



LER EM FAMÍLIA, LER NA ESCOLA, LER NA BIBLIOTECA: BOAS PRÁTICAS

CRISTINA VIEIRA DA SILVA
MARTA MARTINS
JOANA CAVALCANTI

VERSÃO COMPLETA EM [HTTP://REPOSITORIO.ESEPF.PT/HANDLE/10000/665](http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/665)

PAULA
FRASSINETTI



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 perspetiva 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,

written expression and grammar. If it’s true that the development of each competency implies an 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.