento nos cidadãos tem sido uma preocupação das políticas de vários países, não só da Europa, mas também da América e de outros continentes. Tornar o português num leitor fluente, que leia e compreenda o que lê, tem consequências diretas nos níveis da literacia da leitura do país, que se desejam *satisfatórios* por parte dos governantes, comunidade educativa e sociedade em geral. Além disso, vincula-se a um propósito educacional e social mais amplo, que implica dar respostas às questões que motivaram o PISA²: estão os alunos preparados para os desafios do futuro? São capazes de defender as suas ideias próprias? Terão capacidade para continuar a aprender pela vida fora? Estas questões manifestam uma grande preocupação para com o futuro dos alunos, sabendo-se que estes integram uma sociedade cada vez mais desafiante e competitiva, que porá à prova, de forma assídua, todas as suas habilidades, das quais faz parte a da leitura. Assim sendo, melhorar os hábitos de leitura dos portugueses é, pois, uma exigente meta que se coloca. Está não está só dependente do ensino formal, que cabe à escola, em que todos os agentes educativos assumem como inalienável a missão de ensinar a ler, mas também da consciência de que a aprendizagem da leitura ao longo da vida deve ser voluntária, regular, movida pelo interesse pessoal e associada ao desejo de sucesso.

2 A leitura do texto literário

Sabendo-se que as atividades e projetos de leitura de-

vem ser orientados para objetivos vários, cabe à escola integrar seqüências didáticas que visem a leitura literária, com propósitos bem definidos.

Sempre foi atribuída importância à integração do texto literário no ensino, pelas vantagens que contempla: proporciona gozo estético, permite ao aluno o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de (re)elaboração da linguagem, a aquisição de saberes culturais, a possibilidade de chegar a sentidos cada vez mais complexos, o confronto de diferentes visões do mundo e o conhecimento de si e dos outros (e da sociedade como um todo). Neste contexto, os *Programas de português do ensino básico* (2009) contemplam o desenvolvimento desta competência, cabendo ao docente o papel de mediador nesse processo.³ No entanto, é-lhe atribuído um papel mais exigente do que o de se pautar apenas pelos percursos de leitura, sugeridos nos manuais e nos livros didáticos, devendo, antes, seguir por um caminho inverso ao que se fazia ou ainda se faz (Figueiredo, 2005), proporcionando ao aluno o prazer da descoberta. Para isso, é necessário explicitar certos movimentos de leitura que permitam apropriação e fruição desses mesmos textos (Giasson, 2000). Contudo, reconhece-se que a aprendizagem da leitura segue por vezes um percurso que se afigura aos alunos como difícil, penoso, sem qualquer utilidade, o que os leva a ler apenas por imposição. À questão “Por que tenho de ler este livro?”, tantas vezes levantada, não é dada nenhuma resposta concreta, objetiva. E a desmotivação faz com que, mal saia da escola, o aluno pare de ler. Será, pois, importante investir em percursos motivadores e significativos que revelem propósitos e funcionalidades para a leitura literária.

3 Proposta de percurso de leitura literária para o 3.º CEB

Apresento, neste ponto, um percurso de leitura literária, a partir de uma obra do *corpus* textual dos *Programas de português do ensino básico* (2009), que leve o aluno a ficar recetivo à mesma, a aproximar-se dela, a entrar no *jogo da leitura*, para descobrir as pistas indiciadoras do(s) sentido(s) e da(s) funcionalidade(s), comparando -a com outra(s), lida(s) anteriormente. A obra escolhida

2 Cf. OECD. 1999. “Introduction” in “Measuring student knowledge and skills. A new Framework for assessment. Paris, pág. 9 (<http://www.oecd.org/dataoecd/45/32/33693997.pdf>): “How well are young adults prepared to meet the challenges of the future? Are they able to analyse, reason and communicate their ideas effectively? Do they have the capacity to continue learning throughout life? Parents, students, the public and those who run education systems need to know.”

3 Cf. Guia de Implementação do Programa sobre Leitura (Silva et al. 2009: 16): “Os Programas de Português do Ensino Básico são muito claros neste capítulo, considerando que os textos literários terão de integrar o processo de ensino e aprendizagem de forma inequívoca e culturalmente consequente.”

teve por base o critério já anunciado (de poder articular-se com as experiências e motivações pessoais dos alunos, enquanto jovens do século XXI), e contempla uma estratégia de leitura que os implique na comunicação literária e que lhes responda a questões que os próprios levantem. Antes, darei conta do quadro epistemológico apresentado por Adam e Heidmann (2011), que serviu de base à proposta.

3.1 A abordagem interdisciplinar do texto literário (segundo Adam e Heidmann)

Para que cada texto possa ser entendido como um objeto de discurso, situado historicamente no tempo e no espaço, **diferente de todos os outros, no conjunto dos discursos**, é necessário proceder a uma análise **interdisciplinar**, que convoca duas áreas: literatura e linguística. É a perspectiva seguida de Jean-Michel Adam e Ute Heidmann, na obra *O texto literário por uma abordagem interdisciplinar* (2011).

Abandonar o modelo clássico de análise do texto literário, que tende a pôr o enfoque apenas nos sentidos do texto (ou nos seus efeitos estéticos, lúdicos, afetivos), **sem que se entenda o que, no texto, faz com que se percebam tais sentidos e efeitos** é, pois, a proposta de Adam e Heidmann. Trata-se, no fundo, de proceder a **uma análise textual do discurso em textos literários**, em que o texto é considerado uma unidade de interação humana, a ser analisada numa relação com infinitos discursos. Assim sendo, um texto só pode ser analisado numa cadeia de discursos que circulam num determinado contexto sociocultural, em inter-relação com géneros e subgéneros do mesmo campo discursivo ou de campos distintos, isto é, numa relação de **interdiscursividade** (relação multiforme com outros discursos).⁴ O que permite estabelecer uma relação entre com géneros e subgéneros é a memória de uma coletividade e de cada indivíduo, procedendo-se a comparações entre um texto ou um grupo de textos.

4 Cf. Charaudeau e Maingueneau (2002: 324-325): "Interdiscours: tout discours est traversé par l'interdiscursivité, il a pour propriété constitutive d'être en relation multiforme avec d'autres discours, d'entrer dans l'interdiscours (...).

En un sens restrictif, l'«interdiscours» est aussi un espace discursif, un ensemble de discours (d'un même champ discursif ou de champs distincts) qui entretiennent des relations de délimitation réciproque les un avec les autres. (...)

Plus largement, on appelle aussi «interdiscours» l'ensemble des unités discursives (revelant de discours antérieurs du même genre, de discours contemporains d'autres genres, etc.)."

Face a este cenário, a metodologia de análise textual seguida pelos autores é a que designam por **interdisciplinar**, que convoca o conhecimento linguístico e o literário para observar os níveis textual e transtextual dos textos, numa **abordagem comparativa**. Como esta abordagem não deixa de fora o contexto histórico, as questões de tradução, de edição, entre outros, ela é inversa às análises tradicionais dos textos que entendem o excerto textual como uma totalidade autossuficiente. De acordo com os autores, o texto apresenta três componentes em interação: a textualidade, a transtextualidade e a genericidade. As forças centrípetas que asseguram a unidade e singularidade de um texto designam-se textualidade: as que abrem um dado texto a outros textos designam-se transtextualidade. Do **nível textual** fazem parte os níveis semântico, enunciativo, argumentativo e pragmático, composicional e material do meio (meio-suporte, extensão, formatação tipográfica...); do **nível transtextual**, o conjunto dos dados peritextuais de enquadramento de um texto, o que estabelece uma estreita relação com a **genericidade**.

Os autores entendem, como um caso importante de relação transtextual, a **cotextualidade**, termo que designa o conjunto das relações que um texto estabelece com outros, fazendo eles parte de uma mesma área escritural (coletânea de contos, poemas...) e a **intertextualidade**, ao estabelecer-se um diálogo entre géneros, quando um autor faz referência a um texto anterior.

Considerar um texto isoladamente pode levar a leituras erróneas dos níveis textual e transtextuais, impeditivas até da fruição estética do texto e, conseqüentemente, do prazer de ler e do querer ler. Assim sendo, se a análise de textos, no contexto de sala de aula, não se limitar a uma visão estrita, estrutural, dos mesmos, é possível alargar os horizontes de entendimento dos alunos, de

5 Integrei, numa obra publicada em 2005, o nível "material do meio" num conceito mais lato: o da materialidade da escrita, entendendo o texto escrito como um objeto linguístico visual, concebido numa materialidade que lhe é própria e característica, diferente da materialidade do texto oral: "A materialidade da escrita emerge como um complexo sistema de elementos gráficos e suas relações, sendo um dos caminhos (existe também a materialidade fónica e gestual) por onde o sujeito organiza a comunicação. Ele utiliza uma dimensão real (diferente da voz, do fôlego, do gesto) que é a matéria, e, através de uma técnica, nela se marca «lançando um desafio ao tempo (Kristeva, 1999: 38)". (...) e é vendo essa matéria que lhe conferimos significado, abrangendo ela o suporte material, a configuração do texto, a organização do branco, o tipo de letra e o material utilizado para o grafar, até chegar à organização do texto, da frase, da palavra, isto é, de um múltiplo e complexo sistema de grafemas. Essa materialidade é concebida por sua vez em diferentes níveis de análise (da escrita): espaço gráfico e técnicas gráficas de colocação dos elementos gráficos no espaço, pontuação e ortografia". (Silva, 2005: 18)

forma a pô-los a ler textos pertencentes ao mesmo género discursivo ou a vários géneros discursivos, num processo de integração e de complementaridade.

3.1.2 A abordagem do texto no conjunto das relações com outros textos

A criação de contextos de leitura e a escolha dos textos é essencial para que haja sucesso na receção e compreensão dos mesmos. Normalmente, os textos literários a ler no ensino básico são de reconhecido mérito, mas dentro das possibilidades apresentadas aos professores há um fator que me parece essencial: escolher obras (não só narrativas, como dramáticas e poéticas) que estejam mais próximas das experiências e motivações dos alunos. Apresento de seguida o percurso de leitura de uma obra, no conjunto das relações com outros textos. Aleatoriamente, seleccionei uma obra referenciada para o estudo da POESIA, no programa de 2009.

Atente-se no seguinte poema, retirado da coletânea escolhida, como se estivesse incluído num manual de Língua Portuguesa (do 8.º ano, por exemplo), acompanhado pela respetiva indicação bibliográfica e por um percurso de leitura.

Tu já tinhas um nome, e
eu não sei
Se eras a fonte ou a brisa
ou mar ou flor.
Nos meus versos chamar-
te-ei amor

Valter Hugo mãe e Jorge Reis-Sá (sel. e org.), (2003) *A Alma não é Pequena – 100 Poemas Portugueses para sms*. Edições Centro Atlântico.

Face a questões de materialidade (nomeadamente da caixa de texto e do desenho do telemóvel associado a esta), visíveis logo na primeira leitura, importa perceber onde poderia ser este texto integrado nesse manual escolar: no conjunto dos textos literários, mais concre-

tamente na sequência de ensino-aprendizagem relativa ao texto poético, considerado, quanto ao género discursivo, *poema*, ou no conjunto dos textos utilitários, a enviar por SMS?⁶

Desta problematização, poderia resultar um desafio a lançar aos alunos, **motivador** da análise do texto. A resposta está dependente de dois fatores: i) inserção do texto no âmbito de um sistema de géneros, para o integrar numa “família”; ii) comparação entre a coletânea onde surge este texto de Eugénio de Andrade e outras, de forma a encontrar semelhanças e diferenças. Assim sendo, o trabalho não poderá contemplar de forma nenhuma o texto isoladamente, uma vez que ele solicita uma comparação entre géneros e coletâneas.

Importa perceber desde logo por que decidiram os autores valter hugo mãe e Jorge Reis-Sá publicar o texto de Eugénio de Andrade **materialmente** marcado para funcionar como SMS. Esta questão convoca o conceito de transtextualidade (que se prende com a abertura concebida ao texto, que o fez entrar em relação com outros textos) e de textualidade.

O nível transtextual inclui o plano peritextual das fronteiras do texto⁷, que interage com aspetos de genericidade. Atente-se na capa da publicação.



Figura 1 Capa da coletânea *A Alma não é pequena. 100 poemas portugueses para sms*.

O título da obra é constituído por um verso do poema “Mar Português”, incluído na *Mensagem* de Fernando Pessoa. Faz-se aqui referência a um texto anterior, entrando-se no nível da intertextualidade. Ao convocar-se um texto de Fernando Pessoa, considerado um dos mais importantes escritores portugueses, os autores indiciam tratar-se de uma coletânea assente num universo poético de reconhecida qualidade literária, evidenciando que os poetas que nela participam partilham uma *alma grande*: a de

⁶ Como poema, por um lado, o texto integra o discurso literário, considerado uma prática normativizada, relativamente estável ao longo de séculos, embora caracterizada por fatores de inovação e variação. Por outro lado, o SMS (short message service) caracteriza-se por ser constituído por enunciados curtos, de carácter utilitário, em que domina um código de abreviaturas.

⁷ Cf. Charaudeau, P. e Maingueneau, D. 2002: 418-419.

se ser poeta e ser português. O subtítulo “100 poemas portugueses para SMS” quantifica o número dos poemas portugueses que integram a coletânea, além de que evidencia a sua finalidade, com a conjunção final “para” – a de os poemas poderem servir como mensagem curta, a ser utilizada no suporte telemóvel. Tanto o título como o subtítulo constam duas vezes da capa, desenhados de diferentes formas. Na parte superior, os dois enunciados seguem a norma ortográfica, mas o título encontra-se destacado com letras maiores, sendo dado um maior relevo ao nome “Alma” e ao adjetivo “Pequena”, relativamente aos outros elementos, quer pelo uso da maiúscula quer pelo tamanho mais acentuado das letras com que estão escritos. O subtítulo surge por baixo, em letras mais pequenas. Ao centro, o título e o subtítulo surgem em forma de onda, num contínuo, sem qualquer maiúscula, espaço em branco ou sinal de pontuação, com as abreviaturas típicas dos SMS, no seguimento da foto de um telemóvel, que está a ser usado por uma mulher deitada, sorridente, com ar descontraído. Distinguem-se um do outro devido ao facto de terem sido escritos por cores diferentes. Em baixo, o nome dos autores do livro, referidos como responsáveis pela *seleção e organização* da coletânea dos 100 poemas.

Nesta coletânea, os autores sugerem ao leitor que o livro contém poemas portugueses, reportando-o ao género *coletânea*, tendo esta o propósito de apresentar excertos de poemas que possam servir de SMS.

A escolha dos elementos peritextuais, feita pelos autores/editores, manifesta-se inovadora, uma vez que eles não são comuns a capas de outras coletâneas. Apresento, para comparação, uma antologia do próprio poeta, donde consta o mesmo texto. A intenção que presidiu a esta antologia foi a de reunir no mesmo volume os poemas de Eugénio de Andrade, escritos entre 1940-1979, revelada aos leitores quer pelos elementos da capa, quer pelas páginas interiores, onde, em cada uma, os poemas se fazem acompanhar por título, destacados pelo espaço em branco.



Figura 2 capa e poema da coletânea de Eugénio de Andrade (1980). *Poesia e prosa [1940-1979]*. Biblioteca de autores portugueses. Empresa Nacional - Casa da Moeda.

Fazendo também referência ao conhecimento dos alunos, e evocando outras coletâneas por eles conhecidas, poderia recu-

parar-se o *Primeiro livro de Poesia – Poemas em Língua portuguesa para a infância e adolescência*, seleção de Sophia de Mello Breyner Andresen e Ilustrações de Júlio Resende, possivelmente estudada em anos de escolaridade anteriores.

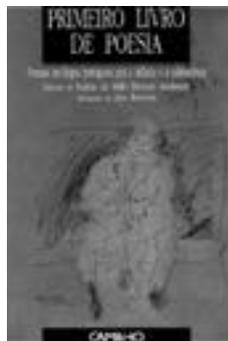


Fig. 3 Capa e poema da coletânea de Sophia de Mello Breyner (sel.) e Júlio Resende (ilust.). (2004) (9.^a). *Primeiro livro de poesia*. Lisboa : Caminho.

No *Primeiro livro de Poesia*, Sophia de Mello Breyner recusa, no pós-facio, a designação “antologia” para o mesmo, e refere claramente a sua intenção ao publicá-lo. A autora manifesta o desejo de apresentar um conjunto de poemas “acessíveis às crianças e adolescentes”, de forma a fazê-los entrar no mundo da poesia, um mundo “difícil”, segundo ela, mas, como a própria afirma, “a cultura é feita de exigência”. Um indício desta “exigência” poderá estar presente desde logo, em termos peritextuais, na capa, dada a associação feita à música, por exemplo, e um indício da “acessibilidade” poderá advir das ilustrações no interior da obra, como se comprova pelo exemplo da que acompanha um outro poema de Eugénio de Andrade.

O trabalho inovador da capa da coletânea de valter hugo mãe e Pedro Reis-Sá está ajustado ao plano argumentativo e pragmático que integra o plano textual. Na introdução da coletânea, designada “O tamanho”, os autores apresentam os objetivos: oferecer ao leitor uma “seleção de trechos que funcionem como máximas que possamos usar em SMS” (pág. 5), mas, acrescentam, “A panorâmica criada por esta antologia pretende prestar-se a ser um modo dinâmico e lúdico de contactar e conhecer a poesia portuguesa” (pág. 6).

Na primeira afirmação transcrita, o facto de os enunciadores/autores da coletânea se implicarem, através da forma verbal “possamos”, na possibilidade de usarem trechos de poemas para SMS, tendo eles também o estatuto de poetas (uma vez que ambos integraram um poema da sua autoria na obra), valida o ponto de vista de não a aceitar a poesia como menor, ao ser usada para este fim. Tanto o *Primeiro livro de poesia* como *A alma não é pequena – 100 poemas portugueses para sms* são obras para cujos autores interpelam os seus leitores a entrarem no jogo que lhes propõem: Sophia chama as crianças e ado-

lescentes a entrarem no mundo da poesia de países de língua oficial portuguesa e valter hugo mãe e Jorge Reis-Sá a selecionarem excertos de poema para SMS mas a conhecerem, ao mesmo tempo, a poesia portuguesa. Ambos estão conscientes do *jogo* proposto, manifestado pelas escolhas editoriais e autorais do nível materiais do suporte, extensão, formatação tipográfica... Possivelmente, para a leitura do texto de Eugénio de Andrade apresentado anteriormente (retirado da coletânea de valter hugo mãe e Jorge Reis-Sá), o professor terá de inverter o percurso: em vez de dizer “vamos ler o texto que está no manual, na página x”, poderá dizer “vamos ler uma coletânea de poemas de autores portugueses, e, ao mesmo tempo que descobrimos a sua beleza, procuremos um SMS a enviar à mãe ou a um/a amigo/a, que tenha sentido quando o receber”. Assim sendo, o percurso nunca é o do texto isolado, mas sim o da abordagem do texto literário no conjunto das relações com os outros textos, numa atmosfera lúdica de descobertas.

4 Considerações finais

Como motivação para a leitura literária, é fundamental a realização de percursos que proporcionem ao aluno experiências gratificantes, para que ele perceba que toda a leitura pode ser funcional, necessária, útil, valiosa, sendo uma forma de prazer e de conhecimento, a fomentar ao longo da vida. Esses percursos de leitura são autênticos *jogos*, desafios que o professor coloca aos alunos nas suas aulas.

Os *jogos de leitura* podem, como procurei exemplificar na proposta de leitura de uma obra integral no 3.º CEB, integrar uma abordagem interdisciplinar, tal como a proposta por Adam e Heidmann (2011), que serviu de base ao trabalho que apresentei, numa associação entre os estudos linguísticos e os estudos literários. Essa abordagem, longe de considerar os textos objetos de análise isolados, contempla a metodologia da comparação dos discursos que parecem iguais ou muito diferentes, em termos de genericidade, o que exige uma leitura de fenómenos muitas vezes negligenciados no ensino, que envolvem os níveis textual e transtextual.

Bibliografia

- Adam**, Jean.-Michel. e Heidmann, Ute (2001). *O texto literário por uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Cortez Editora.
- Chareau**, P. e Maingeuneau, Dominique (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Giasson**, Jocelyne (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Figueiredo**, Olívia (2005). *Didáctica do português língua materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Rebello**, José (2001). *Dificuldades da Leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa.
- Reis**, Carlos (org) (2009). *Programa de Português para o Ensino Básico*. ME:DGIDC.
- Sim-Sim**, Inês (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Silva**, Encarnação. et al. (2009). *Leitura. Guião para a implementação do programa*. (versão 1.0).
- Silva**, Inês (2005). *Contributos para o ensino da escrita. A materialidade da escrita em textos de alunos do 3.º ciclo do ensino básico*. Porto: Edições ASA.

Leitura
×
Expressividade
= +
compreensão

SARA DE ALMEIDA LEITE¹

Resumo

O objetivo da nossa comunicação é tentar demonstrar como o envolvimento numa tarefa de leitura expressiva (pública) de um texto contribui para a sua compreensão, na medida em que aumenta o envolvimento e a predisposição para a (re)leitura e conduz a um melhor entendimento do conteúdo, bem como a uma maior fruição da sua qualidade estética – no caso do texto literário. Para tal, propõe-se a leitura do conto “Cegarrega” de Miguel Torga, cuja interpretação suscitará decerto algumas dúvidas e perplexidades, pois além de conter algum vocabulário erudito, sintaxe complexa e poucos conectores que estabeleçam relações claras de integração entre certos períodos, é um texto eivado de ressonâncias e implicações sugestivas que exigem conhecimentos do mundo e uma certa experiência literária para poderem ser devidamente compreendidas e apreciadas. Assim, e perante a hipotética necessidade de interpretar o texto em voz alta na presença de uma assistência, os leitores sentem naturalmente a necessidade de aprofundar a sua compreensão do conteúdo, pois de outro modo não se sentirão capazes de fazer uma leitura segura e adequada. A tarefa leva naturalmente a um maior envolvimento com o texto, obrigando a relê-lo, a procurar informação contextual esclarecedora, a fazer inferências, a tentar estabelecer sentidos implícitos e metafóricos, a decidir que entoações e tons de voz são adequados para cada passagem. Deste modo, tanto as estruturas do leitor como os processos de leitura são trabalhados e desenvolvidos. Após esse trabalho cuidado, e em face dos seus resultados, o leitor sentir-se-á mais confiante e estará apto a identificar-se com narrador e personagens, de modo a conseguir dar-lhes voz mais expressivamen-

te. Este tipo de leitura beneficiará, então, não apenas aquele que lê, mas também os que o ouvem, pois também estes compreendem melhor um texto que seja lido adequadamente e de forma expressiva. O envolvimento de leitores neste tipo de tarefa será, assim, uma estratégia a utilizar amplamente em contextos de ensino.

Palavras-chave

leitura expressiva;
compreensão;
processos de leitura.

Abstract

With this presentation we attempt to demonstrate that having to read a text aloud (in public) improves comprehension, in the sense that it increases involvement and predisposition for (re)reading it and contributes for a better understanding of its content, as well as for the fruition of its aesthetic qualities – in the case of literary texts. For this purpose, we suggest reading “Cegarrega”, by Miguel Torga, a short story whose interpretation is bound to arouse a few doubts and perplexities, since besides containing erudite vocabulary, complex sentences and few connecting words to clarify the relations between ideas, it is a difficult text in that it resonates other narratives and implies knowledge and experience to be duly understood and appreciated. Given the hypothetical task of having to interpret the text before an audience, readers are bound to feel the need to deepen their understanding of the content, since otherwise they will not feel confident enough to read the story expressively. Thus, this task leads naturally to an increase in readers’ involvement with the text, by making them reread it, look for contextual, enlightening information, make deductions, establish the meaning of metaphors and decide on the best intonations and tones of voice to use in different parts of the text. This way, all aspects of the reading process, as well as readers’ structures (types of implied knowledge), will be developed. After this comprehension effort, and given the results, readers will feel more confident and willing to identify with narrator and characters, so as to give them voice. This type of reading task will then benefit not only the reader himself, but also those who listen to him, since it is easier to understand a text that is read adequately and expressively. Involvement in this kind of reading activity is therefore strongly recommended in the classroom context.

¹ Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal.
sleite@isec.universitas.pt.

Keywords

expressive reading; comprehension; reading process.

Ouvir-se e ouvir a ler em voz alta é quase que a simulação da dádiva direta de quem criou a história a quem a está a fruir. [...]

Claro que a leitura em voz alta tem as suas exigências ao nível do controlo e da mestria de um fluxo sonoro que é o seu veículo. Melhor dizendo, põe em evidência indistintamente as deficiências de compreensão que o silêncio escamotearia.

Maria Almira Soares,

“Em defesa da leitura em voz alta”

Estas sugestivas palavras de Maria Almira Soares confrontam-nos com a ambivalência da leitura em voz alta: por um lado, cria condições especiais de fruição dos textos, dando-lhes voz, ou alma (no sentido do seu étimo *ánima*), de uma forma muito mais intensa e gratificante do que a leitura silenciosa alguma vez consegue; por outro lado, põe a descoberto as eventuais dificuldades de compreensão que o leitor silencioso poderia muito bem disfarçar, perante os outros e até perante si próprio.

Parece, então, que o aspeto negativo da leitura em voz alta, sendo um fator de risco, compromete os ganhos que ela pode representar, na medida em que levará a evitá-la, para que as eventuais deficiências de compreensão não sejam expostas. No entanto, podemos encarar a questão de uma perspetiva mais otimista: o receio de ler mal perante testemunhas pode funcionar precisamente como estímulo para um esforço consciente de maior compreensão dos textos. Um leitor a quem foi atribuída a tarefa de ler em voz alta, e a quem seja dado tempo suficiente para se preparar o melhor possível, decerto investirá esse tempo a reler o texto e a pôr em funcionamento uma série de estratégias metacognitivas, no sentido de detetar e resolver possíveis dificuldades de compreensão. O que é fundamental, portanto, é que haja condições para a preparação da leitura pública, pois sabe-se que um texto que seja lido apenas em voz alta não será tão bem compreendido como um texto que seja lido em silêncio; assim como sabemos, também, que uma boa leitura em voz alta (ou seja, uma leitura expressiva) exige preparação e conhecimento prévio do texto.

Concebemos, então, a leitura expressiva como uma forma de ler em voz alta que evidencia a preocupação do leitor em conferir vivacidade ao texto. Poder-se-ia pensar que este objetivo de conceder dinamismo e expressividade à leitura se prende com a intenção de cativar o auditório, ou seja, que o leitor pretende com ela, essencialmente, agradar aos ouvintes e, porventura, contribuir para que compreendam melhor o texto – o que de resto faz todo o sentido, uma vez que ouvir ler bem um texto é mais proveitoso, para a sua compreensão, do que lê-lo mal em silêncio, para não falar dos casos em que ouvir alguém ler em voz alta é a única forma de ter acesso aos textos. No entanto, convém não esquecer a fruição (quase terapêutica) inerente ao ato de ler expressivamente: alguns leitores (incluindo crianças) têm por hábito interpretar textos literários em voz alta, não porque tenham ouvintes, não por terem dificuldade em ler fluentemente, mas simplesmente porque descobriram o prazer que essa atividade lhes proporciona. Não serão muitos, porque há vários condicionalismos que, infelizmente, tendem a refrear ou mesmo impedir essa descoberta: o contexto social da leitura (o silêncio imposto nas bibliotecas, a vergonha de ser ouvido...), o contexto psicológico (nem sempre apetece “fingir” e “representar”, nem sempre se está predisposto a fazer o esforço de concentração que uma boa interpretação sonora do texto requer...), os condicionalismos de tempo e os objetivos imediatos da leitura, a falta de qualidade literária de muitos textos, entre outros. Porém, a possibilidade de fruição através da leitura expressiva é real e está à disposição de quem a queira explorar. E se pode haver prazer num processo que conduz ao aumento de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências, então essa possibilidade é de estimular desde cedo.

Por outras palavras, cremos que devem ser dadas às crianças frequentes oportunidades de sentirem a satisfação de dar voz audível às histórias impressas, independentemente da finalidade imediata e específica de cada tarefa de leitura particular. Sobretudo, é necessário não cair no preconceito fácil de acreditar que a tendência de certas crianças para ler em voz alta evidencia um atraso na sua capacidade para desempenhar a tarefa. Pode ter havido, simplesmente, a descoberta do prazer de sair de si, de ser outros seres, de viver outras vidas através de uma experimentação mais ativa dos textos. Nem todos somos atores de teatro, nem todos sabemos o gozo que deriva da representação. Mas decerto já todos experimentámos a sensação agradável de evasão que decorre

de nos deixarmos envolver por um filme no cinema, a magia que parece alterar-nos momentaneamente, levando-nos a sentir, quando o filme acaba, que de certa forma vivemos aquela aventura. Ora, este gratificante envolvimento é semelhante ao que permite a leitura expressiva, muito mais do que a leitura silenciosa.

É evidente que, para beneficiar dessa magia, há que vencer o receio de nos expormos através de um fingimento que nos poderá parecer ridículo, há que contrariar a preguiça de ficarmos quietos e calados, à espera que o texto entre dentro de nós. Ao contrário do que sucede quando nos deixamos levar para dentro de uma tela de cinema, ler um texto expressivamente implica empenho, trabalho, temos de nos dispor a assumir todos os papéis de forma efetiva e convincente, ninguém o fará por nós. Mas é precisamente por isso que os ganhos da leitura expressiva são tão diversos: além de proporcionar prazer (porque diverte e descontra, tanto o leitor como o ouvinte), de contribuir para o aumento da autoestima e confiança do leitor (sempre que é capaz de a fazer bem, o que é tão indisfarçável, na leitura em voz alta, como os erros e hesitações!), fazer uma leitura expressiva é uma espécie de compromisso de honra, para com o texto, de lhe fazer justiça, concretizando todo o seu potencial significativo, compromisso que supõe, necessariamente, desenvolver todas as competências que a leitura mobiliza, para garantir e aprofundar a compreensão.

Jocelyne Giasson, numa obra extremamente útil a todos os que desejem aprofundar os seus conhecimentos sobre A Compreensão na Leitura, sistematizou de forma simples e elucidativa os diferentes tipos de saber e de fazer implicados em cada tarefa de leitura, isto é, as estruturas do leitor – que dizem respeito a tudo o que ele sabe (sobre a língua, sobre o mundo) e quer (preferências e antipatias relativamente a certos tipos de texto, autores...), e que poderá influenciar a compreensão, positiva ou negativamente –, e os processos de leitura, que consistem naquilo que o leitor faz, durante uma tarefa de leitura, com o propósito de compreender aquilo que lê. Os processos estendem-se da compreensão no interior das frases (microprocessos), passando pela capacidade para articular devidamente as diferentes ideias que se sucedem no texto (processos de integração), para tecer considerações críticas e extrapolar a partir do texto (processos de elaboração) e para ir detetando e resolvendo eventuais obstáculos à compreensão (processos metacognitivos), até à apreensão do sentido global do texto (macroprocessos). Todas essas competências po-

dem ser amplamente desenvolvidas de diferentes maneiras, com atividades levadas a cabo antes, durante e após a leitura. Os glossários, as grelhas por preencher, os questionários e as discussões orais sobre os textos são as mais óbvias. O que não nos ocorre, muitas vezes, é que a “simples” tarefa de ler o texto expressivamente pode conduzir aos mesmos resultados, acrescidos de outros nada despiciendos, que já referimos, como a possibilidade de experimentar prazerosamente o texto – como faz um pianista, quando interpreta um trecho musical, em vez de se limitar a trauteá-lo mentalmente, ao ler uma pauta. Afinal, se muito do trabalho que se faz com textos literários, no âmbito do ensino, visa fomentar nos alunos o gosto pela leitura, é natural que esse objetivo se atinja mais facilmente por meio da interpretação lúdica dos textos do que por meio de tarefas intelectuais mais sisudas – que não são necessariamente, por isso, mais eficazes, nem mesmo no que se refere à compreensão.

Como é natural, nem todos os textos são igualmente adequados para deles se fazer uma interpretação em voz alta, tal como nem todas as situações são favoráveis, nem todos os momentos são oportunos. Sabe-se que é de uma interação harmoniosa entre o texto, o leitor e contexto que decorre a compreensão. E esta prende-se com a motivação intrínseca e extrínseca para fazer a respetiva leitura. Se esta se pretender expressiva, exige forte identificação com o texto, até com o autor. As melhores leituras que fazemos são as dos textos que gostaríamos de ter escrito, ou que lemos como se os tivéssemos escrito. Ora, essa cumplicidade com o texto só pode derivar da compreensão profunda, aliada à afetividade. O que muitas vezes esquecemos (professores, educadores) é que o processo pode fazer-se de forma inversa: a cumplicidade e a afetividade, podendo não brotar espontaneamente à primeira leitura, podem derivar da compreensão, se esta for intensamente procurada.

O conto “Cegarrega”, de Miguel Torga, sendo difícil, denso, estranho, quase automaticamente provocador de antipatia ou mesmo desistência, pareceu-nos um excelente desafio neste sentido. A tarefa de o ler expressivamente pode transformá-lo numa narrativa empolgante e inesquecível e, por essa razão, conduzir a uma conquista maior e mais gratificante do que a leitura expressiva de um texto que, logo à partida, se afigura fácil e cativante.

O motivo de estranheza e incompreensão mais imediato, ao primeiro contacto com o texto, poderá ser o voca-

bulário, havendo inclusive palavras que, pelo menos na edição do autor que consultámos, nem sequer estão grafadas de forma convencional: por exemplo, «montouro» por monturo e «anodina» por anódina (sem considerar o erro de «exije» em vez de exige). O leitor empenhado na tarefa de fazer a leitura expressiva deste conto começaria, então, por sentir a necessidade de esclarecer e desvendar o significado de todos os termos que lhe fossem desconhecidos: por exemplo, e além das referidas anteriormente, crisálida, inexorável, amorfa, leviaas, galerianos, tulhas, etc., dependendo, naturalmente, do seu vocabulário. Essa pesquisa beneficiaria não só a compreensão deste texto particular, mas também de outros textos que viesse a encontrar posteriormente, em que as palavras identificadas como desconhecidas e descodificadas viriam a ser reconhecidas.

O trabalho no âmbito dos microprocessos implica, portanto, não só a familiarização com a forma fónica de todas as palavras do texto, mas ainda decidir sobre a entoação mais adequada a dar a todas elas (novas e conhecidas), de acordo com o seu valor semântico (positivo ou negativo), o que por sua vez exige uma consideração meticulosa das relações entre as palavras tendo em conta o sentido global do texto. É que os diversos processos operam em simultâneo e implicam-se mutuamente. Para ler bem frases simples, mas carregadas de emoção, como «É difícil.», «Custa.», «Paciência.» ou «Evidentemente.», é preciso ter clara noção do seu papel no exato contexto em que surgem, ter desvendado já os sentidos mais profundos do texto, o que permite ao leitor sentir-se o seu legítimo porta-voz. Quer isto dizer que, para podermos ler expressivamente um texto, não nos podemos ficar apenas pela descodificação de palavras e pela interpretação do sentido de cada frase, isoladamente. Há muito mais a fazer até estarmos prontos, pelo que é de sublinhar a necessidade de dar à tarefa de preparação o tempo que ela requer.

Haveria ainda que aferir a relação entre o sentido, a pontuação, os tipos de frase e a entoação. Notar, por exemplo, que à pergunta reiterada «Com que razão? Porquê?» se segue uma aparente resposta afirmativa que parece ter uma função explicativa, mas é afinal outra interrogativa e tem, portanto, de ser proferida em tom de dúvida indignada, sendo seguida de uma exclamação de protesto: «Porque a fome era triste, os dias passavam velozes, e urgia ajudar a natureza a ser pródiga? Imaginem!» Estaríamos, portanto, não apenas a trabalhar a compreensão ao nível dos microprocessos,

mas também dos processos de integração: porque o estabelecimento de relações lógicas entre as ideias que se vão sucedendo no texto é fundamental para que a leitura de cada frase seja a mais adequada. Outro exemplo: para poder interpretar com segurança as intervenções em discurso direto, que surgem abruptamente, é preciso perceber primeiro quem são os intervenientes (não referidos, ou nomeados apenas depois das falas, como o «senhor camponês» e a «pressurosa formiga») e ter interpretado os referentes contidos nessas falas. O caso mais evidente é «– E temo-lo aí, não tarda muito», em que o pronome o se refere não ao nome destino, que é referido na frase anterior (relação provável, mas neste caso falsa), mas antes a inverno, que é mencionado pelo outro interlocutor do diálogo, quatro frases acima. Em termos de entoação, prever a chegada do inverno não é muito diferente de prever a chegada do destino. Mas o leitor que prepara a leitura expressiva deve estar consciente dessa coincidência, e não ler o texto com a entoação que intuitivamente lhe ocorre usar, independentemente das implicações semânticas das palavras no contexto em que vão surgindo.

A análise cuidada do texto no âmbito dos microprocessos e dos processos de integração contribui, já, para a compreensão ao nível dos macroprocessos, ou seja, para a apreensão do sentido global do texto. No entanto, este conto tem a particularidade de permitir que, mesmo tendo decifrado cada palavra, tendo percebido cada frase, o leitor possa ainda sentir dificuldade em tirar conclusões, por exemplo, sobre o assunto do texto e sobre a sua ideia principal. A um nível mais literal, podemos concluir que o narrador descreve o processo de maturação da cigarra, cujo canto estridente vem a incomodar tudo e todos, com exceção do poeta. Será, porém, esta a ideia principal do texto, que é literário? Que expressividade poderemos conferir à sua leitura, se a nossa interpretação for apenas literal?

É preciso que entrem em ação os processos de elaboração, que são fulcrais quando lidamos com textos cuja interpretação convoca a capacidade para ler nas entrelinhas, para captar sentidos apenas sugeridos, metafóricos, irónicos, simbólicos. Estes processos envolvem o estabelecimento de relações entre aquilo que lemos e a nossa experiência anterior (do mundo, de outros textos...), a nossa reação crítica e afetiva ao texto, a nossa capacidade para fazer juízos de valor sobre o que lemos, para formular imagens mentais, etc. Ora, tudo isto vem a ser mobilizado quando nos damos conta de que temos

de “entrar” no conto “Cegarrega” para podermos interpretá-lo devidamente, a fundo. É nesta fase que, muito provavelmente, sentiremos curiosidade e necessidade de saber mais sobre o ciclo de vida das cigarras.

Ao consultar uma ou mais enciclopédias, teremos então, talvez, uma surpresa: constataremos que estes insetos vivem incomparavelmente mais tempo debaixo do chão («essa existência amorfa...») – entre 1/2 anos e cerca de 15 anos – do que ao ar livre: o tempo de vida de uma cigarra adulta é de apenas 1 mês. Confirmaremos que as cigarras põem os ovos nas árvores («na crista dum castanheiro») e que as larvas caem ao chão, enfiando-se no solo («essa descida ao húmus...»). E compreenderemos que, quando finalmente atingem a maturidade, ao fim de tanto tempo de espera, têm pouco tempo para cantar («num espasmo total») e rapidamente morrerão («morte que a espreitava já...»). Ser-nos-á mais fácil, então, perceber as implicações do «árido caminho» percorrido, representar na nossa mente a dramática «ascensão» da protagonista. A capacidade para visualizar os diversos pormenores desse percurso contribuirá para nos sentirmos mais próximos e mais familiarizados com o conteúdo do texto. Assim, com uma noção mais clara do que está realmente em causa, poderemos ler, com propriedade e convicção, passagens como «Largos dias assim» (arrastando na voz o peso dos anos ao longo dos quais a cigarra suporta a escuridão e o silêncio), «Custa» – com gravidade e compreensão «pela dureza do caminho andado» –, e «Até fazer parte do coro universal» – com o orgulho solene de quem reconhece à cigarra esse merecido direito.

Mas o trabalho de elaboração, no caso deste texto e tendo em vista a sua leitura expressiva, levar-nos-á ainda mais além: nomeadamente, a relacionar o tema desta narrativa com a célebre fábula da cigarra e da formiga, e a perceber, à medida que nos deixamos cativar pelo texto (já menos hermético e mais compreensível), que este narrador tem uma predileção especial pela sua protagonista, ao passo que nutre uma talvez justificada antipatia pela «pressurosa formiga» e por todos aqueles que só concebem «a existência a saltar de migalha em migalha». Depois, sabendo (ou descobrindo, ao tentar conhecê-lo melhor) que Miguel Torga foi um poeta, além de contista, o leitor será levado a estabelecer um paralelo fundamental entre a cigarra, que «Nascia do tempo» e «glorificava a própria perfeição atingida», «num desafio sonoro à sensatez», e o poeta (mal escondido sob a prosa de um narrador profundamente lírico), que é o único ser vivo

que aprecia o canto da cigarra («– Chega-lhe, Cega-Rega!»), o que partilha com ela a sabedoria de que «cantar [é] acreditar na vida e vencer a morte». Assim se explica a alegria e o alívio sentidos pela cigarra quando finalmente os seus caminhos se cruzam: «Até que enfim lhe aparecia um irmão!». A cigarra é, afinal, metáfora do próprio poeta, que nasce, cresce e evolui silenciosamente nos «bastidores» da vida, debatendo-se na «fundura dos abismos», a quem não se reconhece, em geral, o esforço de vencer obstáculos, e cuja existência é o resultado tanto da «lei natural» como de uma «escolha» consciente. Aqueles que trabalham cegamente, sem pararem para considerar a luta dos outros, dos que apesar dos seus dramas privados louvam com alegria «a plenitude», «o calor do presente» e a própria capacidade de cantar, são as formigas da fábula, reinventadas agora à luz de uma perspetiva diferente. Essa perspetiva, a que nos é oferecida no conto “Cegarrega”, leva-nos a reconsiderar a tradicional crítica à cigarra que supostamente leva uma vida despreocupada e não trata de prover a sua própria subsistência. Afinal, que sentido faria para ela acumular alimento para um inverno que nem sequer chegará a ver?

Chegado a estas considerações, o leitor verá certamente o texto com outros olhos. Terá, agora, mais vontade e mais capacidade para fazer dele uma leitura sentida, acompanhada de expressões faciais adequadas, refletindo estados de espírito distintos (o ar penoso em «É difícil», a suspensão misteriosa em «O calor dá no ovo» e depois o rasgar de um sorriso em «Até que finalmente em cada esperança de perna nasce uma perna, e cada ânsia de claridade é premiada com dois olhos iluminados») e até de alguns gestos sugestivos («E começou a subir, a subir, a subir sempre. Depois, serenamente, olhou.»). A cumplicidade que nasceu do empenho na tarefa de leitura expressiva terá feito dissipar por completo o sentimento de antipatia, porventura de frustração, perante a aparente impenetrabilidade do texto. Após repetidas leituras, tendo-se deixado imergir e seduzir pelas profundezas do sentido, esquecido das dificuldades iniciais, o leitor sentir-se-á mais apto e mais conhecedor. Tudo o que investigou e aprendeu, que o aproximou do texto, poderia ter aprendido como consequência de outros tipos de tarefa de desenvolvimento da compreensão. Todavia, o que se lhe pediu foi algo mais leve, mais lúdico, mais atrativo do que o preenchimento de um questionário, de uma grelha, ou a elaboração de um comentário ao conto. E quem diria que ler em voz alta pudesse fazer tanto pela compreensão!...

Bibliografia

Azevedo, Fernando (org.). (2007). *Formar Leitores: Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, Fernando (coord.). (2003). *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Branco, António (2006). Leitura e clichés: um problema de literacia. *A Página da Educação*, n.º 161, Ano 15. Consultado em 20/09/2011, disponível em www.apagina.pt.

Cigarra. Wikipédia: a Enciclopédia Livre. Consultado em 20/09/2011, disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cigarra>.

Giasson, Jocelyne (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Asa.

Jean, Georges (2000). *A Leitura em Voz Alta*, Lisboa: Instituto Piaget.

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

Soares, Maria Almira (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Presença.

Rosenblatt, Louise, (1978), *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL : Southern Illinois Press, 1994.

Vieira, Margarida Magalhães (D.L. 1996). *Voz e relação educativa*. Porto: Afrontamento.

Cega — Rega

É difícil. Isto de começar num montouro e só parar na crista dum castanheiro, tem que se lhe diga. É preciso percorrer um longo caminho. Embrião, larva, crisálida... Todas as estações do íngreme calvário da organização. Animada pelo sopro da vida, a matéria necessita do calor dum ventre. Antes dessa íntima comunhão, desse limbo purificador, não poderá ter forma definitiva. Custa. Mas a lei natural é inexorável. Exige consciência de cosmos antes da consciência de ser. O calor dá no ovo. Aquece-o e amadurece-o. A casca quebra. Depois... Ah, depois é essa descida ao húmus, essa existência amorfa, nem germe, nem bicho, nem coisa configurada. Largos dias assim. Até que finalmente em cada esperança de perna nasce uma perna, e cada ânsia de clareza é premiada com dois olhos iluminados. Cresce também uma boca onde a fome a reclama, e surgem as asas que o sonho deseja...

É difícil, mas vai. Desde que haja coragem dentro de nós, tudo se consegue. Até fazer parte do coro universal.

- Já hoje ouvi a cigarra...

- É tempo dela.

Nenhuma palavra de apreço pela dureza do caminho andado. Paciência. O teatro do mundo tem palco e bastidores. As palmas da plateia festejam somente os dramas encenados. Que remédio, pois, senão a gente resignar-se e aceitar as sínteses levianas. Nascia do tempo. Muito bem. Ninguém mais ficaria a conhecer a fundura dos abismos em que se debatera. Protoplasmas, lagarta, ninfa... Quase que sentia ainda no corpo as fases da transfiguração. Mas pronto, chegara! Agora era receber o calor do presente, e cantar. Cantar o milagre da anodina e conseguida ascensão.

E cantava.

A primavera estava no fim, e o estio ia começar. As cerejas pontuavam a veiga de sorrisos vermelhos. As searas, gradas de generosidade, aloiravam. Contentes, os ramos relaxavam de vez os músculos crispados, já esquecidos das ventanias do inverno. Havia penugens de esperança em cada ninho. Mas não era a doçura das seivas, a paz vegetal ou animal que saudava. Vencera todos os obstáculos dum árido caminho, sem a ajuda de ninguém. No fim do esforço, nem sequer essa vitória via reconhecida. Por isso, nada devia aos outros, e nada lhes daria, a não ser

a beleza daquele hino gratuito.

Ainda no rés-do-chão das metamorfoses, apetece-lhe contemplar dum alto miradoiro o berço nativo. E começou a subir, a subir, a subir sempre. Depois, serenamente, olhou. Nesse momento, porém, um raio quente de sol caiu-lhe amorosamente sobre o dorso. Contraiu-se de volúpia. E, da plenitude que a empolgou, ergueu-se a voz de triunfo. Não era a vontade que a fazia vibrar. Era o corpo, possesso de contentamento, que, num espasmo total, estridentemente glorificava a própria perfeição atingida.

- Até azamboia a gente!

O senhor camponês, a reclamar. Suado e soturno, a mourejar de manhã à noite, queria silêncio à volta. Tapasse os ouvidos! Nenhuma força humana ou desumana a faria calar. Com que razão? Porquê?

Porque a fome era triste, os dias passavam velozes, e urgia ajudar a natureza a ser pródiga? Imaginem! Pois que aproveitasse as horas, os minutos e os segundos, num anseio insaciável de fartura. Ela continuaria ali, preguiçosa, imprevidente, num desafio sonoro à sensatez.

- Muita alegria tem tal bicho!

- A alegria passa-lhe... É deixar vir o inverno...

A pressurosa formiga! A coitada! Como se trabalhar fosse um destino!

- E temo-lo aí, não tarda muito.

Evidentemente. Mas que lhe importava? A escolha estava feita. Que as folhas do calendário, como as das árvores, fossem caindo, e que os ceifeiros lançassem as gadanhas ao trigo maduro, numa condenação de galerianos. Que nas tulhas se acumulassem toneladas de grão. Ao lado dos celeiros atestados, ficaria um celeiro vazio. Um símbolo de inquebrantável confiança.

- Mas em quê? - perguntava um pardal suspicaz.

Outro que não compreendia. Outro que só concebia a existência a saltar de migalha em migalha.

- Chega-lhe, Cega-Rega!

O Poeta! Louvado seja Deus! Até que enfim lhe aparecia um irmão!... Um irmão que sabia também que cantar era acreditar na vida e vencer a morte. A morte que a espreitava já, com olhos frios do Outubro...

Miguel Torga

in Bichos. 13ª ed. Coimbra: ed. do autor, 1983, pp. 85-88



4

Práticas de Leitura em contexto de Biblioteca

Clube de Leitura Juvenil Letras Soltas, uma experiência de sucesso na Biblioteca Municipal da Maia

Jorge Silva

FLUPorto / Bib. M. Maia

Suzana Silva / Bib. M Maia

87

Leitura: Boas e Novas Práticas possibilitadas pelas Novas Tecnologias Aplicadas à Educação:

Motivando o aluno do Século XXI

Emília Miranda

EB 2.3 Junqueira / V. Conde

Valéria Weckelmann

Col. Marquês de

Monte Alegre / São Paulo

99

Animación a la lectura en otros espacios.

Josefina Jordán e Antonio Pavón

Collectiu de literatura infantil y juvenil Pep Sempere

d' Elx-Alicante

103

Clube de Leitura Juvenil Letras Soltas, uma experiência de sucesso na biblioteca municipal da Maia

JOAQUIM JORGE MOREIRA DA SILVA¹
SUZANA DE SOUSA E SILVA²

Resumo

Letras Soltas é a denominação de um projeto de promoção da leitura, sob a forma de um Clube de Leitura Juvenil, desenvolvido pela Biblioteca Municipal da Maia, com início em fevereiro de 2007 e final previsto para junho de 2011.

Nasceu como um espaço de exercício de leitura, potenciando uma relação de proximidade com os livros, onde os jovens possam melhorar a competência leitora, trocar ideias e desenvolver o seu sentido crítico a partir de um livro em língua portuguesa, de autores de várias nacionalidades.

Com esta reflexão pretende-se dar a conhecer a experiência de sucesso que constituiu a criação e desenvolvimento deste Clube de Leitura Juvenil. Uma vez este terminado, é possível, agora, fazer a avaliação global do projeto procurando, simultaneamente, encontrar as razões para o considerar um caso de sucesso, e os aspetos negativos ou suscetíveis de melhoria em posteriores iniciativas do género. Estruturalmente, esta comunicação divide-se em três partes:

Na primeira parte, expõe-se, ainda que de forma sintética, o enquadramento teórico/conceptual subjacente à opção metodológica do modelo de ‘clube de leitura’ adotado. A segunda, centra-se na descrição (pormenorizada) do ‘Projeto Letras Soltas’ propriamente dito, desde o momento inaugural da ideia até à sua implementação, considerando aqui aspetos como: objetivos do clube; condições de acolhimento e acomodação dos mem-

bro; fornecimento de material bibliográfico e outros necessários ao seu funcionamento; caracterização dos membros participantes; calendarização dos encontros; escolhas bibliográficas; metodologia de funcionamento nos encontros; ações paralelas ou o envolvimento da comunidade.

Por último, na terceira parte, centra-se a atenção, essencialmente, no momento de avaliação, aqui considerada em termos qualitativos. Mais do que avaliar objetivamente e de forma direta o desempenho dos membros no seio do clube, importa considerar o clube na sua globalidade e avaliar as suas diversas dimensões, tais como o sucesso na persecução dos objetivos pensados para o clube e o olhar crítico para cada um dos aspetos inerentes à conceção e desenvolvimento do clube.

Esta avaliação envolve duas dimensões: a avaliação realizada pelos membros do clube, através do preenchimento de um questionário, e avaliação efetuada pelos responsáveis do Clube.

Palavras-chave

Clube de leitura juvenil;
Promoção da leitura;
Leitura em voz alta;
Boas práticas de leitura

Abstract

‘Letras Soltas’ is the name of a reading promotion project: a youth reading club developed in Biblioteca Municipal da Maia. Began in February 2007 and ended in June of 2011.

It was created as a space of reading exercise, increasing a relation of proximity with the books, where the young people can be able to improve the reading abilities, exchange ideas and developing their own critic spirit from a book in Portuguese language, of a several different authors. With this reflection, we pretend to show a success experience made possible with the making and evolution of this youth reading club. Once terminated, it’s possible, now, to do a global evaluation of the project, seeking, simultaneously, in order to find the reasons to considerer it a success event, and the negative aspects or susceptible of improvement in subsequent initiatives of its kind. In the first part, it’s exposed, in a synthesized way, the theoretical and conceptual framing underlying the methodological model of this particular ‘reading club’. The second concentrates in the detail description of ‘Letras Soltas Project’, since the inau-

¹ Biblioteca Municipal Doutor José Vieira de Carvalho, Maia, Portugal, jorge.georgis@gmail.com

² Biblioteca Municipal Doutor José Vieira de Carvalho, Maia, Portugal, ssilva.dbam@em-maia.pt

gural moment of the idea until its execution considering different aspects such: the club objectives; the reception conditions and members accommodation; bibliographical material supply; bibliographical choices; the functioning methodology in the encounters; parallel actions or the community enveloping. At last, in the third part, we'll focus the attention in the evaluation moment, here considered qualitative terms. It's important considering the club in global way and evaluating its different dimensions, such as the success in the club objectives persecution and the critical look to each aspect inherent to the conception and development of the club.

This evaluating involves two dimensions: the evaluation carried out by the club members, through fill up a questionnaire, and the evaluation made by people responsible for the club.

Keywords

Youth reading club;
Reading promotion;
Reading in a loud voice;
good practice in reading.

A temática deste encontro cujo título corporiza de modo exemplar “Boas Práticas em Leitura”, confrontamos, desde logo, com uma questão primacial: Em que consiste e como entender a noção de ‘boas práticas em leitura’? E logo depois, a questão: por quê considerar o “Projeto Clube de Leitura Juvenil Letras Soltas” um exemplo de boas práticas de leitura? Em boa verdade, esta questão só se coloca porque se ousou considerar este projeto um exemplo de boas práticas em promoção da leitura. Aquilo que se afirmava claro e inequívoco ao nível empírico carecia de uma fundamentação teórica que enquadrasse esse primeiro e quiçá pueril impulso. A definição da noção de *boas práticas* não é unívoca, nem consensual; o seu uso embora frequente, não isenta aqueles que dela se servem de um certo grau de subjetividade no momento de a definirem. Esta mesma dificuldade foi sentida por Neves, Lima e Borges (2007) aquando da elaboração da obra “*Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*”. A revisão da literatura por eles realizada detetou a existência de fragilidades nas diferentes propostas de definição de *boas práticas*. Contudo, existe um conjunto de ideias suscetíveis de serem agregadas em torno da *noção de boas práticas*; assim, devemos considerar que *uma boa prática* deve

consistir numa ação/projeto positivo que deve ter sucesso (ter bons resultados em função dos objetivos, o que pressupõem a avaliação); ser inovadora (deve implementar algo de diferente ao nível das soluções propostas); ter um possível efeito amplificador (deve ser visível, comunicável e partilhável para se disseminar), e ser sustentável (deve ser autossustentável). Estes parâmetros ajudam a suportar teoricamente a assunção de que o “Projeto Clube de Leitura Letras Soltas” constitui um exemplo de *boas práticas* no âmbito da promoção da leitura em ambiente de biblioteca pública, concretamente na biblioteca municipal da Maia.

A promoção da leitura corresponde à sistematização das práticas leitoras em atividades que possibilitem o encontro do leitor iniciante, ou pouco iniciado, com materiais de qualidade, e por um tempo indeterminado. Os programas de promoção da leitura devem sustentar-se em necessidades reais.

O Clube de Leitura Letras Soltas assume-se como um projeto de promoção da leitura. Ao afirmar-se tratar-se de um projeto tem-se a perfeita consciência de que esta noção envolve uma dimensão de planeamento de um conjunto de ações por via das quais se intenta alcançar um dado resultado num determinado período de tempo e adequando-se aos meios humanos e materiais disponíveis e devidamente previstos. A avaliação é o derradeiro item previsto no desenho do projeto que, após a implementação no terreno deste último, acompanha todo o seu desenvolvimento e cauciona este nosso intento de hoje partilhar publicamente a experiência de quatro anos que foi o período de duração do clube.

A leitura no mundo contemporâneo constitui concomitantemente uma experiência pessoal e social, nunca uniforme, sujeita à ação de vários fatores. A leitura em voz alta é um desses fatores, constitui um modo de ler³. Neste, como em cada um dos outros modos possíveis de ler, intervêm aspetos como contexto, tradições culturais, formatos de leitura (que potenciam a aproximação à leitura), a experiência pessoal e social dos leitores, que predeterminam qualquer ato de ler. Considerar e definir este conjunto de aspetos assume uma função fulcral no momento de atualização (implementação) do trabalho de promoção da leitura; são fundamentais na formulação de qualquer projeto de promoção da leitura.

3 Outros modos possíveis de ler: oralidade, leitura estética e extratextual, leitura intensiva e extensiva, leitura fragmentada, leitura silenciosa, leitura do gesto, leitura da imagem.

A escola, a família e a biblioteca são tidos, na sociedade, como os agentes tradicionais, convencionais de promoção da leitura. Corporizam uma rede de leitura social, aberta, informal porque não sistematizada, muitas vezes desarticulada dado haver lacunas na forma como (não) comunicam uns com os outros. As funções e objetivos da promoção da leitura variam consoante se trate do agente escola, família, ou biblioteca. Concordamos com Garcia Sobrino quando afirma: “A promoção do livro e da leitura deve ultrapassar toda a programação de lugares e momentos particulares para se integrar numa atmosfera envolvente que suscite o prazer de ler. De acordo com este princípio, qualquer espaço e tempo são apropriados para leitura.” (2000:59)

Por isso, não é despiendo o facto de este projeto nascer no seio de uma biblioteca pública e marca, desde logo, o carácter inovador do projeto relativamente às práticas de promoção da leitura existentes nesta biblioteca até então e, inclusive, à generalidade das bibliotecas públicas nacionais, uma vez que se desconhece (até ao momento) a existência de projetos de promoção da leitura que envolvam a criação de clubes de leitura, para jovens, duradouros no tempo e que fazem da leitura em voz alta o seu método dileto.

A marca distintiva do nascimento deste projeto radica no encontro de vontades, no cruzamento de duas posições que, em dado momento, decidiram fazer do discurso da complementaridade, existente a um nível teórico, uma *praxis* efetiva onde a sala de aula encontra a biblioteca, onde a prática da leitura se torna rainha e senhora sem qualquer constrangimento. A biblioteca, como espaço de educação informal, não está obrigada às preocupações pedagógicas exigíveis a uma instituição como a escola.

A vontade de criar algo tangível que potenciasses, simultaneamente, a promoção e o desenvolvimento de competências de leitura nos jovens, precisamente na idade em que muitos deles começam a divergir do gosto e do exercício da leitura (entre os 9 e os 11 anos), sobrepôs-se ao cuidado de fundamentar teoricamente o ‘desenho’ do projeto. O interesse e a preocupação imediata era colocar os jovens em contacto com os livros e ler.... Ler muito. Idealizou-se e concretizou-se um clube de leitura que tinha na leitura em voz alta o seu centro nevrálgico. Proceder-se-ia, assim, à leitura integral de livros em voz alta, num ambiente de partilha, proporcionada pelo grupo. Na altura fazia todo o sentido, sobretudo atendendo às reais necessidades sentidas em termos de aquisição de

competências, aqui entendidas em sentido lato. Existia nesta fase uma fundamentação de forte pendor empírico e uma quase ausência de fundamentação teórica.

Na origem radicava uma dupla convicção alicerçada na nossa própria prática leitora de literatura, e na nossa experiência profissional enquanto professor e bibliotecária. No livro “*O leitor*” de Schlink (2009) encontramos passagens que caracterizam, na generalidade, o ato de ler em voz alta.

Também Pennac (1993), no seu ensaio escrito sob a forma de um romance “*Como um romance*”, enuncia na sua lista de direitos inalienáveis do leitor, o direito a ler em voz alta.

Da prática quotidiana tinha-se conhecimento que os jovens careciam de entendimento e compreensão do que está dito num texto; denotavam inibição e incapacidade de ler em público por insuficiência de competências de leitura ou vergonha; evidenciavam dificuldade de expressão oral e fraca articulação frásica associada a pobreza de vocabulário e à proliferação dos erros ortográficos resultantes de deficientes índices de leitura.

Por outro lado, a resposta que se pensava adequada aos constrangimentos atrás enunciados passava pela adoção da prática da leitura partilhada, possibilitadora de uma sincronização de leitura, isto é, da integração de diferentes ritmos, diferentes níveis de competências de leitura, onde os mais aptos – pelo exemplo – puxam pelos demais. Era um tipo de leitura que privilegiava a leitura extensiva e não intensiva.

Havia, e há, a consciência de que a leitura praticada no modo de leitura em voz alta de literatura, feita de forma integral, tem como óbice tornar a leitura lenta e morosa suscetível de despoletar o desinteresse de jovens – vorazes de um consumo imediato – e passível de dissuadir a participação e contribuir para o absentismo.

Se na génese do projeto as certezas eram de natureza empírica (necessidade de responder de forma imediata às solicitações de diferentes públicos, o público-alvo os jovens e dos seus progenitores) e pouco subjetivas, decorrentes precisamente da experiência quotidiana (escola e biblioteca), e por isso de certezas tinham muito pouco; no momento final, aquando do processo de avaliação, e quando foi sentida a necessidade de recorrer a uma fundamentação cientificamente mais válida, capaz de sustentar uma prática já desenvolvida com resultados visíveis, sentiu-se dificuldades à partida inesperadas, que interpelam de modo decisivo o projeto.

O desafio era pois procurar na imensa literatura dispo-

nível sobre a problemática da leitura, independentemente das áreas temáticas, suporte legitimador deste modo de ler, capaz de enquadrar – *a posteriori* – este projeto, mas a tempo de enquadrar novas edições ou novos projetos afins do “Letras Soltas”. São poucas as obras dedicadas em exclusivo à temática da leitura em voz alta, daí a dificuldade em encontrar estudos que sustentassem este trinómio: a leitura em voz alta como primeira leitura, isto é, sem a pré-existência de uma leitura silenciosa e individual; a criação de um clube de leitura em ambiente de biblioteca pública com as características deste; e leitura integral de obras literárias no registo presencial e extensivo.

Interessava, sobretudo, obter informação concernente ao aspeto ‘ler em voz alta’, no sentido de, a partir daí, ser possível extrair linhas de força, teóricas, capazes de enquadrar nos diversos ângulos a prática de leitura em voz alta e que correlativamente nos respondessem a questões tão simples como estas: É a leitura em voz alta um método defensável? Encontra-se a leitura em voz alta em desuso? Constitui ela um modo anacrónico de promover a leitura, sobretudo face à emergência do digital? Ao nível do discurso político sobre as práticas de leitura em Portugal há referências específicas à importância da leitura em voz alta. O Plano Nacional de Leitura desenvolve um projeto de voluntariado para estimular a leitura entre adultos e crianças em instituições como escolas e bibliotecas. No âmbito deste projeto os voluntários deslocam-se às escolas e à biblioteca para efetuarem sessões em voz alta.

Georges Jean, intelectual francês, dedica em exclusivo um dos seus livros ao tema da leitura em voz alta procurando nele defender a pertinência e potencialidades atuais da leitura em voz alta. O seu posicionamento teórico situa-se algures entre uma história da leitura e uma sociologia da leitura. As suas ideias são-nos muito importantes porque: dão uma rápida visão da história da leitura em voz alta⁴; partilham as suas preocupações relativamente ao modo como a leitura em voz alta é praticada nas escolas e fazem uma defesa absolutamente inequívoca da leitura em voz alta.

Jean, considera que a leitura em voz alta é uma prática

muito rica e que hoje se encontra em renovação. A leitura em voz alta atualiza dimensões textuais como a musicalidade, o ritmo, e potencializa a nossa capacidade compreensiva. Ao convocar vários sentidos, a leitura em voz alta exerce sobre nós um poder iluminador e sedutor. Para este autor, assistimos, na atualidade, a um ressurgir da leitura em voz alta como uma prática muito diferente da leitura escolar repetitiva, capaz de voltar a conferir interesse ao caráter ‘convivial’ e de socialização que a leitura em voz alta nunca chegou a perder. A hipótese teórica deste livro, a existir uma, consistirá em sustentar que “a leitura em voz alta bem conduzida pode ser determinante para criar novos desejos nos leitores e levá-los a penetrar em textos considerados difíceis”. (2000: 21) Ao incidir o seu *focus* de atenção no domínio das utilizações práticas da leitura em voz alta, Georges Jean enuncia o desenho de um clube de leitura, onde não falta a descrição dos aspetos inerentes ao seu funcionamento. A simples existência de clubes de leitura mostra bem que as leituras em voz alta públicas se multiplicaram. Divergindo do ambiente e métodos escolares, não deve ter um público muito numeroso (30-40 pessoas). Pode e deve funcionar num local ‘não-escolar’, num local de convívio, como uma biblioteca. A posição dos ouvintes não pode ser negligenciada, preferencialmente em círculo em volta do leitor, para dar centralidade ao livro que está a ser lido. O autor propõe que o clube de leitura se desenvolva segundo um método flexível e preciso e “cuja finalidade (...) era conduzir os ouvintes a leituras silenciosas, e, conforme os casos, à ‘crítica’”. (idem: 138). A duração do encontro não deve exceder 1 hora e trinta minutos para não saturar os ouvintes. Deve ler-se o livro na totalidade e não as versões ‘condensadas’, ainda que defenda a possibilidade de segmentar e montar novamente o livro numa versão mais curta (como se faz no cinema). A ideia é que num momento posterior os ouvintes vão ler o livro em silêncio na sua totalidade. A discussão que se segue tem como principal objetivo orientar os ouvintes para os livros do mesmo autor ou de autores que tenham escrito sobre o mesmo tema. (ibidem:139). Morais, num registo diferente porque oriundo da psicologia cognitiva, realça a importância da leitura em voz alta (aqui associada à oralidade), afirmando que: “a audição da leitura por outra pessoa tem uma tripla função, cognitiva, linguística e afetiva.” (1997: 164)

A produção científica desenvolvida recentemente em universidades internacionais vem, de algum modo, corroborar a ideia da importância e atualidade da leitura

4 A leitura em voz alta foi durante muito tempo maioritária mas não poderia fazer esquecer a leitura silenciosa, também ela muito antiga. Contudo, por razões culturais desde a idade média que a leitura silenciosa era privilégio das gentes instruídas. A leitura em voz alta foi até meados do século XIX um sistema muito difundido por toda a Europa restringiu-se, lentamente, às utilizações religiosas e escolares.

em voz alta nas suas variadas matizes. Zilca Rossetto de Moraes, na sua tese de doutoramento defendida na Universidade Federal de São Paulo, afirma que a criança que lê textos em voz alta memoriza mais facilmente o conteúdo e pode obter assim melhores resultados na escola. O sucesso da leitura em voz alta realizada pela criança/aluno deve-se a dois motivos: a utilização do estímulo visual e do estímulo auditivo, o que conjuntamente reforça o poder de captação das informações presentes no texto. Para esta autora, o grande entrave à adoção deste método de leitura em voz alta em contexto de sala de aula, relaciona-se com o número elevado de alunos por turma.

Das posições aqui citadas e do pensamento aqui trazido ficam pontos de convergência que importam salientar e que vão de encontro à percepção empírica inicial, reforçando desse modo a convicção e mais do que esta, a certeza de que se está a desenvolver um trabalho sério, cientificamente correto, pois não se encontrou em nenhum autor ou fonte consultada de informação que infirmasse a validade do projeto Letras Soltas. Considerando o naipe de posições aqui trazidas fica a evidência que a leitura em voz alta exercitada em grupo, como num clube de leitura, constitui um excelente passaporte para o universo da leitura.

O clube de leitura juvenil 'Letras Soltas' nasceu em fevereiro de 2007, no seio da Biblioteca Municipal Doutor José Vieira de Carvalho, na cidade da Maia e manteve-se ativo até julho de 2011. A conceção e orientação estiveram a cargo de Suzana de Sousa e Silva (bibliotecária) e de Joaquim Jorge Moreira da Silva (professor). Os jovens leitores, entre os 10 e 16 anos eram o público-alvo da iniciativa. As reuniões ou encontros eram semanais, aos Sábados ao princípio da tarde. As sessões tinham a duração média de duas horas (entre as 15:30h e as 17:30h). O acrónimo 'Letras Soltas', nome pelo qual é comumente designado e conhecido, significa em concreto «Ler Em Tempo Recorde Aos Sábados Saboreando Os Livros Tratando Assuntos Sérios»; nome feliz que encerra em si próprio um verdadeiro programa de leitura. A prática acentuou o tratamento sério dos assuntos e descurou a hipotética tentativa de bater recordes na leitura. Os objetivos delineados no início do projeto eram, pode afirmar-se, ambiciosos se levarmos em linha de conta a ausência de qualquer tipo de experiência prévia ou tradição de existência de clubes de leitura juvenis na biblioteca ou no concelho onde a mesma se situa. Do cumprimento, integral ou parcial, se dará conta mais à

frente quando for abordada a avaliação do projeto. Os objetivos eram os seguintes: Criar um espaço informal de exercício de leitura; Estabelecer uma relação de proximidade com os livros; Aumentar as competências de leitura; Aprofundar a capacidade de interpretação individual; Desenvolver o espírito de grupo; Incrementar o sentido crítico; Partilhar ideias e opiniões; Saber acolher a diferença; Articular as diferentes leituras com a construção de uma escala axiológica.

Competia à biblioteca municipal, enquanto entidade promotora e acolhedora da iniciativa/projeto, reunir e disponibilizar um conjunto de valências materiais essenciais ao normal desenvolvimento das atividades do clube, como sejam a disponibilização, em condições ótimas de utilização, de uma sala confortável, completamente equipada com mesas e cadeiras em número suficiente, dispostas em 'O' (para promover uma horizontalidade de contacto e postura); computador; projetor, e leitor de DVD, fundamentais para algumas das atividades desenvolvidas no clube como, a título de exemplo, as pesquisas biográficas de autores na internet, ou projeção na sala de filmes ou de apresentações em PowerPoint, complementares à atividade de leitura. Fundamental, porque traduz e demonstra o empenho e esforço posto na iniciativa pela biblioteca, é a aquisição do fundo bibliográfico necessário ao clube, em número de exemplares suficientes para que nenhum potencial leitor interessado fique à porta e se auto exclua por não poder adquirir o livro. A isto, acresce a compra e disponibilização de material de suporte para os eventuais apontamentos que viessem a ser tirados pelos membros. O dicionário, em número nunca inferior a três exemplares, constituiu uma companhia inseparável e imprescindível da vida do clube.

Em termos metodológicos, o arrojo inicial consistia em fazer da leitura em voz alta o cartão de visita do clube. O enfoque residia numa prática de leitura em regime presencial de modo extensivo, e continuado (de modo que a leitura do livro seja retomada no encontro seguinte) até ao término do mesmo, sem pressas e sem imposição de prazos para a sua concretização. A leitura das obras escolhidas, de acordo com a vontade de todos os membros, era feita de modo integral. Cada membro lia uma pequena parte, rotativamente, para que todos fossem leitores e ouvintes, de si próprios e dos colegas.

Desenvolveram-se, ao longo destes quatro anos de existência, um conjunto de atividades paralelas que, não só consolidaram e complementaram as leituras, como

cimentaram e aprofundaram o espírito de grupo e o sentimento de pertença, reforçando os índices motivacionais. De entre as várias atividades desenvolvidas salientam-se as seguintes: Celebração de aniversários dos membros; Visionamento de filmes; Participação nas atividades culturais das feiras do livro; Encontros com escritores e ilustradores; Conceção e produção da Exposição “Os clássicos na ementa da leitura”; Contribuição com pequenos textos para o blogue da biblioteca.

Desde a primeira hora que se considerou este clube um ‘clube aberto’, isto é, o clube encontrava-se aberto à entrada de novos membros fosse em que momento fosse. A sua integração seria, como foi, feita com parcimónia e com afetuosidade por todos os membros. Mesmo com eventuais prejuízos no ritmo de leitura, nunca se fechou a porta a um leitor interessado em participar. Daí que o número efetivo de membros que participaram seja um número que sofreu oscilações ao longo dos quatro anos, com altos e baixos, acompanhando a entrada e saída de membros⁵. O número médio de presenças é de 12 leitores, maioritariamente do sexo masculino.

A avaliação do Clube de Leitura Letras Soltas resultou da combinação de duas dimensões: a observação direta realizada, pelos orientadores, ao longo dos quatro anos do projeto e pela aplicação de um questionário aos membros do Clube de Leitura no final do projeto.

Da observação direta durante o projeto, foi possível reter um conjunto de dados que permitem ter uma visão abrangente sobre as atividades do Clube, aqui convertidas em números. Eis alguns dos dados a reter: leram-se 29 livros, que correspondem a 4730 páginas lidas em 4 anos; 135 encontros, que correspondem a 270 horas de leitura e 35 páginas lidas em média por encontro.

⁵ Neste ponto, convém registar que as razões que sustentam as saídas prendem-se com a catequese que rivaliza com o clube em termos de horário; o limite de idade de alguns dos membros; a mudança de escola associada à mudança de ciclo de ensino (muitas vezes acompanhada de mudança de domicílio), e o surgimento, cada vez mais frequente de uma realidade chamada ‘divórcio’ entre os progenitores dos membros que faz com que, muitas vezes, o Sábado seja o dia de permanência com um dos pais.

Tabela 1

Os títulos denotam uma grande diversidade de assuntos e variedade de tipologias: clássicos e novidades editoriais; livros de mais fácil leitura/compreensão e outros de difícil leitura/compreensão; livros mais curtos e outros mais extensos; livros de temáticas mais familiares e outros de temáticas mais desconhecidas. O número de encontros necessários para ler cada livro é diferenciado.

Ano	Título
2007	Tobias e o anjo
	Estrela à chuva
	O principezinho
	A família que não cabia dentro de casa
	O planeta branco
2008	No reino do sonho
	Fora de serviço
	A mulher gorda
	O velho e o mar
	Rafa e as Férias de Verão
	O menino que sonhava chegar à lua
	Se perguntarem por mim, digam que voei
2009	O meu pé de laranja lima
	Recados da mãe
	História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar
	O sonhador
	O rapaz do pijama às riscas
	Quando nos matam os sonhos
	Rapaz que ouvia as estrelas
2010	Conta comigo pai
	O estranho caso do cão morto
	Rafa e a liberdade
	O Sebastião e os mundos secretos: o anel roubado
	Londres 1850
	Oliver Twist
2011	O tesouro do veleiro espanhol
	Tobias Lolness : a vida em suspenso
	Os livros que devoraram o meu pai
	O segredo do bosque velho

Ritmo de leitura													
N.º de págs.	N.º de sessões	N.º de páginas/sessão										Média	
88	4	Não foi monitorizado										22	
115	5											23	
95	5											19	
110	5											22	
89	3											30	
85	5	30	6	15	25	9							17
196	4	50	44	53	49								49
161	3	57	44	60									54
108	4	40	20	25	23								27
157	3	44	52	61									52
179	5	43	31	34	31	40							36
198	6	15	33	39	31	38	42						31
196	6	41	32	29	29	29	36						32
156	6	40	13	28	25	32	18						28
127	3	45	48	34									42
104	4	38	23	21	22								26
176	5	40	35	30	27	44							35
84	2	44	40										42
303	11	27	16	28	24	27	30	27	33	34	36	21	24
165	3	60	52	53									55
236	7	24	33	33	40	38	41	27					34
159	4	52	24	37	46								40
288	7	38	28	26	24	31	22	25	27	32	35		29
159	5	24	31	25	34	45							32
149	4	37	38	42	32								37
207	4	40	73	49	45								52
336	7	41	34	23	36	39	29	91	43				35
128	2	73	55										64
176	3	52	51	73									59

Gráfico 1

O ritmo de leitura é um outro aspeto interessante que traduz as vicissitudes e as oscilações do ato de ler. Simultaneamente, foi possível registar a incidência de palavras difíceis e/ou desconhecidas dos membros do Clube em número apreciável.



Da análise dos dados recolhidos no questionário de avaliação aplicado aos membros do Clube foi possível coligir os seguintes dados: 83% dos membros são do sexo masculino, enquanto 17% são do sexo feminino; a idade dos membros oscila entre os 10 e os 17 anos; a área de residência mostra que 83% são oriundos do concelho da Maia e 17% provenientes de concelhos limítrofes.

Uma parte do questionário avaliou qualitativamente o grau de satisfação, numa escala de 1 a 5⁶, dos membros do Clube face ao exercício de leitura realizado, de acordo com os parâmetros a seguir enunciados. É a primeira vez que participas num Clube de Leitura? 83% Sim; 17% Não | Gostaste de fazer parte do Clube? 50% Bastante; 50% Muito | Gostaste dos livros que lemos no Clube?

6 Escala: 1. Nada; 2. Pouco; 3. alguma coisa; 4. bastante e 5. muito

17% Alguma Coisa; 66% Bastante; 17% Muito | O Clube ajudou-te a ler melhor? 17% Nada; 17% Pouco; 66% Muito | A leitura em voz alta e em grupo ajudou-te a falar melhor e com menos vergonha dos outros? 17% Não Responde; 33% Alguma Coisa; 50% Muito | Os diálogos com base nas leituras partilhadas ajudaram-te a ser mais tolerante e conhecedor? 17% Pouco; 33% Alguma Coisa; 33% Bastante; 17% Muito.

No que concerne ao modo de funcionamento/metodologia e auscultados os membros, com base em dois critérios de avaliação “A melhorar” e “Adequado”, é curioso observar que os aspetos onde é visível um espaço para melhoria correspondem ao tempo disponibilizado para comentar, ao número de encontros (o que indicará uma apetência para uma maior frequência de encontros?), e quanto à duração das sessões, cujo significado permanece em aberto.

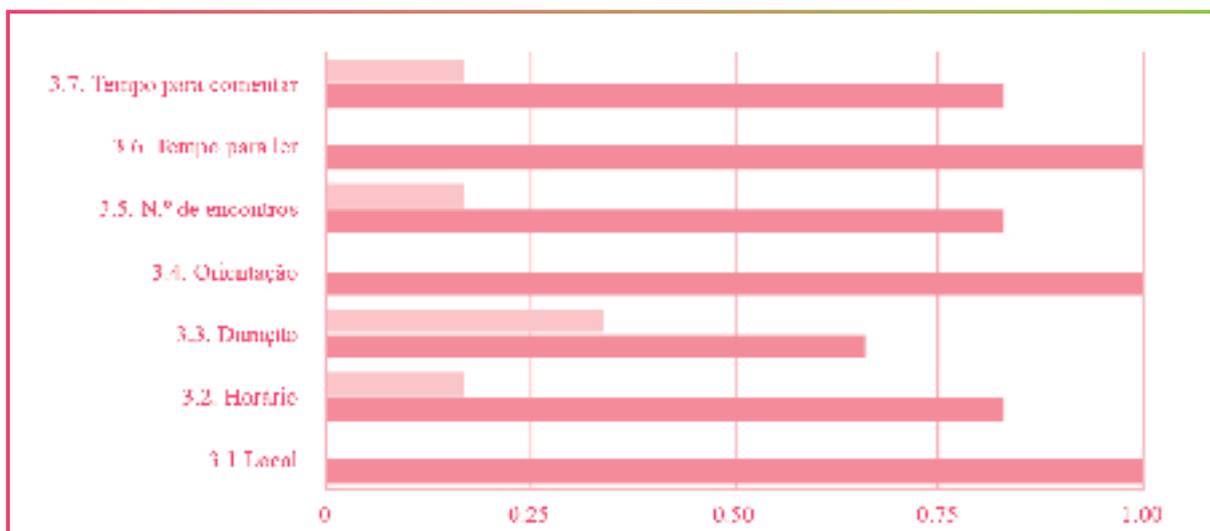


Gráfico 2

Os membros do clube pronunciaram-se ainda sobre alguns temas candentes que afetam o universo dos leitores e da leitura, nomeadamente a relação da leitura com as novas tecnologias e a importância da leitura e dos clubes de leitura. Perante a questão do *Como veem a Internet e a vossa leitura?*, eis algumas das afirmações: “A internet serve para complementar, pesquisar e de certa forma antecipar a leitura, e se a consulto antes fico influenciado pelo que vejo sobre um livro ou um escritor”; “A internet serve só para as pesquisas, e não tem influência em mim”. Já quanto à questão *Porque é que a leitura é importante para vocês?*, as apreciações não podiam ser mais claras: “Porque melhora a expressão escrita e de leitura e ajuda a ser mais fluente”; “Aprende-se palavras novas e ficamos com mais vocabulário na cabeça”; “Melhora a nosso conhecimento e a nossa compreensão”. São curiosas as afirmações dos membros quando lhes foi perguntado *O que é que um CL devia ter, em vossa opinião para ser mais fixe?*: “Discutir sempre os assuntos e não deixar para trás”; “Fazer mais trabalhos de grupo, trabalhos de pesquisa”.

Rácio de encontros por livro lido																													
N.º de livros lidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
N.º de encontros	4	5	5	5	3	5	4	3	4	3	5	6	6	6	3	4	5	2	11	3	7	4	7	5	4	4	7	2	3

De uma forma indireta e informal foi possível aferir junto de alguns dos pais dos membros do Clube (no momento de receção ou de despedida dos encontros), a existência de progresso e/ou melhoria do desempenho escolar. Eis alguns dos comentários: “Já lê melhor”; “Melhorou a nota a português”; “A professora disse que ele lê e interpreta muito melhor...”

A avaliação global do projeto permite afirmar que os objetivos propostos no início foram cumpridos; inovou-se relativamente à oferta cultural existente; o projeto é visível e partilhável e está na base de outro que entretanto teve início em outubro de 2017; a sua sustentabilidade está assegurada. Por tudo isto, reafirmamos que o ‘Letras Soltas’ é um exemplo de boas práticas da promoção da leitura.

Referências bibliográficas

Alçada, Isabel (2009). *Voluntários para ler em voz alta*. Porto: Educare. Consultado em 05/09/2011, disponível em <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=750BEA09AC1B9AF7E0400A0AB800263B&opsel=1&channelid=0>

Georges, Jean (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.

Miranda, Maria Cabral Pacheco de; Teixeira, Vera (2000). *A criança e o livro*. Porto: Porto Editora.

Moraes, Zilca Rossetto de (1999). *Estilos de linguagem como facilitadores da memória*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina.

Morais, José (1997). *A arte de ler*. Lisboa: Cosmos.

Neves, José Soares; Lima, Maria João; Borges, Vera (2008). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa: GEPE.

Pastorello, Luísa (2011) *Formar Leitores*. [Em linha]. Belo Horizonte: Instituto Cultural Aletria. Consultado em 05/09/2011, disponível em <http://www.aletria.com.br/editora.asp?area=64&secao=64&site=1&tp=5&id=2355>

Pennac, Daniel (1993). *Como um romance*. Porto: Asa.

Schlink, Bernhard (2009). *O leitor*. Porto: Asa.

Sobrino, Javier García (2000). *A criança e o livro*. Porto: Porto Editora.



Leitura: Boas e Novas Práticas possibilitadas pe- las Novas Tecnologias Aplicadas à Educação: Motivando o aluno do Século XXI

EMÍLIA MARIA SANTIAGO MIRANDA¹
VALÉRIA FARIA WECKELMANN²

Resumo

O presente trabalho relata um conjunto de experiências de incentivo à leitura desenvolvido em conjunto por professores com alunos do 1º. e 2º ciclos do Ensino Básico de Portugal, Brasil e França. As leituras de obras diversas de autores da lusofonia que escrevem para crianças e jovens, foram realizadas em contexto presencial em sala de aula, reunindo professores de Língua Portuguesa e respetivos alunos. A partir da leitura e debate das obras, uma série de atividades eram postas em prática, sempre em torno dos aspetos mais relevantes de cada capítulo dos livros, momento em que docentes de outras áreas do conhecimento como artes, língua inglesa, música se envolviam. O produto deste trabalho passou e continua sendo até ao presente momento compartilhado num ambiente virtual, suportado atualmente pela ferramenta *Wordpress* o que possibilita a construção de significados entre os intervenientes dos três contextos.

Palavras-chave

Projetos;
Leitura;
Tecnologias Digitais

Abstract

The present paper reports on a set of promotion of reading experiences that were developed in partnership by teachers with students from the 1st and 2nd cycles of Basic Education in Portugal, Brazil and France. The readings of selected works of authors who write in Portuguese for children and youths took place in attendance context in the classroom, bringing together Portuguese Language teachers and their respective students. From the reading and discussion of the works, a series of activities were put in place, always focusing on the most relevant aspects of each chapter of the books, a time when teachers from other knowledge areas like Arts, English and Music involved themselves. The result of this work was, and still is, shared in a virtual environment, currently supported by the Wordpress tool, which makes possible the construction of meaning between the participants of the three contexts.

Keywords

Projects;
Reading;
Digital Technologies

Narrar “Boas e Novas Práticas possibilitadas pelas Novas Tecnologias Aplicadas à Educação : Motivando o aluno do Século XXI”, que é o que nos propomos, obriga a um recuo na máquina do tempo até 2001. Nesse ano, após a defesa da tese de mestrado em Tecnologia Educativa de uma autoras desta pesquisa colocou-se-lhe uma pergunta: “E agora?”

A resposta foi pensar e ter tido a ideia de dar início ao sítio Netescrit@, que é desenvolvido com o apoio do Centro de Competência da Universidade do Minho, e que constitui a primeira experiência de uma série, iniciada no ano de 2001, num espaço virtual cedido pelo Centro de Competência da Universidade do Minho, sob a denominação de Netescrit@ <http://www.nonio.uminho.pt/netescrita/>, onde são disponibilizadas pequenas fotobiografias inéditas e escritas pelos próprios autores, exclusivamente para o Netescrit@.

Em 2003/2004, os blogs começaram a surgir e nasceu o Netescrita <http://netescrita.blogspot.com> que publicou regularmente até 2008 textos de alunos de diversas escolas espalhadas pelo país e mesmo do estrangeiro. Comentários nesse blogue, principalmente vindos do Brasil, permitiram estabelecer contatos que

¹ Professora do quadro da Escola E.B. 2, 3 Dr. Carlos Pinto Ferreira, Junqueira, Vila do Conde, Portugal, emiranda@mail.telepac.pt

² Diretora do Colégio Marquês de Monte Alegre, São Paulo, Brasil, valeria@colegiomarques.com.br

deram início a trabalho colaborativo.

Em 2007, chegou uma mensagem de uma professora de língua portuguesa em França, e surgiu a ideia de dar início a um trabalho de índole colaborativa entre alunos de Portugal, do Brasil e de França (luso descendentes), tendo ficado decidido que se procederia à construção de um blogue em torno da leitura e exploração de uma obra de literatura infantojuvenil, iniciando-se assim o primeiro projeto de uma série denominada VOOS, sendo o inicial chamado de **VOO-BPF** <http://voobpf.blogspot.com>, pois seria um voo entre o Brasil e França, com plataforma em Portugal e tendo o Português como língua de comunicação.

Este trabalho desenvolveu-se em torno da leitura de um autor brasileiro, Cláudio Fragata que acabara de publicar uma obra sobre Alberto Santos Dumont, denominada **Seis tombos e um pulinho**.

Entre os meses de outubro de 2007 e fevereiro de 2009, foram publicados trabalhos de todos os alunos, orientados pelos respetivos professores, tendo em conta os objetivos pré-estabelecidos e também as ideias que foram surgindo ao longo do desenvolvimento do projeto, por via das aprendizagens paralelas que foram acontecendo, das curiosidades que os diversos trabalhos dos diferentes alunos suscitavam, das interações que se foram estabelecendo, quer por via do sistema de comentários do blogue, quer por outros meios de comunicação síncrona e assíncrona. Os trabalhos referidos, todos produzidos depois da leitura da supracitada obra, foram realizados recorrendo a diversas recursos tecnológicos abordando e tratando temas diversos sempre numa perspetiva inter e transdisciplinar. Realizaram-se também encontros via *web* através do sistema *FlashMeeting* da Open University entre todos os parceiros. Um deles foi o primeiro encontro via *web* na área da Literatura Infanto-Juvenil. Em 11 de fevereiro de 2009, realizou-se a «abertura oficial» de outro projeto colaborativo, a que foi dado o nome de **Voo Supersónico**, pois ele iria desenvolver-se em torno de uma outra obra do mesmo autor brasileiro, que se desenvolvia em torno de uma viagem à lua. Neste projeto, tal como no anterior, os alunos das escolas envolvidas, orientados pelos seus professores, deram início à leitura da obra *O Voo Supersónico da Galinha Galatéia*, e seguiram para a elaboração de trabalhos de escrita, ilustração, animação. As publicações decorreram entre fevereiro de 2009 e fevereiro de 2010. O **Voo Supersónico** foi sendo desenvolvido durante o ano letivo 2008/09 e os trabalhos publicados no espaço

de trabalho colaborativo <http://www.nonio.uminho.pt/voosupersonico>, alojado no Centro de Competência da Universidade do Minho.

Concluído este ciclo de aprendizagem colaborativa, nasceu no ano letivo de 2009/10, o projeto **Voos em LP**, que reuniu igualmente escolas do Brasil, de Portugal e de França, tendo como base de trabalho obras lusófonas de cariz infantojuvenil, alargando o espetro à Lusofonia. Foram trabalhadas obras do português João Pedro Mésseder, **A caneta feliz**; dos brasileiros Cláudio Fragata e Fábio Sombra, **Zé Pérrri** e **A Peleja do Violeiro Magrilim com a Formosa Princesa Jezebel**, respetivamente, dos angolanos José Eduardo Agualusa, **A Girafa Que Comia Estrelas**; Ondjaki, **Ynari, a menina das cinco tranças**; Luísa Coelho, **Nkuma e Chem-Chem**; e do moçambicano Mia Couto, **O beijo da palavrinha**.

Estiveram envolvidas 2 escolas de Portugal, 2 do Brasil e 1 de França, num total de 12 turmas, 11 docentes e 292 alunos. As atividades levadas a cabo no **Voos em LP**, à semelhança dos projetos anteriores, partiram da leitura das biografias dos autores, no site **Netescrit@** daquelas que já a enviaram, e em outros locais dos que ainda o não fizeram, embora o tenham prometido e estejamos a aguardar. Foram realizadas 76 publicações, distribuídas por 4 páginas, divididas em 22 categorias e que originaram 320 comentários. Encerrado este trabalho, havia a necessidade de lhe dar continuidade, e assim aconteceu. O **Voos em LP 2** foi lançado a 24 de setembro de 2010. As obras de leitura continuaram sendo de autores lusófonos. De Angola, **Petro bom de bola**, de Luísa Coelho; **O voo do Golfinho**, de Ondjaki; **Estranhões & bizarros**, de José Eduardo Agualusa; **A montanha da água lilás**, de Pepetela. De Moçambique, **O gato e o escuro**, de Mia Couto. De São Tomé e Príncipe, **O falcão e o papagaio**, de Olinda Beja. Do Brasil, **Magrilim e Jezebel em: o rei do abecê**, de Fábio Sombra; e **Festa no Céu**, de Ângela Lago. De Portugal, **O meu primeiro Miguel Torga**, de João Pedro Mésseder. Desde essa data até junho de 2011 foram construídas 47 páginas e subpáginas onde estão publicadas reportagens vídeo, transmissões *FlashMeeting*, podcasts, livros digitais, áudio livros, fotografias, apresentações ppt, desafios interativos, reportagens fotográficas, num total de 48 trabalhos, distribuídos por 21 categorias que receberam 163 comentários. Estão envolvidas 6 escolas (3 de Portugal, 2 do Brasil e 1 de França), 14 turmas, 14 docentes e 316 alunos. A experiência com estes projetos comprova que é possí-

vel transformar o conhecimento produzido na escola em instrumentalidade para a vida prática dos alunos. Na maior parte das atividades de leitura esta ação torna-se objeto empobrecendo a construção de sentidos e significados, entretanto quando o objeto se torna o contexto de descoberta, e a instrumentalidade que apoia a construção de conhecimentos se diversifica, o resultado é enriquecido e há um ganho por parte da comunidade envolvida.

ANIMACIÓN A LA LECTURA EN OTROS ESPACIOS

COLLECTIU DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DE ELCHE. ACTUALMENTE COLLECTIU DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL PEP SEMPÈRE. (ALICANTE-ESPAÑA).

colijpepsempere@gmail.com.

Resumen

El documento que queremos que se publique es un Proyecto de Animación a la Lectura realizado por el Collectiu de Literatura Infantil y Juvenil de Elche, subvencionado por el Ayuntamiento de San Vicente del Raspeig y organizado por la Biblioteca Pública de este pueblo de la provincia de Alicante durante el año 1987.

En el texto se parte de una certeza: para sumergirse, para olvidarse, para perderse en la lectura, es necesaria la presencia de un mediador, de un amante de la lectura y de la escritura que propicie el acercamiento entre el joven y el libro.

También exponemos una mirada crítica a la situación de la Animación a la Lectura analizando qué se hace en las sesiones de animación y qué aspectos fundamentales olvidan para conseguir futuros lectores y lectoras. Naturalmente, damos nuestra opinión sobre qué entendemos por animación lectora y esbozamos el proceso que, a nuestro entender, es ideal para conseguir encuentros placenteros con los libros.

Desarrollamos con amplitud el punto dedicado a la animación en otros espacios especificando los fundamentos teóricos y el proceso metodológico que empleamos para confeccionar las sesiones. Estas sesiones aparecen detalladas con sus actividades diferenciadas según las edades (6 a 10 años/ 11 a 14 años).

Al final, acompaña a todo esto una bibliografía con los libros que tratan el tema elegido, en este caso, los indios pieles rojas. Libros, por supuesto, de literatura que previamente han sido leídos por los componentes del colectivo y debatidos para saber si tienen la cualidad literaria suficiente para ofrecérselos a los usuarios de la biblioteca. Estos mismos libros aparecen también en las sesiones colgados del techo, colocados en diferentes rincones, siempre a la vista de sus futuros lectores.

Finalizamos este resumen con las valoraciones de las bibliotecarias que nos acompañaron y ayudaron a realizar este proyecto. Ellas, junto a nosotros, tuvieron la satisfacción de percibir las miradas atentas y sorprendidas de los niños y niñas asistentes cuando escuchaban las narraciones. Los días posteriores a las sesiones de animación constataron el aumento de visitantes y de préstamos en su biblioteca.

Palabras-clave

narrar;
recitar;
recrear;
libros.

Abstract

The document that we wish to see published is a Promotion of Reading Project developed by the Collective of Children's and Youth Literature of Elche, funded by the Municipality of San Vicente del Raspeig and organized by the Public Library of this village in the Alicante province during 1987.

In the text one starts from a certainty: to submerge oneself, to forget oneself, to lose oneself in reading, it's necessary the presence of a mediator, of a lover of reading and writing that propitiates the meeting between the youth and the book.

We also look with a critical eye to the Promotion of Reading situation, analyzing what's done at the promotion sessions and which fundamental aspects are forgotten to acquire future readers. Naturally, we give our opinion on what we understand promotion of reading to be and delineate the process that, in our understanding, is the ideal to accomplish pleasurable encounters with books. We focus extensively on the point dedicated to promotion in other spaces, specifying the theoretical fundamentals and the methodological process that we employ to create the sessions. These sessions are presented in detail, with their activities differentiated according to age (6 to 10 years old / 11 to 14 years old).

In the end, all this is accompanied by a bibliography with the books that touch on the elected subject, in this case, the red-skinned Indians. Literary books, naturally, which have been previously read by the members of the collective and discussed to ascertain if they possess the sufficient literary quality to be presented to the users of the library. These same books also show up in the sessions hanging from the ceiling, placed in different cor-

ners, always in sight of their future readers.

We conclude this abstract by acknowledging the librarians that accompanied us and helped us carry this project through. They, along with ourselves, had the satisfaction of taking notice of the surprised and attentive looks of the attending children as they listened to the narrations. The days after the promotion of reading sessions brought proof of the increasing in visitors and lent books in their library.

Keywords

narrate;
recite;
recreate;
books.

No queremos adentrarnos en el tema de la Animación a la Lectura sin hacer constar el reconocimiento al papel histórico de los Movimientos de Renovación Pedagógica en la valoración de la Literatura Infantil y Juvenil en el Estado español. En palabras de la crítica literaria Felicidad Orquín: “En España con una corta tradición de Literatura Infantil, los Movimientos de Renovación Pedagógica de los años 70 fueron los impulsores de las nuevas corrientes literarias, contribuyendo, en gran medida, a la creación de un estado de opinión favorable a este género literario, considerado hasta hacía bien poco como un subgénero”.

Actualmente, existe una gran confusión con respecto al término Animación a la Lectura. El análisis de esta situación revela un entramado complejo de intereses comerciales, falta de información, manipulación interesada y, otras veces, buena voluntad, pero poco acierto en su utilización. Esta confusión en el término conduce generalmente a actuaciones que nunca pueden dar como resultado un acercamiento al libro. Bajo el reclamo de animación a la lectura, hemos visto las más dispares actuaciones/actividades:

Hemos visto concursos de gama variada, agrupados bajo la denominación de animación a la lectura, donde se premiaba al mejor dibujo, al mejor poema, a la mejor redacción, al mejor eslogan sin que jamás estuviera presente la literatura.

Hemos visto libros encerrados en armarios de cristal. Libros, como muertos, a los que hay que leerles el título inclinando los riñones hasta la horizontal.

Hemos visto bibliotecas que dotan a la lectura de valores extrínsecos a la misma, otorgando distinciones en

forma de diploma, medalla y otros colgajos de variopinto diseño.

Hemos visto a niñas y niños que después de leer un libro se les obliga a realizar actividades pretendidamente literarias, aunque en realidad sean exclusivamente didácticas, las cuales van extinguiendo la emoción y el placer de la experiencia lectora.

Hemos visto sesiones de animación donde no aparece el libro y donde el ritmo vertiginoso impide un auténtico acercamiento a éste.

Así pues, consideramos necesario aportar nuestra visión en el tema con una intención clarificadora que aporte elementos de reflexión a aquellas personas o colectivos que, como nosotros, se hallen inmersos en el apasionante proyecto de acercamiento de los libros a los niños. Desde nuestro punto de vista animar es mediar creando los puentes necesarios entre el libro y el alma del lector, transformando los espacios, vivenciando ritmos que se acompañen con los del acto lector, para desembocar en el encuentro íntimo, solitario y sosegado con el libro. Entendemos que existe un proceso ideal propiciador de este acercamiento y que enumeramos aquí, en cuatro puntos:

- 1 Acercamiento a la Literatura desde la Tradición Oral.
- 2 Qué libros utilizar en las primeras edades.
- 3 Las bibliotecas de aulas en los centros educativos.
- 4 Animación en otros espacios.

Desarrollaremos en este documento solamente el cuarto punto, la animación en otros espacios:

Aunque la Escuela en educación Infantil y Primaria están actuando positivamente para suplir las carencias, en cuanto a ofertas placenteras en relación al libro, existentes en los ámbitos familiar y social, ésta no debería ser el único espacio donde se pudiese acceder a tal posibilidad. La animación a la lectura debe aparecer en otros contextos como librerías, aire libre y, fundamentalmente, en Bibliotecas Públicas, concebidas como centros de los que surjan inquietudes en torno a la realidad literaria.

Exponemos, a continuación, una experiencia llevada a cabo en la Biblioteca Pública de Sant Vicent del Raspeig (Alicante) que no aspira a erigirse en dogma de animación, sino que pretende ser una invitación a la reflexión y un elemento de contraste con otras actividades que persigan los mismos objetivos. El fundamento teórico de este proyecto fue el siguiente: Tomando como punto de partida un tema central, “Nuestros hermanos los indios pieles rojas”, se programaron actividades que abarcaron los diferentes aspectos que, a nuestro entender, componen la Literatura Infantil: cuentos, poesías,

técnicas creativas de escritura y libros. Cada sesión, de duración aproximada de hora y media, comportaba una labor previa de ambientación cuyos elementos giraban en torno al tema central. Nos basábamos en el principio de entrar en “otro mundo diferente”, transformando el cotidiano. Así el pozo carrolliano o el armario de Erich Kästner tomaron la forma de un tipi indio. Y siempre presente el libro, el libro que cuelga, el libro que asoma, el libro que aparece y desaparece mientras crece. El proceso metodológico para confeccionar las sesiones fue:

- Elección de temas, de los que existían títulos suficientes de un elevado nivel literario.
- Selección de bibliografía recomendada.
- Programación de actividades, desde cuatro perspectivas complementarias:
 - Poner en relación al niño/a con el mundo al que se refiere la actividad.
 - Acompasar las actividades de la sesión al ritmo del acto lector.
 - Vivir otras experiencias de lectura (imagen, sonido, narraciones oídas, ritmos ...)
 - Socializar las creaciones individuales compartiéndolas con el grupo.
- Transformación de los espacios.
- Realización de una fiesta al aire libre con el objetivo de sacar el libro a la calle y acercar las actividades de la Biblioteca, no sólo a los niños/as, sino también a los adultos (padres, madres y profesorado).

En este espacio, seleccionamos algunas actividades de la Biblioteca e incorporamos otras propias del aire libre, de mayor juego dramático y lúdico.

Y en el fondo de todo esto, el Libro vivido a través del oído, de la imagen, del ritmo, el Libro recreado... para hacer posible el encuentro posterior y solitario del niño/a con la lectura.

Acompañamos, a continuación, el guión de las actividades realizadas sobre el tema “Nuestros hermanos los indios pieles rojas” en sesiones dirigidas a pequeños 6-10 años y a mayores 11-14 años.

Tema

Nuestros Hermanos los Indios Pieles Rojas

Dirigida a niños/as de 6- 10 años

11 – 14 años

Duración Hora y media

1 Introducción

Los niños/as acceden a la Biblioteca transformada en un tipi indio acompañados de una melodía india como fondo musical.

2 Presentación

Como contextualización de la sesión, un animador, gran jefe indio, hace referencia al hermanamiento de culturas, a la participación en nuestros juegos, al desciframiento de mensajes de nuestros antepasados.

Es muy posible que aquellos que por primera vez asistís a un Gran Consejo, ignoréis cuáles son sus funciones, ignoréis cuáles son sus objetivos, ignoréis las razones por las que estamos hoy reunidos.

Hace ya muchas lunas, cuando nuestros hermanos pieles rojas no vivían como hoy en reservas, apartados de los demás seres humanos como si padecieran enfermedades contagiosas, muy a menudo se reunían los miembros más sabios de la tribu para las , grandes decisiones. Formaban un círculo alrededor del gran fuego e iban hablando con palabras, a veces difíciles, pero que salían de los corazones ardientes de aquellos valerosos hombres, hasta que estaban de acuerdo en las soluciones para resolver el problema que los había reunido.

Pero, muchas veces, los niños y niñas, en las tribus, se reunían al lado de los ancianos para que les contaran historias: unas historias donde se explicaba el origen de los astros, donde se aprendía por qué existen montañas, ríos, lagos, aves, búfalos, hombres y mujeres; o donde se contaban aventuras de nuestros antepasados. Y así, aprendimos aquello que está bien y aquello que está mal; pero, sobre todo, aprendimos a amar el agua, el fuego, el aire, la tierra y a respetar todo lo que nos rodeaba. Porque los seres humanos formamos parte de la naturaleza exactamente igual que las piedras, exactamente igual que la hierba, exactamente igual que la madera con la que construimos nuestros tipis.

Hoy hemos formado de nuevo un gran consejo para relataros a vosotros y vosotras rostros pálidos, historias en las que se encuentra la sabiduría de nuestros pueblos, nos hemos reunido en el tipi sagrado donde se guardan los libros, toda la sabiduría de nuestra raza.

Pero, antes de comenzar, hagamos un conjuro para que los espíritus estén cerca de nosotros, para que nos ayuden y para que podamos ser oídos por Manítú, el padre sw todos los dioses. Guardemos silencio y seamos respetuosos, pues, los espíritus nos están observando.

3 Conjuro

El hechicero, ayudado por todos los que forman el Gran Consejo, invocará a los dioses, mediante un conjuro para que nos sean propicios.

4 Narración

6-10 años

“El amigo de las águilas”, cuento extraído del libro “Leyendas de los pieles rojas” William Camus, editorial Espasa-Calpe, colección Austral Juvenil.

11-14 años

“Los pájaros de fuego” del libro “Los pájaros de fuego”, William Camus, editorial Altea, colección Altea junior leyendas.

5 Presentación de nuestros nombres indios

Los animadores llamados Flor de nieve, Amanecer que apunta, Lluvia en el rostro, Lobo hambriento, Sus pies son un murmullo y Gigante del viento, narran las circunstancias que dieron origen a sus nombres e invitan a los allí reunidos a que se presenten de una manera similar.

A los niños/as de 11 a 14 años, se les propone la creación de una historia colectiva en la que aparecerán algunos de estos personajes.

6 Narración

6-10 años

“El hermano, la hermana y el ser abominable”, cuento extraído del mismo libro de la actividad 4.

11-14 años

“Cara cruzada”, Leyenda de los indios Piegan, del libro *Cuentacuentos*, de Nuria Ventura y Teresa Durán, editorial Pablo del Río, (actualmente editado por Siglo XXI).

7 Creación de historia oral y colectiva a partir de las imágenes de un calendario indio que se presentará dibujado sobre una piel.

8 Narración

6-10 años

“El hombre que no cumplía sus promesas”, cuento ex-

traído del mismo libro que las actividades 4 y 6.

9 Despedida y entrega de bibliografía

6-10 años

Canción “Tú y yo”, que servirá como despedida, justificándose como aprendizaje de algunos gestos indios y como fin de la ceremonia de hermanamiento de sangre.

11-14 años

Lectura dos voces del LAMENTO APACHE. Extraído de la introducción del libro *Un hueso en la autopista*, de William Camus, editorial SM, colección Gran Angular.

Lamento apache

Padre, ten piedad de nosotros!

Lloramos. Todo se ha terminado. No tenemos nada para comer.

Padre, estamos sumidos en la miseria.

Somos muy desgraciados.

Ya no hay bisontes...

Padre, ayúdanos! Estamos en tinieblas.

Somos tus hijos y vamos a morir.

Padre, arroja al hombre blanco y

Tráenos al bisonte!

Somos pobres y débiles.

Padre, ayúdanos a ser lo que éramos:

hombres vivos, felices y libres.

Referencias bibliográficas

Para 6-10 años

Camus, William (1976). *Mis abuelos los indios pieles rojas*. (6ª ed). Madrid: Labor.

Hetmann, Frederik (1986). *Historias de pieles rojas*. (4ª ed.). Madrid: Alfaguara.

Carter, Forrest (1986). *La estrella de los cherokis*. (2ª ed.). Madrid: SM

Camus, William (1985). *Uti-tankka pequeño bisonte*. (2ª ed.). Madrid: SM.

Wölfel, Ursula (1990). *Estrella fugaz*. (2ª ed.). Madrid: Miñón.

Fast, Howard (1986). *Tony y la puerta maravillosa*. (3ª ed.). Barcelona: Lumen.

Para 11-14 años

Camus, William (1996). *Cheyenne 6112*. (8ª ed.). Madrid: SM.

Camus, William (1988). *Una india en las estrellas*. (4ª ed.). Madrid: SM.

Camus, William (1992). *Un hueso en la autopista*. (5ª ed.). Madrid: SM.

Camus, William (1995). *Leyendas de los pieles rojas*. (3ª ed.). Madrid: Espasa – Calpe.

Camus, William (1983). *Los pájaros de fuego*. (1ª ed.). Madrid: Altea.

Camus, William (1989). *El gran miedo*. (1ª ed.). Madrid: Espasa- Calpe.

Febrero – Marzo 1987.
